

“Dit kunnen we zelf”



**Opleiding Master SEN Gedragsspecialist
Toets 5 Onderzoek**

Margreet Noom
Studentnummer: 2192852
265452@student.fontys.nl
Docent: Adri Storm
Lesplaats: Hengelo
3-6-2013

Inhoudsopgave

	Samenvatting.....	5
	Voorwoord.....	6
1	Aanleiding en probleemstelling.....	7
1.1	Mijn professionele rol en motivatie voor dit onderzoek.....	7
1.2	Onderzoeksvraag.....	9
2	Theoretisch kader.....	11
2.1	Taakgerichtheid, zelfsturing, zelfinstructiemethode Meichenbaum.....	11
2.2	Feedback en motivatie.....	12
2.3.1	Reciprocal teaching.....	14
2.3.2	Rol van de leerkracht tijdens reciprocal teaching.....	16
3	Onderzoeksmethodologie.....	17
3.1	Doel van het onderzoek, context en passend paradigma.....	17
3.2	Gekozen onderzoeksstrategie.....	17
3.3	Gebruikte onderzoeksmethoden, data-analyse en rol respondenten en participanten.....	19
3.4	Ethische aspecten.....	20
3.5	Waarborging kwaliteit: triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.....	21
4	Data-analyse en resultaten.....	22
4.1	Deelvraag 1.....	22
4.1.1	Observatie leerkracht Igdi-model.....	22
4.1.2	Vragenlijst 1 hele groep.....	23
4.1.3	Vragenlijst 2a toepassing Meichenbaum.....	24
4.1.4	Observaties leerlingen R. en D.....	24
4.1.5	Selectie leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid en zelfsturing.....	25
4.2	Deelvraag 2.....	26
4.2.1	Observatie coöperatief leren.....	26
4.2.2	Vragenlijst 1 en 2b.....	27
4.2.3	Observatie leerlingen F. en T.....	28
4.3	Deelvraag 3.....	29
4.3.1	Vragenlijst 3.....	29
5	Beantwoording onderzoeksvraag.....	31
5.1	Deelvraag 1.....	31
5.2	Deelvraag 2.....	31
5.3	Deelvraag 3.....	32
5.4	Eindconclusie	33
5.5	Bijdrage kennisontwikkeling en probleemstelling.....	34
5.6	Aanbevelingen voor de praktijk en vervolgonderzoek.....	35
6	Reflecties.....	36
	Literatuur.....	39
Bijlagen		
1	Toelichting interventies onderzoek.....	41
2	Vragenlijst 1.....	45
3	Vragenlijst 2a.....	47
4	Vragenlijst 2b.....	48
5	Vragenlijst 3.....	50
6	Kijkwijzer structuurzwakte.....	52
7	Tijdsteekproefformulier F.....	54
8	Kijkwijzer vijf-fasenobservatie.....	55
9	Observatie leerkracht IGDI-model.....	58
10	Kijkwijzer leerkrachtgedrag coöperatief onderwijs.....	59

11	Kijkwijzer voor leerling-gedrag coöperatief leren.....	60
12	Uitslag vragenlijst 1 groep.....	61
13	Uitslag vragenlijst 2a groep.....	64
14	Observaties R. en D.....	65
15	Vragenlijst 1 (F.).....	68
16	Uitslag vragenlijst 1 subgroep.....	70
17	Uitslag vragenlijst 2b subgroep.....	73
18	Observaties F. en T.....	75
19	Uitslag vragenlijst 3.....	80
20	Schema onderzoek.....	84
21	Ethische aspecten.....	86
22	Vragenlijst 3 (R.).....	87
23	Brief ouders 7B.....	88
24	Tijdschema onderzoek.....	89
25	Aandachtspunten reciprocal teaching.....	90
26	Toelichting Kijkwijzers.....	92
27	Toelichting vragenlijsten.....	93
28	Toetsoverzicht.....	94
29	Feedback critical friends.....	95

Samenvatting

De probleemstelling van dit onderzoek is: een schoolbreed ervaren situatie van een verminderde werksfeer doordat leerlingen moeite hebben met hun taakgerichtheid en zelfsturing tijdens het zelfstandig verwerken van leertaken. Dit neemt toe naarmate leerlingen ouder worden.

Uitgangspunt van de school is dat voldoende taakgerichtheid hoort bij een goed pedagogisch klimaat en noodzakelijk is voor voldoende leeropbrengsten.

In dit onderzoek wordt de verbetering van taakgerichtheid onderzocht door het aanleren van een zelfinstructiemethode. Dit gebeurt voor de hele groep door instructie en inoefening aan de hand van het Igdi-model. Voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid en zelfsturing wordt reciprocal teaching ingezet.

In dit onderzoek wordt de conclusie getrokken dat het Igdi-model (lesmodel interactieve gedifferentieerde instructie) in groep 7B voor ruim 70% van de groep een geschikte manier blijkt te zijn om de zelfinstructiemethode te leren toepassen.

Voor de subgroep werd hiervoor reciprocal teaching, wederkerig leren, ingezet. Hoewel de school aangeeft in het kader van actief burgerschap samenwerken belangrijk te vinden, gebeurt dit weinig. Leerkrachten vinden het vaak onrustig, ineffectief en zien de meerwaarde ervan niet. Dit onderzoek wijst uit dat reciprocal teaching bijzonder doelgericht kan werken ter vergroting van de taakgerichtheid. Verder onderzoek is nodig om de blijvende meerwaarde te kunnen bepalen.

In dit onderzoek wordt bevestigd dat zelfsturing taakgerichtheid bevordert en dat eigen verantwoordelijkheid de motivatie vergroot. Een belangrijk positief effect van dit onderzoek is namelijk dat gebruik van de zelfinstructiemethode heeft geleid tot vergroting van de motivatie en taakgerichtheid bij het werken aan zelfstandige leertaken: meer leerlingen vinden het vaker leuk om te werken aan deze taken omdat ze vinden dat het beter gaat. Ook geven ze aan vaker langer geconcentreerd te kunnen doorwerken tot de opdrachten klaar zijn.

Een aanbeveling naar aanleiding van dit onderzoek is om elk schooljaar in alle groepen de zelfinstructiemethode aan te bieden op niveau, zodat leerlingen die hier baat bij hebben deze kunnen gebruiken. Voor het aanbieden aan de hele groep blijkt het Igdi-model geschikt, terwijl reciprocal teaching voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid ingezet kan worden.

Op grond van de resultaten van dit onderzoek wordt aanbevolen om reciprocal teaching, mits systematisch aangeleerd, regelmatig in te zetten als effectieve samenwerkingsvorm bij diverse vakken.

Voorwoord

Vorig jaar zag ik op de Santodorpsschool in Parimaribo kinderen heel stil en taakgericht bezig. Hier wordt hard gewerkt! Zo'n klas, dat leek mij ook wel wat..

Al snel kwam ik er achter dat wat ik voor taakgerichtheid aanzag, slechts schrijvende kinderen waren, die bang waren voor straf van hun leerkracht.

Graag wil ik de taakgerichtheid bevorderen van leerlingen in mijn groep, maar dan op een manier die kinderen zelfstandiger maakt en waar ze gemotiveerd door raken.

In dit onderzoek heb ik hiertoe een aanzet gegeven.

Margreet Noom



Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

Dit hoofdstuk beschrijft de context en de aanleiding van het onderzoek. Er wordt ingegaan op mijn professionele rol en motivatie. Daarbij wordt het belang van dit onderzoek aangegeven. Tenslotte worden de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen beschreven en kort toegelicht.

Ik werk als leerkracht (groep 7) en schoolopleider op een katholieke basisschool met 750 leerlingen en 45 leerkrachten. In mijn groep merk ik dat de werksfeer niet optimaal is: kinderen hebben moeite met hun taakgerichtheid en zelfsturing tijdens het zelfstandig verwerken van leertaken. Er is onrust en kinderen krijgen hun werk niet af. Andere leerkrachten in de bovenbouw herkennen dit gedrag. Tijdens bovenbouwvergaderingen is dit regelmatig onderwerp van gesprek.

Daarbij is er de afgelopen jaren sprake van een achteruitgang van de cito resultaten in de bovenbouw. Ook wordt er een verminderde kwaliteit van het pedagogisch klimaat ervaren in de bovenbouw door leerkrachten en leerlingen. Dit wordt bevestigd door de Klimaatschaal, die in mei 2012 afgenomen is in de groepen 6, 7 en 8. De werksfeer vermindert naarmate de kinderen ouder worden. In mijn rol als schoolopleider is tijdens klassenbezoeken toenemende, verminderde taakgerichtheid te zien vanaf groep 6.

Op onze school zijn we op zoek naar manieren om deze taakgerichtheid bij de leerlingen te verbeteren. Immers voldoende taakgerichtheid hoort bij een goed pedagogisch klimaat en is noodzakelijk voor voldoende leeropbrengsten.

In onze schoolgids staat vermeld dat het laatste rapport van de Onderwijsinspectie (2008) uitmuntend was. Om dit niveau op peil te houden is verbetering van taakgerichtheid van leerlingen noodzakelijk.

1.1 Mijn professionele rol en motivatie voor dit onderzoek

Ik vind het belangrijk dat de leerlingen in mijn groep optimale kansen krijgen om te leren, dit is immers het doel van onderwijs. In mijn groep heb ik gemerkt dat de taakgerichtheid en zelfsturing tijdens de zelfstandige verwerking van leertaken niet voldoende is bij alle leerlingen. Tijdens observaties viel op dat diverse leerlingen moeite hebben met de structuur van opdrachten bij de zaakvakken en hierbij de taak niet goed kunnen overzien.

Ik vind het belangrijk om adequater te leren omgaan met kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Immers goed onderwijs is de beste preventie voor gedragsproblemen (Van de Wolf & Beukering, 2009). Mijn leerkrachtgedrag zal daarom ook een onderdeel zijn van het onderzoek.

Ik ben door mijn ervaring in de groep ervan overtuigd geraakt, dat leerlingen ook veel van elkaar kunnen leren. Dit wordt bevestigd door theorie en onderzoek (H 2). In dit onderzoek maak ik hier dan ook gebruik van door te kiezen voor reciprocal teaching.

De praktische relevantie van mijn onderzoek is, dat de leerlingen in mijn groep taakgericht en zelfsturend hun zelfstandige leertaken leren verwerken: ik wil bereiken dat leerlingen bij het verwerken van een zelfstandige leertaak weten hoe ze deze gaan aanpakken. Ze zullen deze taak zelfstandig kunnen uitvoeren, evalueren en eventueel verbeteren.

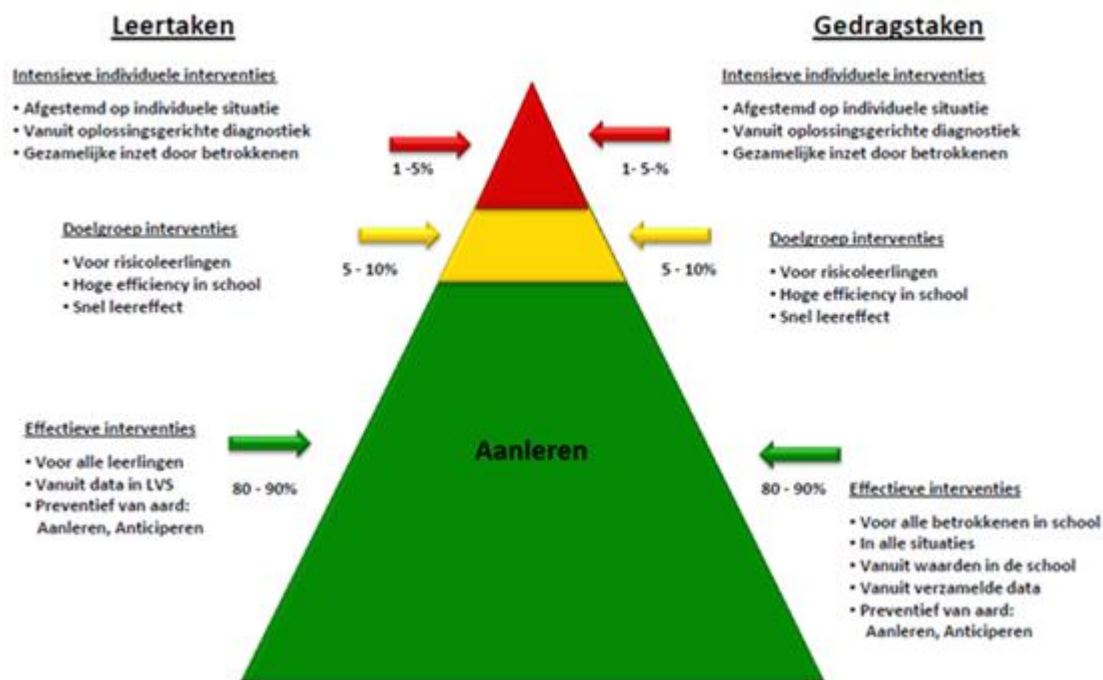
De maatschappelijke relevantie van dit onderzoek is dat ik verwacht, dat de leeropbrengst van diverse leerlingen door een grotere taakgerichtheid zal toenemen. Daarbij geeft Van der Werf (2005) aan dat deze vergrote leeropbrengst een positieve invloed op de motivatie zal hebben en dit is gunstig voor het pedagogisch klimaat in de groep. De trias cognitie, motivatie en emotie zijn immers onlosmakelijk met elkaar verbonden. Door de taakgerichtheid te bevorderen zullen motivatie, zelfwaardering, competentie beleving en emotioneel welbevinden positief beïnvloed

worden. Dit zijn namelijk neveneffecten van uitdagingen aangaan, succes hebben en frustraties overwinnen (Van de Wolf & van Beukering, 2009). |

Daarnaast draagt een betere taakgerichtheid volgens de onderwijsraad (2010) bij aan het opvoeden tot zelfverantwoordelijkheid. Deze zal versterkt worden door gebruik van een zelfinstructiemethode: hiermee kan de leerling zichzelf gestructureerd aansturen. Door gebruik van een zelfinstructiemethode, wil ik leerlingen zelfstandiger leren worden.

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek is het toevoegen van "practice-based" kennis, op basis van wetenschappelijke inzichten, over de ontworpen interventies gericht op verbetering van taakgerichtheid.

Een goed pedagogisch klimaat komt tegemoet aan diverse behoeften van kinderen met potentieel probleemgedrag, waardoor de mate van dit gedrag afneemt. Volgens Blonk (2010) werken effectieve interventies gericht op alle leerlingen van de groep, door tot hoger in de piramide voor de 5 tot 10% leerlingen die extra zorg nodig hebben, waardoor dit percentage kan afnemen (figuur 1).



Figuur 1, Schoolbrede aanpak op leer- en gedragsgebied (Blonk, 2010)

Dit is ook de gedachte achter het lesmodel interactieve gedifferentieerde directe instructie (Igdi) met convergente differentiatie (figuur 2). Op onze school gaan we steeds meer werken volgens dit model. Het houdt in dat alle kinderen meedoen met de groepsinstructie en op deze manier profiteren van de uitleg van de leerkracht en van elkaar. De leerkracht gaat vervolgens verder met het geven van begeleide inoefening aan leerlingen die extra aandacht nodig hebben. Andere leerlingen zijn dan al bezig met het zelfstandig verwerken van de leerstof. Uiteindelijk wordt de les gezamenlijk afgesloten.

A		B/C	D/E
Start van de les -Dagelijkse terugblik; -Lesdoel aangeven; -Actualiseren van voorkennis.			
Presentatie / interactieve directe groepsinstructie De leerkracht: -Onderwijst in kleine stappen; -Geeft concrete voorbeelden; -Denkt hardop; -Demonstreert / doet voor; -Legt uit.			
Begeleide inoefening De leerkracht: -Laat de leerlingen onder begeleiding inoefenen; -Geeft korte en duidelijke opdrachten; -Stelt veel vragen, bv. vanuit denken-delen-uitwisselen; -Differentieert in vraagstelling.			
Zelfstandig verwerken	Verlengde instructie		Verlengde instructie
	Zelfstandig verwerken		Zelfstandig verwerken
Feedback: op het gemaakte werk.			
Afsluiting: doelen, knelpunten, werkhouding vooruitblik en eventueel een korte activerende afsluiter.			

Figuur 2, Lesmodel IGDI (Houtveen et al, 2010)

1.2 Onderzoeksvraag

Gezien het belang van taakgerichtheid als aspect van het pedagogisch klimaat heb ik gekozen voor de volgende onderzoeksvraag:

Op welke manier kan de zelfinstructiemethode van Meichenbaum worden ingezet om de taakgerichtheid en zelfsturing van leerlingen uit groep 7B tijdens de verwerking van de zelfstandige leertaken van de zaakvakken te verbeteren?

Er zijn diverse onderzoeken gedaan met als onderwerp taakgerichtheid. De meeste onderzoeken op Master SEN niveau zijn gericht op een aantal leerlingen.

Dit onderzoek richt zich op de aanpak voor de hele groep om deze vervolgens te intensiveren voor de leerlingen die meer aandacht nodig hebben (zie gele groep op figuur 1 en 2).

Deelvragen:

- 1. Kunnen de leerlingen deze zelfinstructiemethode toepassen na instructie en inoefening door de leerkracht volgens het Igdi-model?**
- 2. In welke mate kan reciprocal teaching de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid, helpen deze zelfinstructiemethode toe te passen?**
- 3. In hoeverre ervaren alle leerlingen uit groep 7B deze zelfinstructiemethode als bruikbaar voor zelfsturing en taakgerichtheid?**

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt een theoretische onderbouwing gegeven omtrent de begrippen die van belang zijn in dit onderzoek: taakgerichtheid en zelfsturing, feedback en motivatie, en reciprocal teaching.

In de laatste alinea van elke paragraaf wordt de relevantie van deze theorie met de eigen praktijk en dit onderzoek beschreven.

2.1 Taakgerichtheid, zelfsturing, zelfinstructiemethode Meichenbaum

Taakgerichtheid

Volgens Janssens en Van Veen (2003) vertoont een leerling taakgericht gedrag, wanneer hij aan het werk is. De leerling let goed op, doet mee met de instructies, gaat na de instructie aan het werk en blijft doorgaan tot de taak klaar is. Deze omschrijving zegt echter nog weinig over de kwaliteit van de taakgerichtheid. Daarom wordt er bij dit onderzoek uitgegaan van de definitie van taakgerichtheid volgens Timmerman (2002): een werkhouding is een verzameling van gedragingen, die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. Bij een taakgerichte werkhouding is het uiterlijk zichtbare en het denkgedrag van positieve invloed op het oplossen van een taak.

Volgens Koning (2013) beïnvloeden taakgerichtheid, diepteconcentratie, werkwijze en motivatie elkaar. Tijdens observaties lijken kinderen taakgericht bezig, maar daarbij is van belang dat de diepteconcentratie voldoende is. Ook de werkwijze kan inefficiënt en zonder structuur zijn.

Koning onderscheidt drie hoofdgroepen van oorzaken: lichamelijke, maatschappelijke en ontwikkelingsoorzaken. Timmerman (2002) voegt hier vanuit het emotionele en cognitieve factoren aan toe. Ook geeft ze aan dat factoren vanuit de omgeving zoals kenmerken van de begeleider en taakkenmerken, invloed kunnen hebben op de taakgerichtheid van een leerling.

Zelfstandig werken en zelfsturing

In dit onderzoek wordt bij 'zelfstandig werken' uitgegaan van de omschrijving van Boog, Janson en Memelink (2012): bij zelfstandig werken stuurt de leerkracht en voert de leerling uit. Hierbij moet de leerling goed luisteren, de opdrachten goed lezen en plannen. Hij werkt geconcentreerd achter elkaar door, vraagt op tijd om hulp of stelt de hulpvraag uit.

Volgens Piaget (1896-1980) zijn kinderen (7 – 11 jaar) in de fase van het concreet-operationeel denken. Ze kunnen op hun eigen niveau logische verbanden leggen en krijgen door nadenken en taalgebruik greep op de fysieke wereld (Boog, Janson en Memelink, 2012). Dit is van toepassing op gebruik van een zelfinstructiemethode.

Zelfinstructiemethode

Met de zelfinstructie methode van Meichenbaum leert het kind het hele taakgebeuren in eigen handen te nemen (Timmerman, 2002). Door het gebruik van zinnen, ondersteund door functionele plaatjes, kan het kind grip krijgen op het proces van taakverwerking (zie figuur 3).

Taaksituatie	Verbale begeleiding	Visuele ondersteuning (variatie mogelijk)
1. Taak wordt gegeven, instructie	"Wat moet ik doen?"	
2. Kind denkt na over oplossingsstrategie	"Hoe ga ik het doen? Ik maak een plan."	
3. Kind voert de opdracht uit	"Ik doe mijn werk"	
4. Kind evalueert het werk	"Ik kijk na en verbeter:"	
5. Kind reflecteert en trekt conclusie voor volgende keer	"Wat vind ik ervan?"	

Figuur 3, instructiekaart Meichenbaum (Timmerman, 2002)

Relatie theorie, praktijk en onderzoek

De omschrijving van taakgericht gedrag geeft het beoogde gedrag weer, te bereiken door de interventies van dit onderzoek.

Om de zelfstandigheid en zelfsturing van leerlingen te bevorderen, is in dit onderzoek gekozen voor de zelfinstructiemethode Meichenbaum. Hiermee wordt tevens tegemoetgekomen aan het in onze schoolgids vermelde zelfstandig en probleemoplossend werken. Observaties in mijn praktijk bevestigen dat kinderen beter leren door de leerstof gestructureerd aan te bieden en de essentie door hen te laten verwoorden. Voorbeeld: kinderen leren delen van de biologielees in eigen woorden samen te vatten en vervolgens de relatie te zien met de opdrachten.

Volgens Timmerman (2002) besturen kinderen het taakgebeuren zelf bij de zelfinstructiemethode van Meichenbaum. Ik wil onderzoeken of op deze manier de taakgerichtheid bevorderd kan worden.

2.2 Feedback en motivatie

Volgens Hattie (2007) is feedback de krachtigste aanpassing die prestaties verbetert. Effectieve feedback vult de kloof tussen wat je begrijpt en wat je zou moeten begrijpen. Uit onderzoeken van Hattie blijkt dat taakgerichte en procesgerichte feedback wat dat betreft het meest eenduidig effectief zijn. Volgens hem is feedback op het niveau van zelfregulering alleen effectief als het leerlingen overtuigt dat meer inspanning en aandacht tot de gewenste resultaten zullen leiden.

Om te bereiken dat een leerling echt leert, is het belangrijk dat de leerkracht open staat voor reacties en (leer)gedrag van de leerling. Door goede feedback te geven kan een leerkracht bijdragen aan een positief, maar realistisch zelfbeeld van een kind. Hierbij rekening houdend met de fase van sociale vaardigheid volgens Erikson (1902 – 1994), zodat de feedback bijdraagt aan het doorzettingsvermogen van de leerling (Boog, Janson en Memelink, 2012).

Omdat persoonlijke groei het criterium is, kan elke leerling succes ervaren. Het is daarom belangrijk voor de motivatie en het zelfbeeld van de leerling, het prestatieniveau van het begin

te vergelijken met die aan het eind van de interventieperiode (Marzano, 2003). Hierbij moet erop gelet worden, dat een kind weet wat de opdracht hem moet opleveren of hoe hij te werk moet gaan om dit voor elkaar te krijgen.

Voor de leerkracht is het dus belangrijk te onderzoeken welk beeld van het doel de leerling heeft met de taak en tot welk gedrag dit leidt (Boog, Janson en Memelink, 2012). Zo nodig helpt de leerkracht de leerling het doel te herkennen en stuurt door zijn gerichte feedback het bijbehorende leerlinggedrag.

Motivatatie van de leerling wordt gestimuleerd door gerichte feedback. Om kinderen te motiveren is het dan ook belangrijk ze het verband te laten zien tussen toegevoegde inspanningen en betere prestaties. Onderzoeken wijzen uit, dat het laten zien dat toegevoegde inspanning zal worden beloond met nog beter presteren, schoolprestaties werkelijk doet toenemen (Marzano, Pickering, Pollock, 2001). Ook Hattie (2007) onderschrijft dat kwalitatieve feedback leerlingen motiveert.

Verder is motivatie volgens Timmerman (2002) een noodzakelijke factor om te komen tot bereidheid en openheid bij het kind, zodat het wil meewerken en wil leren.

Korthagen en Lagerwerf (2011) stellen dat motivatie bevordert wordt door tegemoet te komen aan het leren van binnenuit. Hierbij speelt reflectie en zelfsturing een belangrijke rol: een kind dat zich verantwoordelijk voelt voor zijn eigen prestaties heeft geen voortdurende sturing nodig van de kant van de leerkracht.

Relatie theorie, praktijk en onderzoek

In dit onderzoek wordt de feedback op het gebruik van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum gekoppeld aan de verschillende fasen (figuur 4). Er wordt uitgegaan van de 5 fasen van Koning (1990) omdat deze overeenkomen met de fasen van de zelfinstructiemethode. Ik vind het namelijk belangrijk om, zoals Hattie (2007) aangeeft, mijn feedback taakgericht en procesgericht te geven. Ik heb ervaren in mijn groep dat door op deze manier feedback te geven de kans op een succeservaring wordt vergroot.

Voorbeeld van feedback bij de toepassing van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum: kan het kind gelijk aan de opdracht beginnen omdat hij goed heeft opgelet tijdens de uitleg?

Door een kind te attenderen op een goede luisterhouding tijdens de instructie, wordt de kans op een succeservaring bij het maken van de opdrachten groter (Koning, 2013).

Meichenbaum	5 fasen (Koning)	Feedback
1. Wat moet ik doen?	Fase 1: opdrachtontvanggedrag	Luisterhouding, motivatie
2. Hoe ga ik het doen?	Fase 2: overgangsfase a-gedrag	Begin moment werken
3. Ik doe mijn werk	Fase 3: Taakuitvoeringsgedrag	Vorm van taakgerichtheid, concentratie, werkwijze, tempo, motivatie, evt. samenwerken
4. Ik kijk na en verbeter	Fase 4: Overgangsfase b-gedrag	Houding : afwachten, zelf evalueren, betrokkenheid
5. Wat vind ik ervan?	Fase 5: taak-evaluatie gedrag	Wat was goed en wat kan beter?

Figuur 4, feedback Meichenbaum

Net als Korthagen en Lagerwerf (2011) zie ik de kracht van reflectie en zelfsturing. Om deze redenen is punt 4 (figuur 3) voor dit onderzoek dan ook gesplitst. Het doel hiervan is dat door

reflectie het kind leert zelf verantwoordelijkheid te nemen voor zijn werk. Hierdoor zal het zelfstandiger en gemotiveerder gaan werken. De leerkracht bevordert deze reflectie door op een adequate manier feedback te geven

Voorbeelden hiervan: feedback op een omslachtige oplossingswijze bij rekenen, kan ervoor zorgen dat een leerling efficiënter leert werken en daardoor zijn werk op tijd af krijgt.

Voor het slagen van de interventie reciprocal teaching (2.3.1) is het belangrijk dat het zelfbeeld van het kind positief blijft. Als leerkracht doe ik de tutores voor hoe zij feedback kunnen geven aan de leerling die ze begeleiden. Er wordt benoemd wat goed gaat en voorgedaan hoe het moet, in de fase die nog minder goed verloopt.

Mijn ervaring is dat kinderen sterker gemotiveerd raken, wanneer ze meer eigen verantwoordelijkheid voelen. Voorbeeld: kinderen zelf antwoorden laten nakijken waarbij aangegeven wordt, dat ze deze moeten leren voor de toets.

2.3.1 Reciprocal teaching

Het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling definieert reciprocal teaching als wederkerig onderwijzen: een vorm van onderwijs waarin samenwerkend leren en strategisch leren samengaat. Veel opvattingen in het onderwijs over het leren van leerlingen zijn gericht op het leren van individuele leerlingen. Boog et al (2012) zijn echter van mening dat kennisontwikkeling het best floreert in een leergemeenschap waar wederzijds leren plaatsvindt. Ook Ebbens et al (1997) onderschrijven dat leerlingen door de leerstof hardop aan elkaar te verwoorden, meer inzicht krijgen in hun eigen denken en daarmee in de beheersing van de leerstof. Daarbij leren ze hoe ze met anderen moeten samenwerken.

Verder blijkt onderzoek dat het verbaliseren van kennis, ideeën en het verwerken van reacties daarop, de sociaal-interactieve leeromgeving voor leerlingen zo krachtig maakt (van Gijlers en De Jong, 2005).

Samenwerkend leren komt daarnaast tegemoet aan de opvoedkundige taak van de school. Staatssecretaris Van Bijsterveld schreef in een brief aan de Tweede Kamer (2007), dat school ook de taak heeft om ontwikkeling van sociale competenties van leerlingen te ontwikkelen ter voorbereiding op het democratisch burgerschap. Deze competenties worden tijdens het samenwerkend leren geoefend en bijgeschaafd.

Ook internationaal is er veel aandacht voor coöperatief leren. Vooral in de Verenigde Staten is veel wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de effecten van coöperatief leren op de leerprestaties van leerlingen. Coöperatief leren blijkt niet alleen te leiden tot betere leerprestaties dan individueel leren, maar heeft ook een positieve invloed op het zelfvertrouwen en de sociale vaardigheid van leerlingen. Dit wordt voornamelijk versterkt door elkaar veel uit te leggen (Webb, Troper, Fall, 1995).

In Japan, waar een heel andere cultuur heerst, is de achtergrond om coöperatief leren te stimuleren gelijk aan die waar Bijsterveld aan refereert:

"We believe enriching students' learning experiences through implementing cooperative and collaborative learning, is to build our foundation of democratic and pro-existence society" (Japan Association for the Study of Cooperation in Education, 2007).

Relatie theorie, praktijk en onderzoek

In dit onderzoek wordt gebruikt gemaakt van reciprocal teaching vanwege de hiervoor genoemde cognitieve en sociale meerwaarde van wederzijds leren. Net als Ebbens et al (1997) denk ik dat leerlingen zo meer inzicht krijgen in hun eigen denken en dat van een ander. In mijn praktijk merk ik regelmatig dat kinderen met elkaar al overlegend en redenerend tot goede en soms originele oplossingen voor vraagstukken kunnen komen. Zo blijkt wederzijds leren de kennisontwikkeling te bevorderen. In mijn groep vind ik het verrassend om te zien dat heel verschillende type kinderen, prima met elkaar kunnen samenwerken. Sommigen moeten echter hierin begeleid worden. In dit onderzoek is verbetering van sociale vaardigheden ook een belangrijk beoogd neveneffect.

Een andere reden om voor reciprocal teaching te kiezen is omdat dit als een voorbereiding gezien kan worden op actief burgerschap. Actief burgerschap is verbonden met de identiteit en de levensbeschouwelijke opdracht van onze school. Door op deze manier te leren samenwerken worden leerlingen voorbereid op een verantwoordelijke houding in de toekomst.

Reciprocal teaching is in dit onderzoek gericht op de taakgerichtheid en zelfsturing tijdens de verwerking van de zelfstandige leertaken bij de zaakvakken. Aan de hand van de hiervoor aangepaste zelfinstructiemethode Meichenbaum (figuur 5), begeleidt de ene leerling de ander in de toepassing hiervan. Dit gebeurt in de vorm van peer tutoring: dit is een vorm van samenwerking waarbij twee kinderen samen aan een taak werken. Het ene kind begeleidt een ander kind bij het verwerven en inoefenen van de toepassing van de zelfinstructiemethode (bijlage 1).

Taaksituatie	Begeleiding reciprocal teaching door tutor
1. Taak wordt gegeven, instructie	-Welke informatie heb je nodig?
2. Kind denkt na over oplossingsstrategie	-Waar kan je deze vinden? -Vat deze informatie samen.
3. Kind voert de opdracht uit	-Verwoord het antwoord en schrijf het op.
4. Kind evalueert het werk	-Controleer het antwoord.
5. Kind reflecteert en trekt conclusie voor volgende keer	-Hoe komt het dat het antwoord goed/fout is? (-Wat doe ik de volgende keer anders?)

Figuur 3, begeleiding reciprocal teaching

Ik heb voor peer tutoring gekozen omdat sinds kort bij het vak redactie-rekenen deze vorm in mijn klas succesvol wordt toegepast. Daarom ga ik onderzoeken of leerlingen elkaar op deze manier kunnen leren de zelfinstructiemethode toe te passen. Hiervoor krijgen de tutores eerst instructie over de toepassing van reciprocal teaching in deze situatie.

2.3.2 Rol van de leerkracht tijdens reciprocal teaching

De leerkracht staat eerst model als instructeur en doet de strategie (Timmerman, 2002) hardop denkend voor:

- 1= begeleider verwoordt de denkstappen en voert de opdracht uit
- 2= begeleider verwoordt de denkstappen en de leerling voert de opdracht uit
- 3= de leerling verwoordt de denkstappen en voert de opdracht uit
- 4= de leerling verwoordt fluisterend en voert de opdracht uit
- 5= de leerling begeleidt en stuurt zichzelf innerlijk en voert de opdracht uit

Bij reciprocal teaching in dit onderzoek, schuift de leiding en verantwoordelijkheid geleidelijk door van de leerkracht naar de instruerende leerling (tutor) en vandaar uiteindelijk naar de lerende leerling. De leerkracht traint de tutor in zijn vaardigheden (Brown en Palincsar, 1989). De leerkracht moet zorgen voor een veilige sfeer, een juiste combinatie van leerlingen, een basis van getrainde sociale vaardigheid bij de leerlingen en geschikte opdrachten. Doordat de positie van de leerkracht tijdens samenwerkend leren minder centraal staat, kan deze meer gericht hulp bieden en zo adequater tegemoet komen aan diverse onderwijsbehoeften (Ebbens et al, 1997).

Relatie theorie, praktijk en onderzoek

Omdat ik vertrouwd ben geraakt te werken volgens het Igdi-model, is de rol van leerkracht tijdens reciprocal teaching voor mij niet ongewoon. Ik ben me ervan bewust dat ik een helder voorbeeld moet zijn en een goede begeleiding moet geven, willen tutores de strategie goed kunnen overnemen. Voor het slagen van reciprocal teaching in de vorm van peer tutoring moet ik zorgen voor de juiste samenstelling van tweetallen. Hierbij ga ik uit van sociogramgegevens en voorkeuren van leerlingen, gecombineerd met eigen inzichten.

Voor mijzelf zijn werkpunten tijdens reciprocal teaching: steeds meer accepteren dat ik niet de enige ben waar kinderen van leren en me niet storen aan een functionele mate van geluid tijdens het samenwerken.

Samenvattend:

- De ontworpen interventies van dit onderzoek zijn gericht op bevordering van taakgerichtheid en zelfsturing tijdens het verwerken van zelfstandige leertaken van zaakvakken.
- De basis is het gebruik van de zelfinstructiemethode Meichenbaum.
- Bij de eerste interventie wordt deze methode aan de hele groep aangeboden volgens het principe van het Igdi-model.
- Bij de tweede interventie, gericht op de subgroep met speciale onderwijsbehoeften, wordt reciprocal teaching ingezet.
- De basisprincipes van deze werktheorie zijn:
 - zelfsturing bevordert taakgerichtheid
 - eigen verantwoordelijkheid vergroot de motivatie
 - taakgerichte en procesgerichte feedback vergroot de kans op een succeservaring
 - leerlingen leren van elkaar

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In het begin van dit hoofdstuk worden aan de hand van de hoofd- en deelvragen de onderzoeksdoelen duidelijk gemaakt. Hierbij wordt de context en het passend paradigma beschreven.

Vervolgens wordt ingegaan op de gekozen onderzoeksstrategie, onderzoeksmethoden, data-analyse met aandacht voor de rol van de respondenten en deelnemers. Verder wordt duidelijk hoe in dit onderzoek omgegaan is met ethische aspecten en hoe de kwaliteit gewaarborgd wordt.

3.1 Doel van het onderzoek, context en passend paradigma

Doel

Het doel van dit praktijkgerichte onderzoek is het beproeven van ontworpen interventies gericht op het verbeteren van één aspect van gedrag: taakgerichtheid.

De eerste interventie is ingericht op de hele groep. Hierbij wordt de toepassing van de zelfinstructiemethode aangeleerd volgens het Igdi-model.

De tweede interventie is gericht op de subgroep bestaand uit leerlingen met speciale behoeften op het gebied van taakgerichtheid. Bij deze groep wordt reciprocal teaching ingezet om leerlingen het gebruik van de zelfinstructiemethode te leren toepassen.

Paradigma

Dit onderzoek is ontwikkeld binnen het interpretatieve paradigma. Hierbij is het doel om de ervaringen van mensen in een bepaalde situatie te verduidelijken en te begrijpen (De Lange et al, 2011). In dit contextgebonden onderzoek is dat taakgerichtheid en zelfsturing tijdens de zelfstandige verwerking van leertaken van leerlingen in groep 7. De focus ligt op het handelen, gericht op het bereiken van specifieke, toekomstige resultaten (De Lange et al, 2011). Dit gebeurt op deductieve wijze. Vanuit observaties van leerlingen wordt de complexiteit van taakgerichtheid in algemene theorieën onderzocht. Aan de hand daarvan worden interventies ontworpen ter verbetering van deze taakgerichtheid.

Passend bij dit paradigma en dit onderzoek is dat inzicht en begrip het zelfbewustzijn zullen versterken, waardoor verandering mogelijk wordt (De Lange et al, 2011). Nadelig van dit paradigma kan het gebrek aan objectiviteit en meetbaarheid zijn. Dit wordt deels ondervangen door te kiezen voor bestaande, objectieve onderzoeksinstrumenten.

3.2 Gekozen onderzoeksstrategie

Dit is een ontwerpgericht onderzoek en bevat de cyclus: ontwerpen, testen en beoordelen. Specifiek voor ontwerpgericht onderzoek is dat ontwerpen en onderzoeken worden verbonden: vanuit de ontwerpinvalshoek is er het streven naar een interventie als oplossing voor een probleem, terwijl vanuit de onderzoeksinvalshoek gestreefd wordt naar bijdragen aan de kennisbasis, in dit geval kennis over kenmerken van de interventie en over het ontwerpen en ontwikkelen ervan (Plomp & Nieveen, 2009).

Dit onderzoek vindt plaats op meso-niveau: klassenniveau. Het onderzoek is praktijkgericht

omdat het is gericht op het oplossen van een praktisch probleem in de werksituatie. De uitkomst is relevant voor de beroepspraktijk van de onderzoeker. De bedoeling is dat dit onderzoek bruikbare interventies oplevert die aantoonbaar resultaat geven op het gebied van taakgerichtheid en zelfsturing voor de leerlingen van groep 7B.

In dit onderzoek gaat het, als zowel bij ontwerp- en actieonderzoek, om het verbeteren van praktijkproblemen, waarbij de eigen professionalisering een belangrijke rol speelt (zie figuur 6). Door in te grijpen in het proces en verandering teweeg te brengen, zou een beter inzicht in de problematiek moeten ontstaan (Reason & Bradbury, 2007). Door verbeterd inzicht wordt de professionele ontwikkeling versterkt.



Figuur 4, verbetering praktijkproblemen gecombineerd met professionele ontwikkeling

Samenwerken en samen ontwikkelen van verbetering staan centraal. De dialoog met de betrokkenen is van groot belang (De Bruine et al, 2011). Met de leerlingen wordt gesproken over de doelstelling, uitvoering en resultaten van dit onderzoek. Zo wordt voorkomen dat het onderzoek over de hoofden van de leerlingen wordt gedaan: het is van belang dat zij hun ervaringen inbrengen.

Het nadeel van ontwerpgericht onderzoek is, volgens De Lange et al (2011), de relatief hoge investering in termen van tijd en middelen. Dit onderzoek is echter kleinschalig en verwacht wordt dat de meerwaarde van dit onderzoek tegen de tijdsinvestering opweegt: de effectieve interventies kunnen ingezet worden bij meerdere vakken in verschillende bovenbouwgroepen. Dit onderzoek bouwt voort op onderzoeken waarbij zelfinstructiemethoden werden ingezet om taakgerichtheid te verbeteren. Verschil met die onderzoeken is, dat in dit onderzoek gestart wordt met de hele groep, waaruit op basis van onderwijsbehoeften een subgroep geselecteerd wordt. Daarbij wordt met deze kleinere groep vervolgens op een coöperatieve manier gewerkt met de zelfinstructiemethode.

3.3 Gebruikte onderzoeksmethoden, data-analyse en rol respondenten en participanten

In deze paragraaf worden de gebruikte methoden en instrumenten beschreven. Voor een schematisch overzicht hiervan, zie bijlage 20.

Vragenlijst

Om op gestructureerde wijze gegevens te kunnen verzamelen, worden in dit onderzoek drie vragenlijsten gebruikt.

De eerste vragenlijst (1) is gerelateerd aan de Kijkwijzer Structuurzwakte (Van Veen, 2011). Uit de antwoorden wordt duidelijk op welke elementen van de zelfinstructiemethode nadruk moet worden gelegd tijdens de interventies. Deze vragenlijst wordt herhaald en gebruikt als nametinginstrument.

De andere twee vragenlijsten (2a en 2b) zijn gebaseerd op kennis en toepassing van de zelfinstructiemethode. Vragenlijst 2a wordt afgenomen bij de hele groep om gegevens te verkrijgen over het effect van de eerste interventie. Vragenlijst 2b is bedoeld voor de subgroep om het effect te achterhalen van de tweede interventie.

De schaalvragen moeten beantwoord worden op een vierpunts Likertschaal. Door vier punten te gebruiken kunnen leerlingen geen neutraal antwoord geven, hierdoor worden leerlingen gedwongen 'kleur te bekennen': vinden ze het een 'meestal wel' of 'meestal niet'? Het gevaar is aanwezig, door vier punten te gebruiken, dat de validiteit enigszins kan worden aangetast (De Lange et al, 2010).

Omdat het een kwalitatief onderzoek betreft is er naast schaalvragen ook gebruik gemaakt van open vragen. Hiervoor is gekozen om meer specifieke, persoonlijke informatie te kunnen verkrijgen (bijlage 27).

Observaties

Op basis van ervaringen van de leerkracht worden acht leerlingen geobserveerd. Dit gebeurt om de beginsituatie van deze leerlingen zo objectief mogelijk vast te stellen. Aan de hand van deze gegevens wordt bekeken welke leerlingen als representant van de grote groep en welke als representant van de subgroep kunnen gaan fungeren.

Tijdsteekproef (bijlage 7)

Het voordeel van deze tijdsteekproef (Bakker-Beens, 1995) is dat hierbij objectief wordt geregistreerd (staafdiagram), hoeveel tijd een leerling procentueel gezien taakgericht werkt. Zo is een goede vergelijking van data van het begin en het eind van de interventieperiode mogelijk. Nadeel van deze tijdsteekproef is dat geregistreerd taakgericht gedrag bij nader inzien niet altijd is wat het lijkt: een kind lijkt taakgericht te schrijven, gebruikt echter een erg omslachtige oplossingsmethode.

Om dit nadeel te ondervangen is mede gekozen voor bestaande kijkwijzers, waarmee meer diepgaand geobserveerd kan worden.

Kijkwijzers

De betrouwbaarheid van dit onderzoek wordt vergroot doordat duopartner, intern begeleider en stagiaire ieder op verschillende momenten bestaande kijkwijzers invullen (toelichting bijlage 26). Aan de hand van de hieruit verkregen informatie (woordverslag) kan leerkracht- en leerling-gedrag bijgestuurd en geoptimaliseerd worden.

Interview

Door een interview kan meer informatie verkregen worden over de achtergrond en beweegredenen van bepaalde antwoorden van een vragenlijst (De Lange et al, 2011). Hierbij worden contextgebonden vragen gesteld over de achtergrond van bepaalde antwoorden. Er moet gelet worden op het feit dat bepaalde kinderen geneigd zijn sociaal wenselijke antwoorden te geven aan hun eigen leerkracht. Om dit te ondervangen worden de vragen van de onderzoeker dan ook zo objectief mogelijk gesteld worden door een leerkracht van een andere groep. Deze leerkracht is verder niet betrokken bij het onderzoek. Om de data achteraf te kunnen analyseren, worden de interviews opgenomen.

Rol respondenten en participanten

Dit onderzoek is gericht op de leerlingen en de leerkracht van groep 7B. Zij zijn de respondenten: ze voorzien de onderzoeker van de benodigde informatie. Van vier leerlingen worden meer gegevens verzameld. Zij worden beschouwd als representanten van respectievelijk de hele groep en de groep met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid. Kenmerkend voor dit actieonderzoek is dat leerlingen en leerkracht ook de deelnemers van het onderzoek zijn.

3.4 Ethische aspecten

Dit onderzoek levert een bijdrage aan kennis rond het effect van interventies rondom taakgerichtheid en zelfsturing van leerlingen tijdens het zelfstandig verwerken van leertaken horend bij de zaakvakken. Deze interventies zijn eenvoudig overdraagbaar op andere groepen in de bovenbouw.

De anonimiteit van de gebruikte gegevens in dit onderzoek is gewaarborgd. De diverse bronnen zijn herleidbaar geraadpleegd. Er is gebruik gemaakt van bestaande, beproefde onderzoeksinstrumenten.

Het onderzoeksproces wordt door reflecties en evaluaties regelmatig besproken met deelnemers, respondenten, ouders (bijlage 23) en critical friends. Het bijgehouden logboek maakt het onderzoeksproces controleerbaar.

Aan de hand van de 5 regels uit de Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo (Andriessen et al., 2010) wordt in bijlage 21 een beschrijving gegeven van verdere overwegingen rondom ethische aspecten in dit onderzoek.

3.5 Waarborging kwaliteit: triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Bij triangulatie wordt hetzelfde verschijnsel met verschillende methoden en/of vanuit verschillende theoretische invalshoeken bestudeerd (De Lange et al, 2010).

Taakgerichtheid wordt in dit onderzoek volgens twee verschillende, bestaande onderzoeksmethoden geobserveerd op diverse momenten door verschillende personen (leerkracht, duopartner en stagiaire).

Het analyseren van de data gebeurt ook door deze drie personen. Bij onduidelijkheden (bijvoorbeeld: denkt de leerling taakgericht of omslachtig) wordt de betrokken leerling na de observatie geraadpleegd voor aanvullende informatie. Interviews en leerkrachtgedrag worden opgenomen, om triangulatie te kunnen toepassen bij de data-analyse

Ook bij het gebruik van bronnen en auteurs wordt triangulatie toegepast: hetzelfde begrip wordt vanuit diverse bronnen (literatuur, internet, onderzoeken) onderzocht.

In dit onderzoek is sprake van interne validiteit: er is consistentie in de onderzoekshandelingen welke gericht zijn op beantwoording van de onderzoeksvragen. Er wordt gebruik gemaakt van bestaande Kijkwijzers. Vragenlijsten zijn afgeleid van bestaande theorieën en de bruikbaarheid is vooraf getest.

Dit onderzoek is betrouwbaar: door zoveel mogelijk gebruik te maken van valide onderzoeksinstrumenten zal een andere onderzoeker in gelijke omstandigheden tot dezelfde gegevens komen.

Het hele onderzoeksproces wordt kritisch gevolgd door critical friends. Zij zijn geen deelnemer of respondent van dit onderzoek.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden per deelvraag de data geanalyseerd en conclusies getrokken op dataniveau. In bijlage 24 is het tijdschema van het onderzoek aangegeven. In de praktijk heeft het onderzoek ook volgens dit schema plaatsgevonden.

In het begin van het onderzoek is een antwoord fout gerekend (vragenlijst 2a), terwijl later bleek dat de vraag op een andere manier was geïnterpreteerd. De onderzoeker heeft ingezien dat het antwoord vanuit dat standpunt wel goed gerekend had moeten worden (zie H 5.1).

4.1 Deelvraag 1:

Kunnen de leerlingen de zelfinstructiemethode toepassen na instructie en inoefening volgens het Igdi-model(eerste interventie) door de leerkracht?

4.1.1 Observatie leerkracht Igdi-model (bijlage 9)

Om de betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten te vergroten, is het belangrijk dat het Igdi-model goed wordt toegepast door de leerkracht.

De leerkracht is in totaal drie keer in week 9 door de duopartner en de intern begeleider geobserveerd tijdens het geven van de zaakvakken.

Zichtbaar:

- modeling in stappen
- concrete voorbeelden duidelijk
- oefenopdrachten sluiten goed aan
- verlengde instructie gericht en duidelijk

Aandachtspunten waar aan gewerkt is:

-Hoe weet je of de leerlingen de stappen toepassen?

Tijdens het zelfstandig werken werden enkele leerlingen verzocht de vragen hardop voor te doen. Zo werd duidelijk hoe ze de methode toepasten. Deze informatie werd meegenomen tijdens de gezamenlijke evaluatie aan het eind van de les.

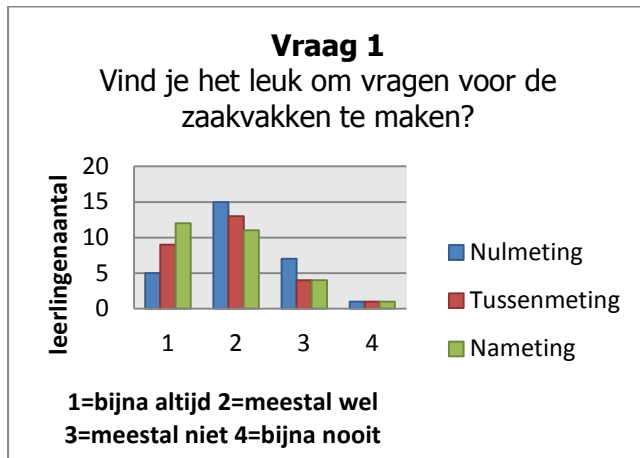
- Wat doe je met leerlingen die de methode vlot doorhebben?

Het bleek dat er de eerste keer al een paar leerlingen waren die snel de methode konden toepassen. Daarom is ervoor gekozen de volgende keer te zorgen voor een sterkere differentiatie van de opdrachten passend bij de les voor leerlingen die vlot klaar waren.

4.1.2 Vragenlijst 1 hele groep

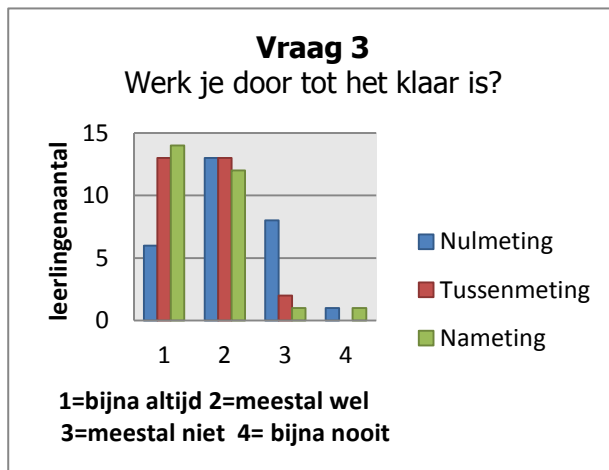
Verschillen week 7 en week 14 (bijlage 12):

Na de eerste interventieperiode blijkt dat een kwart meer leerlingen vragen maken voor zaakvakken vaker leuk vinden om te doen (grafiek 1).



Grafiek 1, motivatie

Op grafiek 2 is zichtbaar dat na de eerste interventieperiode ruim een kwart meer leerlingen bijna altijd doorwerkt tot het klaar is



Grafiek 2, taakgerichtheid

Verdere gegevens vragenlijst 1 hele groep:

- 32% meer leerlingen geven aan bijna altijd de juiste informatie vinden
- 25% meer leerlingen geven aan bijna altijd bij een fout te begrijpen wat ze anders hadden moeten doen
- 18% meer leerlingen geven aan dat ze hun antwoorden nakijken met het nakijkboekje/meedoen met de nabespreking
- 17% minder leerlingen geven aan altijd te weten wat ze moeten doen, terwijl 25% meer

leerlingen meestal weten wat ze moeten doen

Vragenlijst 1 uitslagen week 7 en week 14

Relaties tussen de gegeven antwoorden:

Leerlingen die vragen maken voor de zaakvakken niet leuk vinden hebben altijd één of meerdere van de volgende antwoorden aangekruist:

- niet gelijk aan het werk gaan
- niet weten wat ze moeten doen
- de informatie niet kunnen vinden
- het moeilijk vinden om hun antwoord op te schrijven
- hun geschreven antwoord niet doorlezen
- niet begrijpen wat ze anders hadden moeten doen

Leerlingen die niet doorwerkten gaven aan:

- vaak de informatie niet goed te kunnen vinden
- moeite te hebben met het antwoord opschrijven

4.1.3 Vragenlijst 2a toepassing Meichenbaum (bijlage 13)

Het streven was dat 80% van de leerlingen de vragen goed moest kunnen beantwoorden. Dit doel is bij drie vragen gehaald en bij twee vragen niet: 71% had alle vragen goed beantwoord.

Dit gegeven heeft meegewogen bij het samenstellen van de subgroep (6 leerlingen) en het definitief bepalen voor welke leerlingen de observaties gecontinueerd zouden worden.

Bij de eerste vraag waren de meeste foute antwoorden. Veel leerlingen hadden hier ingevuld dat ze de zin "Wat moet ik doen" gaan toepassen wanneer ze het niet begrijpen. Dit is niet goed gerekend (zie toelichting H.5.1).

4.1.4 Observaties leerlingen R. en D., representanten gemiddelde leerling (bijlage 14)

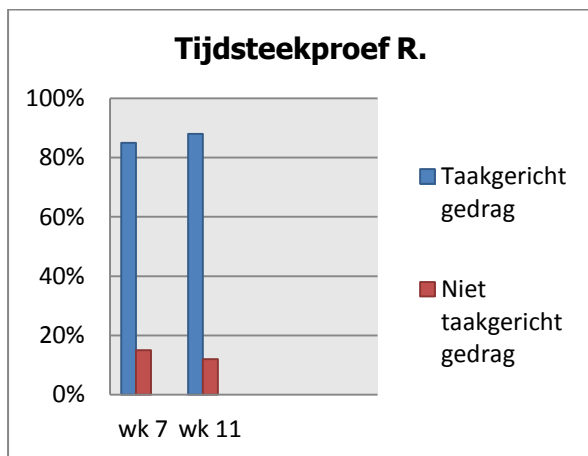
In de handleiding van de tijdsteekproef staat dat 70% van de tijd taakgericht werken een aanvaardbaar gemiddelde is.

R. en D. zijn in week 7 en 11 diverse keren door de leerkracht, duopartner en stagiaire geobserveerd tijdens het werken aan de zaakvakken (bijlage 14).

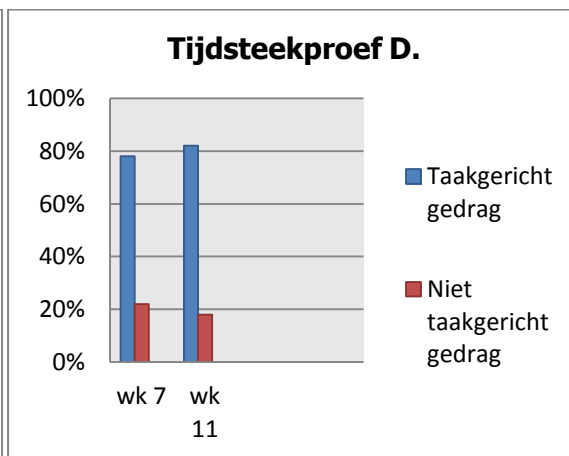
In grafiek 3 en 4 is een lichte toename, 3 tot 4%, van taakgericht gedrag te zien bij R. en D.

Horizontale as: nummer van de week

Verticale as: percentage taakgerichtheid leerling



Grafiek 3, tijdsteeekproef R.



Grafiek 4, tijdsteeekproef D.

Observatie Kijkwijzer 5-fasen vergelijking week 7 en week 11 (bijlage 14)

Bij R. zijn de verschillen voor en na de interventie te klein om betekenis te geven.

Bij D. blijkt tijdens werken met de zelfinstructiemethode dat hij nu gelijk aan het werk gaat, terwijl hij hiervoor regelmatig eerst zijn punt ging slijpen of naar de wc ging.

Deelvraag 1

Conclusie op dataniveau:

Uit de tijdsteeekproef blijkt na de eerste interventie de taakgerichtheid licht (3 tot 4%) toegenomen bij de referentieleerlingen van de gemiddelde groep.

Minimaal 71% van de groep van de leerlingen geeft aan de zelfinstructiemethode toe te kunnen passen na instructie en inoefening (Igdi) door de leerkracht. Het streefdoel was 80%.

De leerlingen die de zelfinstructie methode nog niet goed kunnen toepassen worden geplaatst in de subgroep (4.2.5) waar reciprocal teaching wordt ingezet.

4.1.5 Selectie leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid en zelfsturing

Aan de hand van voorgaande data wordt de subgroep (6 leerlingen) met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid geselecteerd op grond van vooraf vastgestelde criteria (H 3.3).

Leerlingen die op vragen een één, een drie of een vier invulden wordt naar de achtergrond van hun keuze gevraagd. Twee keer blijken leerlingen de vraag niet goed geïnterpreteerd te hebben. De anderen van deze groep kunnen nauwelijks toelichten waarom ze bijvoorbeeld de juiste informatie niet goed konden vinden (vraag 5). Bij vraag 10 werd gevraagd waarom hun antwoord vaak niet klopt, desgevraagd was de toelichting "Ik weet niet welke zinnen allemaal bij het antwoord horen" en "Ik denk dat ik de vraag niet goed gelezen heb".

Bij de leerlingen F. en T. werd op basis van eerdere observaties en ervaringen al ingeschat dat zij tot de subgroep zouden gaan behoren. Ook op grond van de genoemde selectiecriteria

blijken F. en T. inderdaad te vallen onder deze subgroep (bijlage 15).

4.2 Deelvraag 2:

In welke mate kan reciprocal teaching (tweede interventie) de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid, helpen deze zelfinstructiemethode toe te passen?

4.2.1 Observatie coöperatief leren

Observatie Kijkwijzer leerkracht coöperatie leren (bijlage 10)

De duopartner heeft de leerkracht twee keer geobserveerd. Hieruit kwam als positief naar voren:

- duidelijke instructie
- passende werkvorm tweetallen reciprocal teaching
- duidelijk: inleiding – planning – verwerking – evaluatie
- duidelijke taakverdeling

Aandachtspunten

-Sommige leerlingen kennen hun rol nog niet goed.

Hier heb ik aandacht aan besteed door de volgende keren langere tijd bij een tweetal te observeren en te corrigeren wanneer ze "uit hun rol" vielen door een goed voorbeeld te geven. Het zelfinstructiekaartje blijkt hierin een goed hulpmiddel te zijn.

- Sommige leerlingen praten te hard.

Het is nodig regelmatig te herhalen dat we fluisteren.

Observatie leerling Kijkwijzer coöperatief leren (bijlage 11)

Positief

- leerlingen nemen over het algemeen hun rol als coach/ leerling serieus en begeleiden de ander/ laat zich begeleiden (veel goed gecombineerde tweetallen).
- kaartje met vragen is goed houvast voor de leerlingen
- evaluatie is duidelijk: veel zelfinzicht bij de leerlingen, gecombineerd met goede voornemens

Aandachtspunten

- een paar leerlingen zien coachen als voorzeggen, deze worden gecorrigeerd
- een antwoord wordt door een aantal leerling snel als goed beschouwd en opgeschreven: kritisch leren kijken
- weinig complimenten gehoord van leerlingen onderling: bevorderen

4.2.2 Vragenlijst 1 en 2b subgroep

Vragenlijst 1 uitslagen na reciprocal teaching subgroep (bijlage 16)

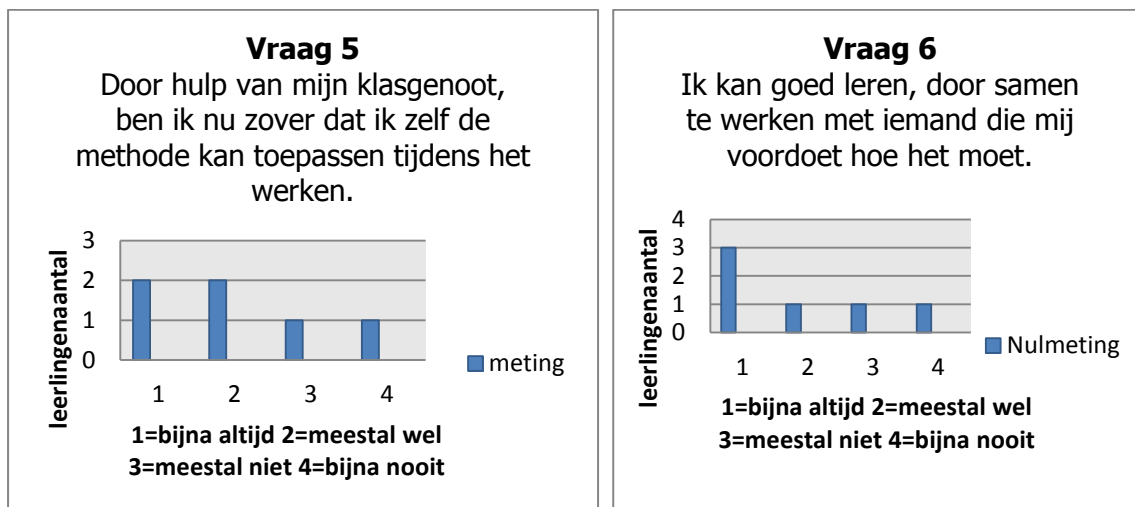
In de grafieken zijn week 7, 11 en 14 uitgewerkt, zodat de beginsituatie ook zichtbaar is. Omdat het hier om de toegevoegde waarde van reciprocal teaching gaat, welke plaatsvond van week 11 tot en met week 14, worden de opvallende verschillen in antwoorden tussen deze weken genoemd.

Verschillen week 11 en week 14 van de subgroep (6 leerlingen):

- antwoorden van vier leerlingen kloppen vaker
- drie leerlingen gaan vaker gelijk aan het werk en niemand meer bijna nooit
- drie leerlingen zeggen vaker het antwoord goed op te kunnen schrijven
- twee leerlingen meer, werken vaker door tot het klaar is
- twee leerlingen begrijpen beter wat ze bij een fout antwoord anders hadden kunnen doen
- één leerling vindt het werken aan de zaakvakken nu leuker om te doen
- één leerling geeft aan beter informatie te kunnen vinden

Vragenlijst 2b toepassing Meichenbaum subgroep (bijlage 17)

Vijf van de zes leerlingen van de subgroep kennen de stappen en de toepassing ervan. Samenwerking en tips werden als heel goed tot redelijk goed ervaren door de subgroep, toch denken twee leerlingen de methode niet goed zelfstandig te kunnen toepassen (grafiek 5). Ruim de helft van de subgroep geeft aan door samen te werken op deze manier goed leren (grafiek 6).



Grafiek 5, zelfstandig toepassen methode

Grafiek 6, leren door reciprocal teaching

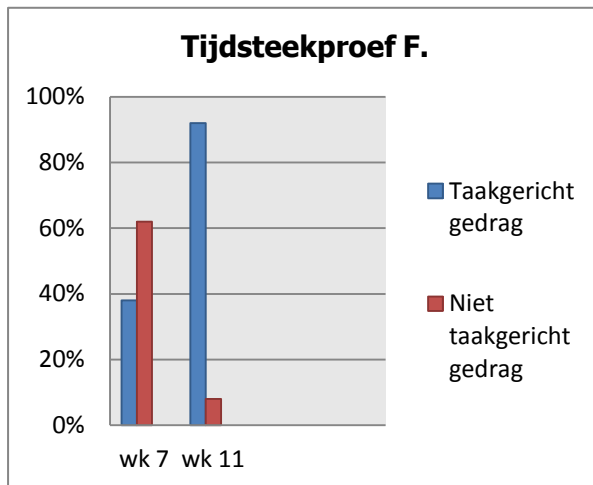
4.2.3 Observatie leerlingen F. en T. representanten speciale groep (bijlage 18)

F. en T. behoren tot de subgroep. De tijdsteekproef heeft plaatsgevonden voor en na de interventie reciprocal teaching.

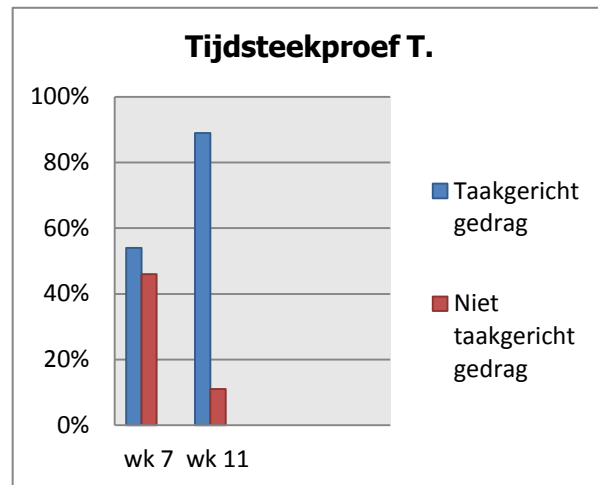
Bij F. nam de taakgerichtheid toe met 54% (grafiek 7). Bij T. werd de taakgerichtheid verhoogd met 35% (grafiek 8).

Horizontale as: nummer van de week

Verticale as: percentage taakgerichtheid leerling



Grafiek 7, tijdsteekproef F.



Grafiek 8, tijdsteekproef T.

Observatie Kijkwijzer 5-fasen vergelijking week 7 en week 14

F.

De grootste verschillen:

- gaat gelijk aan het werk
- vertoont minutenlang (10) constant taakgericht gedrag
- betrokken bij nakijken en verbeteren antwoorden

T.

De grootste verschillen:

- begint eerder met werken
- droomt niet weg, maar toont initiatief bij het zoeken naar antwoorden

Deelvraag 2

Conclusie op dataniveau:

De helft van de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid van groep 7B geeft aan dat reciprocal teaching hen helpt deze zelfinstructiemethode toe te passen. De taakgerichtheid van twee representatieve leerlingen voor deze subgroep is tijdens reciprocal teaching met 35% dan wel 54% verhoogd.

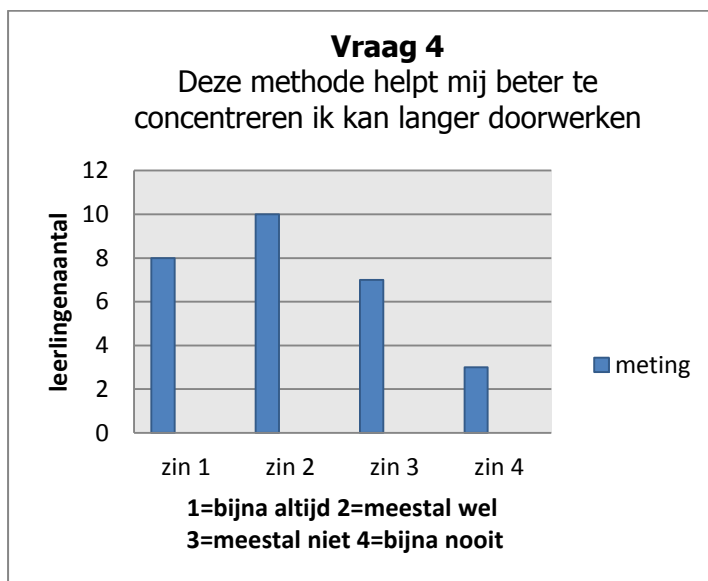
4.3 Deelvraag 3:

In hoeverre ervaren alle leerlingen uit groep 7b deze zelfinstructiemethode als bruikbaar voor zelfsturing en taakgerichtheid?

Vragenlijst 3 (bijlage 19)

De vragen over kennis van de zelfinstructiemethode worden door gemiddeld 97% van de groep goed ingevuld. Daarbij werd aangegeven dat vooral zin 1 ('Wat moet ik doen?') en 2 ('Ik maak een plan') als helpend werden ervaren.

Van de leerlingen geeft 78% aan door de methode beter te weten wat te doen. Van de groep geeft ruim 70% (gemiddeld aantal % vraag 4 en 5, bijlage 19) aan dat de methode hen helpt bij hun taakgerichtheid. 64 % van de leerlingen geven aan dat ze door gebruik van de methode zich beter te kunnen concentreren en langer door kunnen werken (grafiek 9).



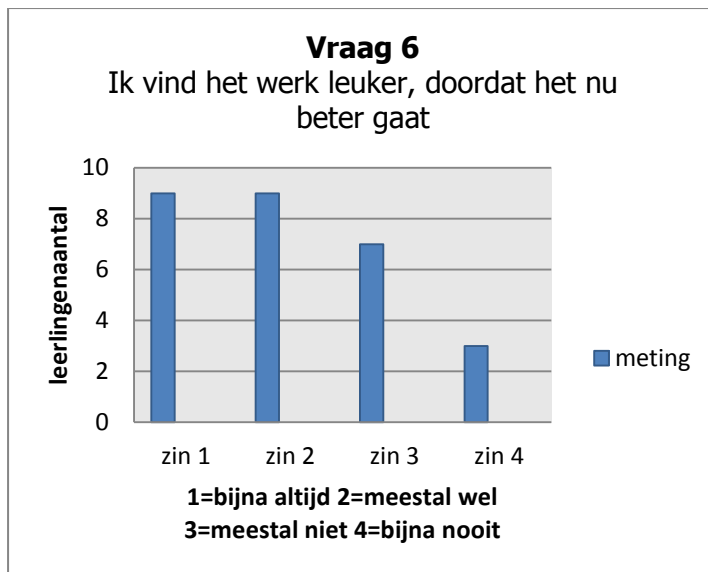
Grafiek 9, taakgerichtheid

De vragen van de methode worden door 61% van de leerlingen ook toegepast bij andere vakken, 10% doet dit soms en 29% doet dit niet.

Ruim de helft van de groep geeft aan het werk leuker te vinden omdat het beter gaat (grafiek 10). Bij vraag 7 vult de helft van de kinderen in dat ze weinig verschil merken of ze met deze methode werken. Er zijn dus leerlingen die wel verschil hebben aangegeven bij vraag 4, 5 of 6 maar dit bij vraag 7 niet invullen.

Navraag bij deze leerlingen leidde tot antwoorden als: "Ik heb dit niet echt nodig" en "Ik kon het voor die tijd ook al goed." (zie verder H5.3).

De cijfers voor de toets van de betreffende hoofdstukken zijn gemiddeld ruim 30% hoger dan die van de vorige toets (bijlage 28).



Grafiek 10, motivatie

Deelvraag 3

Conclusie op dataniveau:

Van de groep geeft ruim tweederde aan dat de methode hen helpt bij hun taakgerichtheid. Voor ruim 60% helpt deze methode bij de zelfsturing bij diverse (zaak)vakken. Echter 50% vult bij de laatste vraag in dat het gebruik van deze methode weinig verschil maakt voor hen. Zij geven aan deze methode niet echt nodig te hebben (zie 5.3). Dit wordt bevestigd door eerdere observaties.

Hoofdstuk 5

Dit hoofdstuk begint met per deelvraag een korte inventarisatie van de verkregen gegevens. Vervolgens worden de onderlinge relaties hiertussen benoemd en opvallende zaken toegelicht. Hierin worden methodologie en literatuur in betrokken. Tenslotte wordt ingegaan op de betekenis voor de persoonlijke, professionele context en worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek.

5.1 Deelvraag 1:

Kunnen de leerlingen de zelfinstructiemethode toepassen na instructie en inoefening volgens het Igdi-model door de leerkracht?

Conclusie

Van de hele groep geeft 71% aan de zelfinstructiemethode toe te kunnen passen na instructie en inoefening (Igdi) door de leerkracht. Dit is 9% minder dan beoogd. Deze gegevens komen overeen met het principe van het Igdi-model: hier wordt ervan uitgegaan dat een deel van de groep niet genoeg heeft aan de algemene instructie.

Van invloed op dit percentage kan het feit zijn dat leerlingen op deze school gewend zijn leerstof aangeboden te krijgen volgens het Igdi-model. Hierdoor verliep het aanleren en toepassen mogelijk soepeler dan wanneer leerlingen dit niet gewend zijn.

Verder speelt bij de interpretatie van de resultaten mee dat een aantal leerlingen aangaf bij de vraag: 'Wat moet ik doen?' deze alleen toe te passen wanneer ze een opdracht niet begrijpen. Dit is fout gerekend, maar in de loop van het onderzoek werd duidelijk dat dit leerlingen waren die deze methode niet altijd nodig hebben en alleen gebruiken bij moeilijke opdrachten. Zo bekeken zijn deze antwoorden onterecht fout gerekend en is het aantal dat de zelfinstructiemethode kan toepassen hoger dan 71%.

De observaties gaven een lichte toename in taakgerichtheid aan.

Samengevat

Er kan globaal gesteld worden dat instructie en inoefening volgens het Igdi-model door de leerkracht een geschikte manier is om het grootste deel van de groep 7B de toepassing van de zelfinstructiemethode aan te leren.

5.2 Deelvraag 2:

In welke mate kan reciprocal teaching de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid, helpen deze zelfinstructiemethode toe te passen?

Conclusie

De helft van de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid geeft aan dat reciprocal teaching hen helpt deze zelfinstructiemethode toe te passen. Dit effect is zichtbaar in verbetering van de volgende aspecten: gelijk aan het werk gaan, doorwerken tot het werk klaar is, het vinden van de juiste informatie en de kwaliteit van de antwoorden.

De taakgerichtheid van twee representatieve leerlingen voor deze subgroep is tijdens reciprocal

teaching met 35 tot 54 % verhoogd. Een opmerkelijke verbetering die is bereikt door deze vorm van coöperatief leren. Dit resultaat komt overeen met de theorie van Hattie (2007) waarin hij vermeldt dat gerichte feedback prestaties verbetert. Effectieve feedback vult namelijk de kloof tussen wat je begrijpt en wat je zou moeten begrijpen.

Uit eerder onderzoek blijkt dat coöperatief leren niet alleen leidt tot betere leerprestaties, maar ook het zelfvertrouwen en de sociale vaardigheid van leerlingen positief zou beïnvloeden (Webb, Troper, Fall, 1995). Deze laatste twee aspecten kwamen in dit onderzoek bij de geobserveerde leerlingen niet als positief naar voren. Het blijkt dat de meeste leerlingen het werk op deze manier niet leuker zijn gaan vinden, dit is wel belangrijk voor de motivatie. Tenslotte is volgens Timmerman (2002) motivatie een noodzakelijke factor om te komen tot bereidheid en openheid bij het kind, zodat het wil meewerken en wil leren.

Tijdens observaties was de verminderde motivatie niet echt zichtbaar: de leerlingen waren taakgericht bezig. Toch blijkt uit antwoorden van de vragenlijst en diverse gesprekken dat leerlingen deze vorm van werken niet altijd prettig vinden. Hierbij werd aangegeven dat de keuze van de partner essentieel is (zie H4).

Tweederde van de leerlingen geeft aan deze methode nu zelf te kunnen toepassen. Dit is hun mening. Er zou in het vervolgonderzoek observaties op alle leerlingen moeten plaatsvinden om te onderzoeken of dit ook daadwerkelijk zo is en hoe het effect op langere termijn is.

Samengevat

In dit onderzoek is de werkvorm reciprocal teaching effectief gebleken om de toepassing van de zelfinstructiemethode aan te leren. Er is een grote toename op de toepassing van de methode en taakgerichtheid geconstateerd in de subgroep van 7B: de leerlingen houden elkaar bij de les en er wordt doelgericht gewerkt.

Echter de keuze van de partner blijkt in dit onderzoek voor de leerlingen essentieel om gemotiveerd te blijven. Leerkracht en leerling kunnen van mening verschillen over de keuze van de partner. Om toepassing van de zelfinstructiemethode en de taakgerichtheid op langere termijn te garanderen is het noodzakelijk dat de keuze van de partners voor leerkracht en leerling acceptabel is.

5.3 Deelvraag 3:

In hoeverre ervaren alle leerlingen uit groep 7b deze zelfinstructiemethode als bruikbaar voor zelfsturing en taakgerichtheid?

Conclusie

Uit de data blijkt dat van de groep ruim 70% aangeeft dat de methode hen helpt bij hun taakgerichtheid. Voor 61% helpt deze methode bij de zelfsturing bij diverse (zaak)vakken. Tijdens diverse lessen gebruiken ze het kaartje. Leerlingen weten hierdoor beter wat ze moeten doen. Zin twee: 'Ik maak een plan', wordt als meest helpend ervaren.

Deze gegevens komen overeen met de visie van Timmerman (2002). Volgens haar krijgen leerlingen door gebruik van de zelfinstructiemethode grip op het taakgebeuren. Door de stappen van de methode, krijgen de gegeven opdrachten structuur. Hierdoor blijkt uit dit onderzoek dat inderdaad de zelfsturing vergroot wordt en als gevolg daarvan de taakgerichtheid.

Verder geeft tweederde van de groep aan, het werk nu leuker te vinden omdat het beter gaat. Dit wordt grotendeels ondersteund door observaties van de leerkracht. Onderzocht zou kunnen worden of dit effect van langere duur is.

De laatste vraag geeft stof tot discussie wat betreft de interpretatie van antwoorden. Bij deze vraag werd naar het verschil met of zonder gebruik van de zelfinstructiemethode gevraagd. Zo'n

50% vulde bij deze vraag in dat het gebruik van deze methode weinig verschil maakt voor hen. Terwijl hiervoor ruim de helft van de groep iets anders aangaf. Zoals in hoofdstuk 4 genoemd bleek uit navraag dat een aantal leerlingen het kaartje er alleen bij pakt wanneer de opdrachten echt moeilijk worden. Anderen gaven aan dat ze (onbewust) al werkten volgens de methode, dus er was voor hen geen verschil.

Samengevat

Eenzijds geeft meer dan de helft van de leerlingen aan dat de methode helpt bij taakgerichtheid en zelfsturing: de concentratie is verbeterd en er wordt vaker doorgewerkt tot het af is. Ook passen leerlingen de methode toe bij diverse vakken en geven aan het prettig vinden om op deze manier te werken.

Anderzijds geeft de helft van groep 7B aan dat zonder de methode het ook goed ging, omdat de opdrachten niet als moeilijk werden ervaren of omdat ze altijd al onbewust op de manier van de methode werkten.

5.4 Eindconclusie

Onderzoeksvraag:

Op welke manier kan de zelfinstructiemethode van Meichenbaum worden ingezet om de taakgerichtheid en zelfsturing van leerlingen uit groep 7B tijdens de verwerking van zelfstandige leertaken van de zaakvakken te verbeteren?

Bij de eerste interventie is de methode geïnstrueerd en ingeoeft door de leerkracht volgens het Igdi-model. De leerkracht werkte, na het opvolgen van enkele adviezen op voldoende adequate wijze volgens dit model. Ruim 70% van de groep gaf aan de methode na instructie en inoefening op deze manier te kunnen toepassen. De observaties gaven een lichte toename in taakgerichtheid aan. Hieruit kunnen we concluderen dat voor groep 7B het Igdi-model geschikt is om het grootste deel van de groep de methode aan te leren.

De tweede interventie: de inzet van reciprocal teaching voor de subgroep leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid, bleek bijzonder effectief om de zelfinstructiemethode te leren toepassen in groep 7B. De taakgerichtheid werd hierbij aanzienlijk verhoogd. Dit bevestigt de theorie dat taakgerichtheid en zelfsturing bevordert kan worden door gebruik van een zelfinstructiemethode (Timmerman, 2002). In dit onderzoek is de toegevoegde waarde van reciprocal teaching hierbij gebleken.

Echter, of de leerlingen van de subgroep zichzelf nu daadwerkelijk op langere termijn met deze methode kunnen aansturen, zou door observaties intensiever onderzocht moeten worden.

Verder bleek uit gesprekken met leerlingen dat de keuze van de partner erg belangrijk is voor de motivatie van de leerlingen.

Een belangrijk positief effect van dit onderzoek op de hele groep is de vergroting van de motivatie en taakgerichtheid bij het werken aan zelfstandige leertaken: meer leerlingen vinden het vaker leuk om te werken aan deze taken omdat het beter gaat. Ook geven ze aan vaker langer geconcentreerd te kunnen doorwerken tot de opdrachten klaar zijn. Het gemiddelde van de toetsresultaten is met 30% verhoogd vergeleken met die van de vorige periode.

Uitgangspunt van dit onderzoek was dat zelfsturing taakgerichtheid bevordert en dat eigen verantwoordelijkheid de motivatie vergroot. De data bevestigen de juistheid van dit uitgangspunt.

5.5 Bijdrage kennisontwikkeling en probleemstelling

De probleemstelling van dit onderzoek is: een schoolbreed ervaren situatie van een verminderde werksfeer doordat leerlingen moeite hebben met hun taakgerichtheid en zelfsturing tijdens het zelfstandig verwerken van leertaken. Dit neemt toe naarmate leerlingen ouder worden.

Uitgangspunt van de school is dat voldoende taakgerichtheid hoort bij een goed pedagogisch klimaat en noodzakelijk is voor voldoende leeropbrengsten.

Door dit onderzoek is zicht verkregen op werkvormen die eraan bijdragen dat leerlingen bij het verwerken van een zelfstandige leertaak weten hoe ze deze gaan aanpakken.

Voor dit onderzoek is gekozen voor het invoeren van een zelfinstructiemethode.

Er is onderzocht op welke manier deze zelfinstructiemethode effectief aangeleerd kan worden aan de groep. Gebleken is dat voor het grootste deel van de groep het Igdi-model geschikt is om de leerlingen het toepassen van de methode aan te leren en in te oefenen. Hierbij kan meespelen dat op onze school leerlingen gewend zijn op deze manier leerstof aangeboden te krijgen.

Voor de subgroep werd reciprocal teaching ingezet. Hoewel onze school aangeeft in het kader van actief burgerschap samenwerken belangrijk te vinden, gebeurt dit weinig. Leerkrachten vinden het vaak onrustig, ineffectief en zien de meerwaarde ervan niet.

Dit onderzoek wijst uit dat reciprocal teaching bijzonder doelgericht kan werken ter vergroting van de taakgerichtheid. Het aanleren van de zelfinstructiemethode bleek goed mogelijk te zijn door middel van reciprocal teaching. Kanttekening is dat de keuze van tweetallen vanuit leerkracht en leerlingen acceptabel moet zijn.

Bijdrage aan de probleemstelling: het effect van het onderzoek is dat de motivatie om te werken aan zelfstandige leertaken lijkt toegenomen. Het blijkt dat veel leerlingen inderdaad meer plezier hebben gekregen in deze taken. Een deel geeft hierbij aan dat de resultaten ook beter zijn, dit wordt bevestigd door de toetscijfers. Er wordt vaker doorgewerkt tot de opdracht klaar is.

Kennisontwikkeling: vanuit de ontwerp invalshoek is er het streven naar een interventie als oplossing voor een probleem, terwijl vanuit de onderzoeks invalshoek gestreefd wordt naar bijdragen aan de kennisbasis, in dit geval kennis over kenmerken van de interventie en over het ontwerpen en ontwikkelen ervan (Plomp & Nieveen, 2009). Bijdrage van dit onderzoek aan deze kennisontwikkeling is:

- De zelfinstructiemethode blijkt effectief te zijn voor leerlingen ter bevordering van hun zelfsturing en taakgerichtheid.
- Het, op onze school structureel ingezette Igdi-model, is volgens dit onderzoek een goede manier gebleken om deze methode aan de grootste groep leerlingen aan te leren en in te oefenen.
- Reciprocal teaching blijkt heel effectief te zijn om de methode aan te leren aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid en werkt sterk bevorderend voor deze taakgerichtheid.

Deze gegevens kunnen geïnterpreteerd worden als een bevestiging van het ontwerp principe dat zelfsturing de taakgerichtheid bevordert en dat verantwoordelijkheid de motivatie verhoogt.

Deze verhoogde motivatie werkt ook bevorderend voor de leerresultaten en visa versa. Uit de tweede interventie blijkt dat het principe dat leerlingen van elkaar veel kunnen leren in dit onderzoek bevestigd wordt. Tijdens het hele proces is gebleken dat taakgerichte en procesgerichte feedback de kans op een succeservaring verhoogt

5.6 Aanbevelingen voor de praktijk en vervolgonderzoek

Aanbevelingen van dit onderzoek voor mijn professionele context:

1. Het zou goed zijn elk schooljaar in elke jaargroep, op passend niveau de zelfinstructiemethode aan te bieden. De bedoeling is dat de methode vervolgens gebruikt gaat worden door kinderen die deze nodig hebben.
2. Het aanleren en inoefenen voor de grote groep kan effectief gebeuren volgens het Igdi-model. Leerlingen op onze school zijn gewend op deze manier leerstof aangeboden te krijgen en kunnen de zelfinstructiemethode zo aanleren en/of (opnieuw) inoefenen.
3. Reciprocal teaching kan worden ingezet voor leerlingen die nog moeite hebben met aanleren en gebruik van de zelfinstructiemethode. Wanneer in het kader van passend onderwijs de onderlinge verschillen tussen leerlingen groter worden kan reciprocal teaching een efficiënte samenwerkingsvorm zijn.
Deze manier van werken moet, om effectief te zijn, systematisch aangeleerd worden.
Verder wordt aanbevolen leerkrachten regelmatig reciprocal teaching in te laten zetten voor diverse vakken. Uit dit onderzoek blijkt dat wanneer deze samenwerkingsvorm wordt uitgevoerd de taakgerichtheid sterk bevorderd kan worden (zie bijlage 25).

Vervolgonderzoek

Eerst wil ik intensiever onderzoeken in welke mate leerlingen van de subgroep, zoals ze aangeven, zichzelf door de methode nu daadwerkelijk kunnen aansturen en hoe dit effect op de langere termijn is.

Als vervolg ga ik onderzoeken of mijn collega's ook zulke positieve ervaringen met reciprocal teaching zullen krijgen als ik heb gehad. Ik ben erg enthousiast geraakt door het werken volgens het principe van reciprocal teaching en heb gemerkt dat deze manier van coöperatief leren bij de meeste vakken effectief kan worden ingezet. Net als veel mijn collega's was ik huiverig wat samenwerkend leren betreft: rommelig, luidruchtig en ineffectief. Om te beginnen zal ik mijn collega's enthousiast proberen te maken en vervolgens zullen we afspreken hoe reciprocal teaching kan worden uitgevoerd.

Bij deze gelegenheid zal ik intensiever observeren om eventuele verbeteringen te kunnen aanbrengen in deze manier van samenwerken.

Hoofdstuk 6

Reflecties

Kennis en inzicht

Mijn leerwinst omvat verschillende gebieden.

-Kritisch toepassen van kennis en onderzoekend handelen:

Op het gebied van het doen van onderzoek heb ik geleerd dat het belangrijk is om, na een brede oriëntatie, je onderzoeksonderwerp te beperken. Verder heeft, na het stellen van de hoofd- en deelvragen, het maken van een tijdschema mij geholpen het onderzoeksproces overzichtelijk en hanteerbaar te houden. Ook het vooraf testen van mijn vragenlijsten bleek effectief te werken.

-Gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden; samenwerkend leren; waarderen diversiteit:

Door voor mijn onderzoek diverse samenwerkingsvormen te testen en met name reciprocal teaching toe te passen is voor mij duidelijk geworden: leerlingen kunnen veel van elkaar leren! Ik heb meer geleerd over het gerichter op een effectieve manier nuanceren in werkvormen, aangepast aan diverse onderwijsbehoeften.

Toepassen kennis en inzicht

-Change-agent

Uit dit onderzoek blijkt dat taakgerichtheid van leerlingen bevorderd kan worden door gebruik van de zelfinstructiemethode en reciprocal teaching. Ik zal op onze school stimuleren dat deze werkvormen ook door mijn collega's regelmatig effectief ingezet gaan worden.

Oordeelsvorming

Tijdens dit onderzoek heb ik geleerd algemene conclusies te trekken op grond van verkregen data. Ik leerde deze kritisch en vanuit diverse invalshoeken (triangulatie) te belichten en ben me bewust van de beperkte objectiviteit. Toch is er voldoende basis verkregen om richting te geven aan mijn handelen en dit zo effectiever te maken.

Communicatie

Tijdens dit onderzoek heb ik zeer regelmatig overleg gehad met mijn duopartner, medestudenten, collega's, intern begeleider en studiebegeleider. Hierdoor kreeg ik vanuit diverse perspectieven meningen en werd er gediscussieerd. Dit voorkwam dat ik te veel beperkt bleef in mijn denken. Bovendien is hierdoor mijn onderzoek breder gedragen binnen mijn school en daardoor beter overdraagbaar in andere situaties.

Biografische reflectie

In Suriname had ik vorig jaar de ideale taakgericht gezien, maar helaas in combinatie met een onprettig pedagogisch klimaat. Dit wilde ik anders aanpakken. De elementen in dit onderzoek als de zelfinstructiemethode en reciprocal teaching geven aan dat ik de kracht in de leerling wil aanspreken. Ik ben van mening dat we opvoeden en onderwijzen met als uiteindelijk doel zelfstandigheid. Dit idee is de basis van mijn interpersoonlijke competentie, welke door dit onderzoek zich specifiek ontwikkeld heeft door gebruik van de zelfinstructiemethode en samenwerkend leren.

Orthodidactische competentie

Deze competentie is vergroot door het uitproberen van diverse, voor mij niet voor de hand liggende werkvormen. Ik heb gemerkt dat ik door gebruik van deze samenwerkingsvormen beter tegemoet kan komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van mijn leerlingen.

Ortopedagogische competentie

Door het volgen van deze opleiding leer ik veel over de achtergronden van allerlei gedrag. Ik ben hierdoor steeds beter in staat diverse onderwijsbehoeften bij leerlingen te ontdekken en, ook in dit onderzoek, hier adequater mee om te gaan. Hieraan merk ik (en mijn leerlingen!) dat mijn orthopedagogische competentie toegenomen is.

Competentie in reflectie en ontwikkeling

Deze competentie is verder ontwikkeld mede door dit onderzoek: zowel in literatuur als in de praktijkomgeving heb ik me kritisch opgesteld en op deze manier zo objectief mogelijk gegevens verzameld, informatie met elkaar vergeleken, geanalyseerd, gereflecteerd en conclusies getrokken.

Tijdens mijn studie Master SEN heb ik geleerd op een waardevolle manier theorie, praktijk en persoonlijke ontwikkeling met elkaar te verbinden. Ik zal me op deze manier als persoon en leerkracht door blijven ontwikkelen.

Kritische reflectie

De waarde van dit onderzoek is relatief. De gegevens zijn weliswaar verkregen door gebruik van standaardinstrumenten en zorgvuldig uitgeteste vragenlijsten.

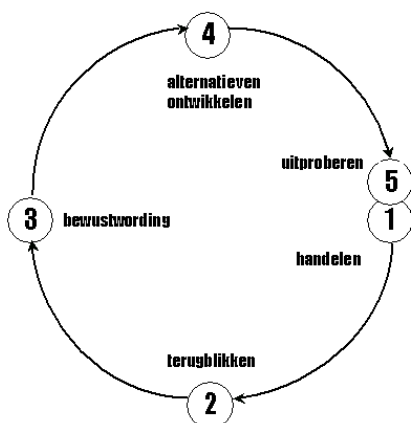
Ook is triangulatie toegepast. De resultaten gelden voor de leerlingen van groep 7B onder de gegeven omstandigheden, maar zijn ze ook breder toepasbaar? Verder onderzoek zal dit moeten uitwijzen (zie H 5.6).

Behalve de toetscijfers zijn de resultaten in dit onderzoek gebaseerd op de mening van leerlingen, deels aangevuld door observaties. Deze meningen geven geen objectieve data. Toch zijn ze in deze context waardevol genoeg om er betekenis aan te geven.

Het onderzoek heeft belang voor de taakgerichtheid van groep 7B en kan door vervolgonderzoek en het effect van mij als change-agent betekenis krijgen voor meer groepen in de school op dit gebied.

Meta-reflectie

Ik ben het eens met Calderhead (1989) die meent dat doelgericht leren van je eigen lesgeven en gericht werken aan verbeteringen, vraagt om systematische reflectie. Ik ben gewend te reflecteren op de manier van Korthagen en Bateson. Nieuwe kennis, theorieën of ervaringen van anderen probeer ik uit in mijn praktijksituatie. Door te reflecteren herstructureer mijn kennis.



Korthagen (1992)

Ook tijdens het werken aan dit onderzoek heb ik systematisch gereflecteerd in mijn logboek. Daarbij stelde ik mezelf vragen als: Wat wil ik veranderen aan de huidige situatie? Wat vind ik en anderen hierin belangrijk? Welke mogelijkheden zijn er? Wat doe ik als mijn onderzoek

anders verloopt dan gedacht? Wat kan en moet ik aanpassen, hoe en met welk mogelijk effect? Door feedback te verbinden met mijn ervaringen en met passende theorieën kan ik leren van mijn ervaringen en zo mijn kennis vergroten. Op deze manier zal ik me lerend blijven opstellen.

Verwerking feedback vorige toets en feedback critical friends (bijlage 27)

Voor deze toets heb ik een andere stijl van taal gebruikt dan in het artikel: zakelijker en neutraler.

Erg prettig en effectief was het vaak met collega's en critical friends over onderdelen van het onderzoek te praten. Hierdoor kon ik meer gefundeerd beslissingen nemen. Feedback van critical friends is concreet als volgt toegepast:

in hoofdstuk 5 had ik bijvoorbeeld het advies gekregen om de uitleg over de partnerkeuze van reciprocal teaching in een bijlage te verwerken. Een goede tip: de informatie heb ik verwerkt in bijlage 25.

Eén van mijn critical friends is goed in heldere schema's. Zij gaf me tips over de indeling, die ik onder anderen heb toegepast in bijlage 14.

Mijn studiebegeleider gaf aan dat ik de gegevens bij de grafieken duidelijk vooraf moest toelichten. Ook gaf hij in hoofdstuk 5 aan dat ik eerst mijn eigen gegevens moest aangeven en dat de verwijzing naar de literatuur beknopter moest. Verder wees hij me op het teveel aan woorden. Ik heb dan ook geprobeerd me zoveel mogelijk tot de essentie te beperken.

Literatuur

Bakker-Beens, D., Gieling, C., Meugheuveld, L. van de (1995). *Voor gedrag een 8, een modulair pakket voor aanpak van gedragsproblemen in het basis- en speciaal onderwijs*. Nijmegen: Berkhout

Blonk, A. (2010). *Preventie als opdracht voor de speciale onderwijszorg: Lectorale Voortgangsrede*. Tilburg: Interne publicatie Fontys OSO.

Boog, G., Janson, D., Memelink, D. (2012). *Leren kun je observeren. Je onderwijs afstemmen op de leerlingen*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff

Brown en Palincsar. (1989). Lexicon Reciprocal teaching. Geraadpleegd op 3 april 2013 via <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00685/>

Bruïne, E. de, Everaert, H., Harinck, F., Riezebos - de Groot, A., Ven, A. van de (2011). *Bronnenboek Onderzoekstrategieën*. Tilburg/ Utrecht/ Zwolle: Leoz-Woso

Christelijk Pedagogisch Studiecentrum onderwijsontwikkeling en advies. (z.j.). Observatielijst Igdi- model. Geraadpleegd op 16 januari 2013 via http://www.cps.nl/nl/Documenten/Documenten-Taal_lezen/Kijkwijzer_spelling.pdf

Ebbens S., Ettekoven S., Rooijen van J. (1997). *Samenwerkend leren praktijkboek*. Groningen: Wolter-Noordhoff

Fall, R., Troper, J.D., Webb, N.M. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 87, 406-423

Förre, M., Kenter, B., Veenman, S. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs. Onderwijsontwikkeling en advies*. Amersfoort: CPS

Gijlers, H., Jong, T. de (2005). The Relation Between Prior Knowledge and Students' Collaborative Discovery Learning Processes. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 264-282

Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

Houtveen, A.A.M., Koekebacker, E.A., Kuijpers, J.M., Smits, A.E.H. (2006). Vlot lezen in het speciaal basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 339 - 353.

Janssens, H., Veen, J. van (2003). *Gedrags- en werkhoudingsproblemen en zorgverbreding*. Doetinchem: IJsselgroep.

Japan Association for the Study of Cooperation in Education. (2007). Cooperative learning. Geraadpleegd op 6 maart 2013 via <http://jasce.jp/>

Koning, L. (1990). In het onderwijs zijn concentratieproblemen eigenlijk werkhoudingsproblemen. *Caleidoscoop*, 3, 12-21

Koning, L. (2013). Werkhoudingsproblemen (2). *Praxisbulletin jaargang 30* (Nummer 5), 5 – 9

Korthagen, F., Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit. Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers

Marzano, R.J., Pickering, D.J., Pollock, J.E. (2001). *Classroom instructions that Works, Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria USA: ASCD

Marzano, R.J. (2003). *What Works in Schools, Translating Research into Action*. Alexandria USA: ASCD

Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen. Advies aan de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

Pilonieta, P., Medina, A.L. (2009). Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We Can Do It Too!". *The Reading Teacher*, 63, 120-129.

Plomp, T., Nieveen, N. (2009). *An introduction to educational design research*. Enschede: SLO.

Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2006). *Handbook of Action Research: Concise paperback edition*. London : Sage Publications

Timmerman, K. (2002). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven/Leusden: Acco

Veen, J. van (2011). *Kijkwijzer Structuurzwakte, Kijkwijzer leerkrachtgedrag coöperatief onderwijs, Kijkwijzer leerling-gedrag coöperatief leren*. K&P opleidingen gedragsspecialist.

Werf, M.P.C. van der (2005). *Leren in het studiehuis: consumeren, construeren of engageren?* Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Wolf, K. van der, & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven/ Den Haag: Acco

Foto voorpagina:

Wij leren. (z.j.). Verkregen, vanwege auteursrechten met toestemming, op 10 april 2013 via <http://www.wij-leren.nl/>

Bijlage 1

Toelichting interventies onderzoek

De bedoeling van beide interventies is het verbeteren van de taakgerichtheid en zelfsturing van leerlingen uit groep 7B tijdens de verwerking van de zelfstandige leertaken van de zaakvakken. De interventies zijn gebaseerd op teruglopende cito-resultaten op het gebied van studietoelagen en begrip van lezen. Daarbij is een algemene verminderde taakgerichtheid geconstateerd (zie hoofdstuk 1).

Om zowel begrip van lezen als studietoelagen te oefenen is ervoor gekozen om de interventies uit te voeren tijdens de zaakvakken.

De eerste interventie is gericht op de hele groep, terwijl de tweede interventie zich richt op leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid.

Interventie 1

De eerste interventie is gericht op de hele groep.

Deelvraag:

1. Kunnen de leerlingen deze zelfinstructiemethode toepassen na instructie en oefening door de leerkracht?

Instructie en oefening door de leerkracht wordt gedaan volgens het Igdi-model (zie figuur 2).

Lesmodel interactieve gedifferentieerde directe instructie (IGDI) met convergente differentiatie		
A	B / C	D / E
Start van de les -Dagelijkse terugblik; -Lesdoel aangeven; -Actualiseren van voorkennis.		
Presentatie / interactieve directe groepsinstructie De leerkracht: -Onderwijst in kleine stappen; -Geeft concrete voorbeelden; -Denkt hardop; -Demonstreert / doet voor; -Legt uit.		
Begeleide oefening De leerkracht: -Laat de leerlingen onder begeleiding oefenen; -Geeft korte en duidelijke opdrachten; -Stelt veel vragen, bv. vanuit denken-delen-uitwisselen; -Differentieert in vraagstelling.		
Zelfstandig verwerken	Verlengde instructie	Verlengde instructie
	Zelfstandig verwerken	Zelfstandig verwerken
Feedback: op het gemaakte werk.		
Afsluiting: doelen, knelpunten, werkhouding vooruitblik en eventueel een korte activerende afsluiter.		

Figuur 2 (Houtveen et al, 2006)

1. De leerkracht geeft het doel van de interventie aan en geeft in stappen (met voorbeelden) aan hoe de zelfinstructiemethode Meichenbaum toegepast kan worden bij het verwerken van zelfstandige leertaken van de zaakvakken. Hierbij denkt ze hardop en legt uit aan de hand van een grote versie van figuur 3.

Taaksituatie	Verbale begeleiding	Visuele ondersteuning (variatie mogelijk)
6. Taak wordt gegeven, instructie	"Wat moet ik doen?"	
7. Kind denkt na over oplossingsstrategie	"Hoe ga ik het doen? Ik maak een plan."	
8. Kind voert de opdracht uit	"Ik doe mijn werk"	
9. Kind evalueert het werk	"Ik kijk na en verbeter:"	
10. Kind reflecteert en trekt conclusie voor volgende keer	"Wat vind ik ervan?"	

Figuur 3

2. Vervolgens wordt de instructie herhaald aan de hand van korte opdrachten door interactie met de leerlingen: voordoen en samen doen.
3. Daarna worden de opdrachten meer gedifferentieerd en mogen de leerlingen in tweetallen overleggen over hoe de instructiemethode toe te passen bij deze opdracht. De leerlingen krijgen een eigen kaart met hierop de stappen van de zelfinstructie methode.
4. Er wordt gevraagd welke leerlingen zelfstandig verder kunnen werken. De leerkracht maakt deze selectie aan de hand van observaties en eerdere ervaringen.
5. Voor de rest van de groep wordt de instructie herhaald en toegepast bij de volgende opdracht. Hierbij wordt gebruik gemaakt van het principe: denken- delen en uitwisselen.
6. Leerlingen die hierna ook zelfstandig verder kunnen werken, gaan dit doen.
7. Er blijft nog een groep leerlingen over die het moeilijk vindt de instructie toe te passen: zij krijgen een verlengde instructie en gaan pas daarna zelfstandig aan het werk.
8. Samen worden uiteindelijk de antwoorden besproken en daarbij is vooral aandacht voor hoe de zelfinstructiemethode kan helpen deze opdrachten te maken. Ook zaken die lastig waren bij de toepassing worden uitgewisseld.
9. Er wordt geëvalueerd op de les, de werkhouding en er worden afspraken gemaakt voor de volgende les. Wat ging goed en proberen we zo te houden en waar moeten we nog aan werken zodat het beter gaat.
- 10.

De instructiefasen worden korter naarmate de leerlingen meer gewend zijn te werken met de zelfinstructiemethode. De leerkracht geeft passende feedback (zie hoofdstuk 2 en figuur 4).

Meichenbaum	5 fasen (Koning)	Feedback
1. Wat moet ik doen?	Fase 1: opdrachtontvanggedrag	Luisterhouding, motivatie
2. Hoe ga ik het doen?	Fase 2: overgangsfase a-gedrag	Begin moment werken
3. Ik doe mijn werk	Fase 3: Taakuitvoeringsgedrag	Vorm van taakgerichtheid, concentratie, werkwijze, tempo, motivatie, evt. samenwerken
4. Ik kijk na en verbeter	Fase 4: Overgangsfase b-gedrag	Houding : afwachten, zelf evalueren, betrokkenheid
5. Wat vind ik ervan?	Fase 5: taak-evaluatie gedrag	Wat was goed en wat kan beter?

Figuur 4

Interventie 2

Deze interventie is gericht op de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid.

Deelvraag:

2. In welke mate kan reciprocal teaching de leerlingen die meer aandacht nodig hebben, helpen deze zelfinstructiemethode toe te passen?

1. De leerkracht maakt tweetallen: de ene leerling kan de zelfinstructiemethode goed toepassen (tutor), de andere leerling heeft hier moeite mee. Ze let hierbij op een goede 'match' wat karakters en onderlinge relaties betreft.
2. De leerkracht geeft de tweetallen instructies hoe reciprocal teaching gaat worden toegepast. Ze legt daarbij uit wat de bedoeling en werking is van peer-tutoring. Door het proces voor te doen, krijgen de leerlingen een beeld van hoe deze vorm van samenwerken zou moeten gaan. De rol van tutor en die van de andere leerling wordt toegelicht. Er is ook aandacht voor de sociale aspecten van deze vorm van samenwerking.

1= de tutor verwoordt de denkstappen en voert de opdracht uit

2= de tutor verwoordt de denkstappen en de andere leerling voert de opdracht uit

3= de andere leerling verwoordt de denkstappen en voert de opdracht uit

4= de andere leerling verwoordt fluisterend en voert de opdracht uit

5= de andere leerling begeleidt en stuurt zichzelf innerlijk en voert de opdracht uit

Tijdens stappen 3 t/m 5 kan de tutor door vragen te stellen de andere leerling op de goede weg helpen.

3. De leerling die 'tutor' is krijgt instructie over zijn rol.

Taaksituatie	Begeleiding reciprocal teaching door tutor
1. Taak wordt gegeven, instructie	-Welke informatie heb je nodig?
2. Kind denkt na over oplossingsstrategie	-Waar kan je deze vinden? -Vat deze informatie samen.
3. Kind voert de opdracht uit	-Verwoord het antwoord en schrijf het op.
4. Kind evalueert het werk	-Controleer het antwoord.
5. Kind reflecteert en trekt conclusie voor volgende keer	-Hoe komt het dat het antwoord goed/fout is? (-Wat doe ik de volgende keer anders?)

Figuur 5

4. Nadat gecontroleerd is of alle tweetallen begrijpen wat de bedoeling is wordt gestart met reciprocal teaching.
5. Tijdens het proces loopt de leerkracht rond en observeert. Bij obstructies in het proces geeft ze kort, effectief hulp zodat het tweetal verder kan.
6. Na de les wordt geëvalueerd:
 - Wat ging er goed bij jullie?
 - Wat was nog lastig en hoe zou dat de volgende keer kunnen gaan?
7. Duidelijk moet worden dat de rol van de tutor steeds minder sturend moet worden, zodat de andere leerling steeds zelfstandiger kan gaan handelen.

Bijlage 2

Vragenlijst 1

Structuur (voorafgaand aan het onderzoek en na elke interventie)

Voor mijn onderzoek zou ik het fijn vinden als je de volgende vragen zo eerlijk mogelijk wilt beantwoorden.

Bij het beantwoorden van een vraag kun je één van de volgende mogelijkheden omcirkelen:

1=bijna altijd

2=meestal wel

3=meestal niet

4=bijna nooit

1. Je moet vragen maken voor de zaakvakken. Vind je dat leuk om te doen? (MOTIVATIE)

1 2 3 4

2. Ga je gelijk aan het werk? (fase 3)
(START TAAKGERICHTHEID)

1 2 3 4

3. Werk je door tot het klaar is? (fase 3)
(TAAKGERICHTHEID/DIEPTECONCENTRATIE)

1 2 3 4

4. Weet je bij de opdrachten wat je moet doen? (fase 1)
(ZELFSTURING)

1 2 3 4

5. Kun je de informatie vinden, die je nodig hebt om de vraag te beantwoorden?(fase 2)
(ZELFSTURING/TAAKGERICHTHEID)

1 2 3 4

6. Lukt het je het antwoord goed op te schrijven? (fase 3)
(ZELFSTURING/TAAKGERICHTHEID)

1 2 3 4

7. Lees je je eigen antwoord nog eens door, nadat je het opgeschreven hebt? (fase 4)
(ZELFSTURING/TAAKGERICHTHEID)

1 2 3 4

8. Controleer je je antwoorden met het nakijkboekje of tijdens de nabespreking? (fase 4)
(ZELFSTURING/TAAKGERICHTHEID)

1 2 3 4

9. Kloppen je antwoorden?
(ZELFSTURING/TAAKGERICHTHEID)

1 2 3 4

10. Als een antwoord niet klopt begrijp je dan, wat je anders had moeten doen? (fase 5)
(ZELFSTURING)

1 2 3 4

Bijlage 3

Vragenlijst 2a

Toepassing Meichenbaum na eerste interventie

1. Weet jij de zinnen nog die bij de plaatjes horen?
(rood moeten leerlingen in kunnen vullen)
Schrijf ze in de eerste hokjes.
2. Schrijf nu in de laatste hokjes *wanneer* je deze zinnen gebruikt.

Welke zin hoort hierbij?		Wanneer pas je deze zin toe?
1. Wat moet ik doen?		<i>Als ik een opdracht moet uitvoeren</i>
2. <i>Hoe ga ik het doen?</i> <i>Ik maak een plan</i>		Als ik informatie moet opzoeken voor het antwoord
3. <i>Ik doe mijn werk</i>		Als ik het antwoord moet opschrijven
4. Ik kijk na en verbeter		<i>Als ik het antwoord ga controleren</i>
5. <i>Wat vind ik ervan?</i>		Wat moet ik de volgende keer eventueel anders doen?

Streven is dat 80% van de leerlingen de antwoorden goed heeft.

Bijlage 4

Vragenlijst 2b

Toepassing Meichenbaum na tweede interventie

1. Weet jij de zinnen nog die bij de plaatjes horen?
(rode zinnen zijn de gewenste antwoorden van de leerlingen.)
Schrijf ze in de eerste hokjes.
2. Schrijf nu in de laatste hokjes *wanneer en hoe* je deze zinnen gebruikt.

Welke zin hoort hierbij?		Wanneer en hoe pas je deze zin toe?
1. Wat moet ik doen?		<i>Wanneer ik de opdracht krijg moet ik deze goed lezen.</i>
2. <i>Hoe ga ik het doen?</i> <i>Ik maak een plan.</i>		Als ik informatie moet opzoeken voor het antwoord
3. <i>Ik doe mijn werk.</i>		Als ik het antwoord moet opschrijven
4. Ik kijk na en verbeter		<i>Als ik klaar ben met de opdrachten controleer en verbeter ik de antwoorden.</i>
5. <i>Wat vind ik ervan?</i>		Als ik klaar ben met nakijken denk ik na over wat ik de volgende keer eventueel anders moet doen.

Bij het beantwoorden van een vraag kun je één van de volgende mogelijkheden omcirkelen:

1= bijna altijd

2=meestal wel

3=meestal niet

4=bijna nooit

3. De klasgenoot met wie het samenwerkte, kon goed voordoen hoe ik deze methode moet gebruiken

1 2 3 4

4. Bij het toepassen van de methode, kreeg ik goede tips van degene met wie ik samenwerkte

1 2 3 4

5. Door hulp van mijn klasgenoot, ben ik nu zover dat ik zelf de methode kan toepassen tijdens het werken

1 2 3 4

6. Ik kan goed leren, door samen te werken met iemand die mij voordoet hoe het moet

1 2 3 4

Bijlage 5

Vragenlijst 3

Toepassing Meichenbaum (evaluatie)

3. Weet jij de zinnen nog die bij de plaatjes horen?
Schrijf ze in de goede hokjes.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

2a. Welke zinnen helpen je jouw werk beter te doen?

.....

.....

.....

2b. Hoe helpen ze jou met je werk?

.....

.....

.....

3. Gebruik je de zinnen ook wel eens bij andere vakken? Zo ja bij welke?

.....

.....

Bij het beantwoorden van de volgende vragen kun je telkens één van de volgende mogelijkheden omcirkelen:

1=bijna altijd

2=meestal wel

3=meestal niet

4=bijna nooit

Deze methode helpt mij....

4. beter te concentreren: ik kan langer doorwerken

1 2 3 4

5. ik weet beter wat ik moet doen

1 2 3 4

6. het werk leuker te vinden, doordat het beter gaat

1 2 3 4

7. niet: ik merk geen verschil met of zonder deze methode

1 2 3 4

Bijlage 6 Kijkwijzer structuurzwakte

(Van Veen, 2011)

Kijkwijzer: Structuurzwakte

Definitie: Een kind is structuurzwak als het niet planmatig kan werken.

(Kan de beertjes van Meichenbaum niet toepassen)

A Het kind weet wat hij/zij moet doen

Kan de opdracht na vertellen	1	2	3	4	Kan de opdracht niet navertellen
Kan de instructie verwoorden		2	3	4	Kan de instructie niet verwoorden

B Het kind weet hoe hij/zij het gaat doen

Kan de juiste benodigdheden vinden	2	3	4	Kan de juiste benodigdheden niet vinden
------------------------------------	---	---	---	---

C Het kind weet hoe hij/zij zijn plan moet uitvoeren

Kan de juiste biz. van het boek vinden	1	2	3	4	Kan de juiste biz. van het boek niet vinden
Begint meteen met werken		2	3	4	Begint niet meteen met werken
Kan op aangeboden wijze in schrift werken		2	3	4	Kan niet op aangeboden wijze in schrift werken
Weet wat te doen als het niet verder kan		2	3	4	Weet niet wat te doen als het niet verder kan
Heeft alleen benodigdheden op tafel	1	2	3	4	Heeft meer dan nodig op tafel

D Het kind kan het werk evalueren

Controleert werk voor het inleveren	1	2	3	4	Controleert werk niet voor het inleveren
Weet waar het werk moet worden ingeleverd		2	3	4	Weet niet waar het werk moet worden ingeleverd

Weet wat te doen als de opdracht af is

2

3

4

Weet niet wat te doen als de opdracht af is

Ruimt alles op na het werken netjes op

2

3

4

Ruimt na het werken niet netjes op

Bijlage 7

Tijdsteekproefformulier F.

(Bakker-Beens, 1995)

Tijdsteekproefformulier				
Observator: Voornaam leerling: <u>F</u> Groep: <u>7</u> Datum observatie: <u>7-2-'13</u> Geslacht: <u>M/V</u> Duur observatie: <u>20 min.</u> Leeftijd: <u>10</u> Tijdstip: <u>11-10</u> Omschrijving taak: <u>meander lezen + opdrachten</u>				
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Aantekeningen
1	T <u>D</u> CM CL O	T <u>D</u> CM CL O	T <u>D</u> CM CL O	CM: met achter buurman
2	T D <u>CM</u> CL O	T <u>D</u> CM CL O	T <u>D</u> CM CL O	
3	T D CM <u>CL</u> O	T D CM <u>CL</u> O	T <u>D</u> CM CL O	
4	T <u>D</u> CM CL O	T D CM CL O	T D <u>CM</u> CL O	
5	T D <u>CM</u> CL O	T <u>D</u> CM CL O	T <u>D</u> CM CL O	
6	T D <u>CM</u> CL O	<u>T</u> D CM CL O	<u>T</u> D CM CL O	T. steekt vinger op. krijgt leesbeurt
7	<u>T</u> D CM CL O	<u>T</u> D CM CL O	<u>T</u> D CM CL O	
8	<u>T</u> D CM CL O	T <u>D</u> CM CL O	T <u>D</u> CM CL O	
9	T <u>D</u> CM CL O	T D <u>CM</u> CL O	T D CM CL O	
10	<u>T</u> D CM CL O	<u>T</u> D CM CL O	<u>T</u> D CM CL O	
11	<u>T</u> D CM CL O	T <u>D</u> CM CL O	T <u>D</u> CM CL O	D kijkt om zich heen. Speelt met potlood.
12	T <u>D</u> CM CL O	T <u>D</u> CM CL O	T D <u>CM</u> CL O	
13	T <u>D</u> CM CL O	T D <u>CM</u> CL O	T <u>D</u> CM CL O	
14	T <u>D</u> CM CL O	T <u>D</u> CM CL O	T <u>D</u> CM CL O	
15	T <u>D</u> CM CL O	T <u>D</u> CM CL O	T <u>D</u> CM CL O	

Categorie	Aantal	Percentage
T= Taakgericht gedrag	14	
D= Dagdromen, rondkijken	32	
CM= Contact Medeleerling, anders dan overleg werk	9	
CL= Contact Leerkracht, anders dan overleg werk	5	
O= Opstaan, rondlopen	-	

Bijlage 8

Kijkwijzer voor de vijf-fasenobservatie

(Koning, 1990)

KIJKWIJZER VOOR DE VIJF-FASEN OBSERVATIE
(waar start het probleem bij de taakgerichtheid)

Kijkwijzer	Observatiegegevens
Fase 1: opdrachtontvanggedrag 1.1. Doet het kind goed mee en luistert het goed als u het materiaalbespreekt of uitlegt? Of bij minder uitgebreide instructies:let het kind voldoende opals u zegt dat het met een bepaald materiaalmoet gaan werken? 1.2 Laat het kind blijken wat het ervan vindt om met het materiaal aan het werk te gaan (bah, hoi, of leuk)?	1.1 1.2

Fase 2: overgangsfase a-gedrag	
2.1 Gaaf het kind onmiddellijk aan het werk of wacht het nag voordat het aan het werk gaat? Hoelang duurt het voordat het kind aan het werk gaat? 2.2 Wat doet het kind als het niet onmiddellijk aan het werk gaat? 2.3 Is het zo dat het kind snelaan het werk gaat, terwijl u nag helemaal niet klaar was met de instructie of de uitleg?	2.1 2.2 2.3
Fase 3: taakuitvoeringsgedrag 3.1 Hoe is de taakgerichtheid van het kind? Enkele mogelijkheden: • Wisselende taakgerichtheid: even iets doen, dan weer niets of iets anders doen, dan weer gericht werken, dan weer niets doen enz. • Aflopende taakgerichtheid: een tijdje gericht werken, dan onvoldoende gericht werken. • Oplopende taakgerichtheid: een tijdje ongericht werken, dan voldoende gericht werken. • Een algehele zwakke taakgerichtheid: het kind komt nauwelijks tot taakgericht gedrag 3.2 Hoe is de diepteconcentratie? Vergist het kind	3.1 zich vaak, verbetert het kind zich vaak, werkt het kind nauwkeurig?

3.3	3.2
Hoe is de werkwijze? Werkt het kind systematisch of ongeordend, chaotisch? Voert het kind de handelingen uit die beste tot een juiste oplossing leiden?	3.3
3.4	
Probeert het kind de problemen die het tegenkomt zelf op te lossen?	
3.5	3.4
Hoe is het werktempo van het kind?	
3.6	
Laat het kind ook merken of het de taak graag of met tegenzin uitvoert?	3.5
3.7	
Heeft het kind ook contacten met klasgenoten? Zo ja, hoe verlopen die contacten?	3.6
	3.7



Fase 4: Overgangsfase b-gedrag 4.1 Wat doet het kind als het klaar is met de taakuitvoering? Blijft het afwachten of neemt het initiatieven om de taak nauwkeurig zelf te evalueren, controleren, corrigeren?	4.1
Fase 5: taak-evaluatiegedrag 5.1 Is het kind voldoende betrokken bij de nabespreking van de taakuitvoering?	5.1

Bijzonderheden:

Bijlage 9 Observatie leerkracht IGDI-model (CPS)

Naam leerkracht Margreet
Observatielijst IGDY-model

dee! nut

Groep

7

1. Start en oriëntatie les

- terugblik op voorgaand werk
- actualiseren van voorkennis
(coöperatieve werkvorm: denken-delen-uitwisselen)
- vat voorkennis samen
- onderwerp en lesdoel aangeven
- leg relatie met voorgaande en komende lessen
- geef lesoverzicht

$$\begin{bmatrix} - & + & + \\ - & + & + \\ - & + & + \\ - & + & + \\ - & + & + \\ - & + & + \end{bmatrix} nvt$$

2. Presentatie/uitleg: interactieve groepsinstructie

- duidelijke uitleg in kleine stappen
- geef concrete voorbeelden
- Maak gebruik van materialen
- denk hardop
- demonstreer
- doe voor
- leg uit
- bevorder het leren van elkaar
 - stel vragen vanuit denken-delen-uitwisselen
 - check of de leerlingen de activiteiten begrijpen / beheersen

+	+	+		
+	+	+		
+	+	+		
+	+	+		
+	+	+		
+	+	+		
+	+	+		
+	+	+		
+	+	+		
+	+	+		
			+	+
			+	+

3. (In)Oefening van de strategieën en samenwerkend leren

- laat de leerlingen onder uw begeleiding oefenen
- geef korte en duidelijke opdrachten
- geef opdrachten die aansluiten bij de inhoud van de instructiefase
- stel veel vragen vanuit denken-delen-uitwisselen
- Stimuleer zelfwerkzaamheid

-	+	+
-	+	+
-	+	+
-	+	+
-	+	+

4. Zelfstandig of in duo's toepassen van strategieën en/of

- samenwerkend leren door de gemiddelde en goede rekenaars/lezers.

- zorg ervoor dat de leerlingen onmiddellijk kunnen beginnen
- zorg ervoor dat de inhoud gelijk is aan de voorafgaande lesfase
- laat leerlingen weten dat hun werk wordt gecontroleerd
- laat leerlingen elkaar helpen (tweetallen, groepjes)
- geef extra verwerkingsstof aan goed presterende leerlingen
- *Verlengde instructie* (minimaal 10 minuten) voor zwakke lezers/rekenaars

[illegible]

5. Evaluatie

Terugkoppeling/feedback (gedurende elke lesfase)

- Laat leerlingen vertellen wat ze geleerd hebben
- Laat leerlingen vertellen wat goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen en geeft feedback
- Controleer of de lesdoelen bereikt zijn (hele groep of in kleine groepjes)

-	-+	+
-	-+	+
-	-+	+

6. Periodieke terugblik

inhoudelijke afronding van de les, zowel voor de instructiegroep als voor de groep die zelfstandig werkt

- Geef procesfeedback
- Geef veel aanmoediging (succeservaringen)
- Plaats de les in de context van een lessenreeks

-	$\omega +$	$+$
=	$\omega +$	$+$
=	$\omega +$	$+$

Bijlage 10 Kijkwijzer leerkrachtgedrag bij coöperatief onderwijs
(Van Veen, 2011)

Kijkwijzer

Leerkrachtgedrag bij coöperatief onderwijs

De leerkracht geeft een duidelijke instructie	<u>++</u> + - --
De leerkracht gebruikt een passende werkvorm	<u>++</u> + - --
De leerkracht geeft een duidelijke rolverdeling aan	<u>++</u> + - --
De leerkracht geeft een duidelijke taakverdeling aan	<u>++</u> + - --
De kinderen zijn bekend met het gebruik van het materiaal	++ <u>+</u> - --
De regels zijn bekend / of worden <u>herhaald</u> <i>vaker tussendoor</i>	++ <u>+</u> - --
De kinderen zijn bekend met de terminologieën die gebruikt worden	++ + - <u>--</u>
De leerkracht geeft tijd om een activiteit te plannen	<u>++</u> + - --
De leerkracht richt zich op het proces	<u>++</u> + - --
De leerkracht hanteert een responsieve begeleidingsstijl	<u>++</u> + - --
De leerkracht begeleidt de inleiding	<u>++</u> + - --
planning	<u>++</u> + - --
verwerking	++ <u>+</u> - --
evaluatie	<u>++</u> + - --
De leerkracht evalueert het proces met de kinderen	<u>++</u> + - --
De leerkracht evalueert inhoudelijk met de kinderen	<u>++</u> + - --

Bijlage 11

Kijkwijzer voor leerling-gedrag bij coöperatief leren

(Van Veen, 2011)

Kijkwijzer voor leerling-gedrag bij coöperatief leren

beheerst de structuur <i>→ hulp</i>	4 3 2 1	beheerst de structuur niet
kan goed luisteren	4 3 2 1	luistert niet
laat zich coachen	4 3 2 1	laat zich niet coachen
kan coachen <i>verre</i>	4 3 2 1	kan niet coachen
geeft complimenten <i>→ v.o.v. louter</i>	4 3 2 1	geeft geen complimenten
aanvaardt complimenten	4 3 2 1	aanvaardt geen complimenten
kan omgaan met meningsverschillen	4 3 2 1	kan niet omgaan met meningsverschillen
kan de afspraken adequaat interpreteren <i>→ i.o.v.</i>	4 3 2 1	kan de afspraken niet adequaat interpreteren
kan overleggen	4 3 2 1	kan niet overleggen
maakt gebruik v/d <u>leerkracht</u> van zijn medelln.	4 3 2 1	maakt geen gebruik v/d <u>leerkracht</u> van zijn medelln.
is kritisch t.o.v. eigen werk <i>doelmatig</i>	4 3 2 1	is niet kritisch t.o.v. eigen werk
is kritisch t.o.v. werk van anderen <i>→ w.o.v.</i>	4 3 2 1	is niet kritisch t.o.v. werk van anderen
kan eigen werk evalueren	4 3 2 1	kan eigen werk niet evalueren
kan het samenwerkingsproces evalueren	4 3 2 1	kan het samenwerkingsproces niet evalueren
kan het samenwerkingsproces beoordelen	4 3 2 1	kan het samenwerkingsproces niet beoordelen
is taakgericht	4 3 2 1	is niet taakgericht
is procesgericht	4 3 2 1	is niet procesgericht
maakt oogcontact	4 3 2 1	maakt geen oogcontact
is dominant	4 3 2 1	is niet dominant
is ondergeschikt <i>jeede 2-ballen</i>	4 3 2 1	is niet ondergeschikt
is subassertief	4 3 2 1	is agressief

Bijlage 12

Uitslag vragenlijst 1 hele groep

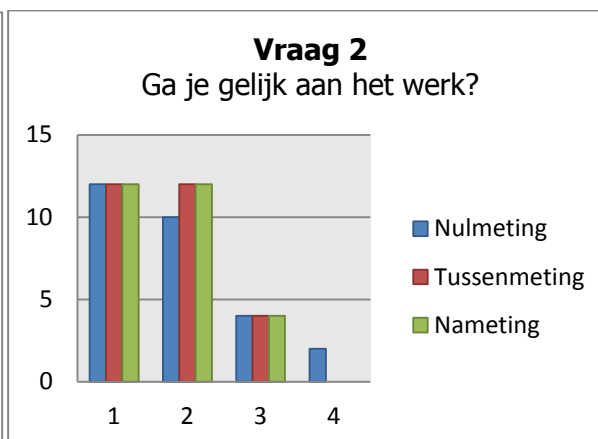
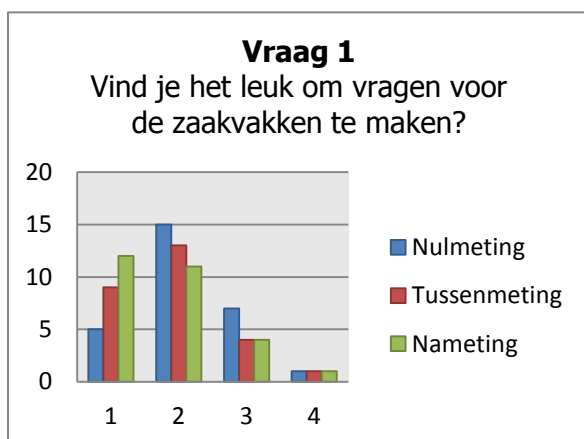
Horizontale as:

antwoordmogelijkheden

1= bijna altijd 2= meestal wel 3= meestal niet 4= bijna nooit

Verticale as:

aantal leerlingen groep 7B (totaal 28)

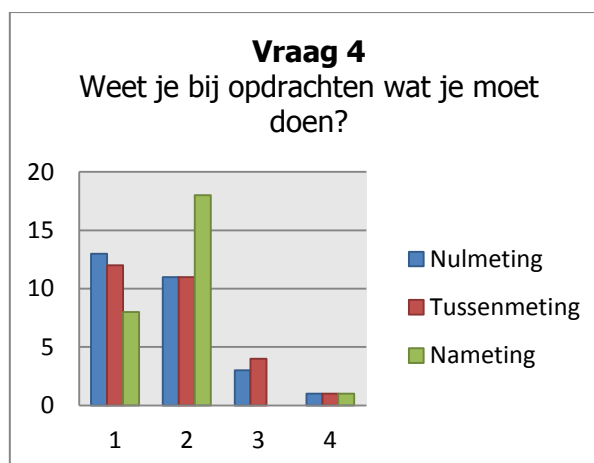
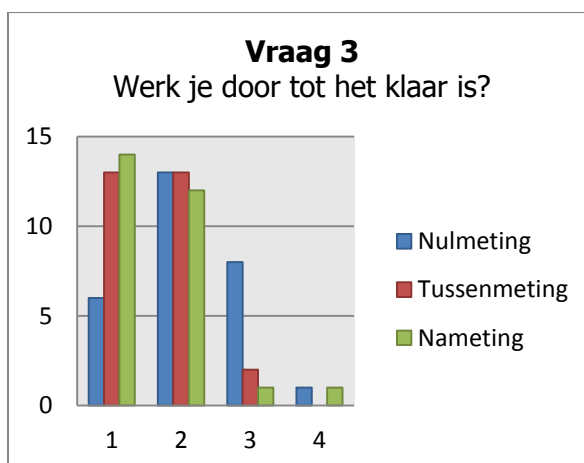


Grafiek 1

- 25% meer leerlingen vinden vragen maken voor het zaakvakken bijna altijd leuk om te doen

Grafiek 2

- 7% meer leerlingen gaan meestal gelijk aan het werk



Grafiek 3

-28% meer leerlingen werken bijna altijd door tot het klaar is

Grafiek 4

-17% minder leerlingen weten bijna altijd wat ze moeten doen
-25% meer leerlingen weten meestal wat ze moeten doen

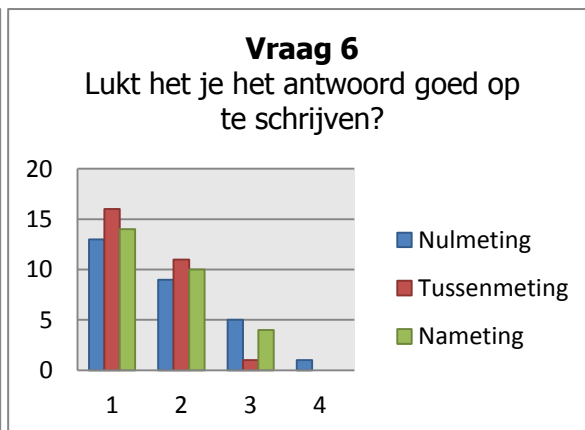
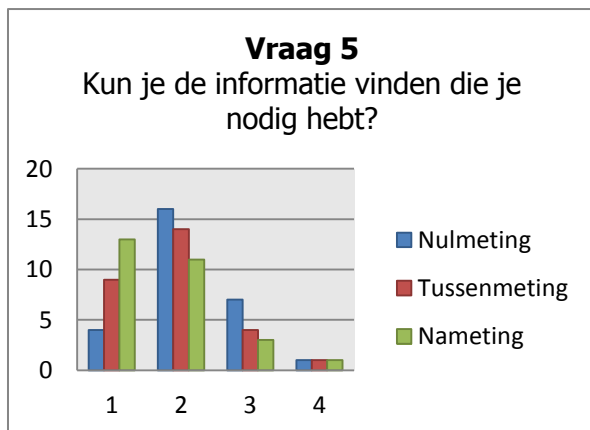
Horizontale as:

antwoordmogelijkheden

1= bijna altijd 2= meestal wel 3= meestal niet 4= bijna nooit

Verticale as:

aantal leerlingen groep 7B (totaal 28)

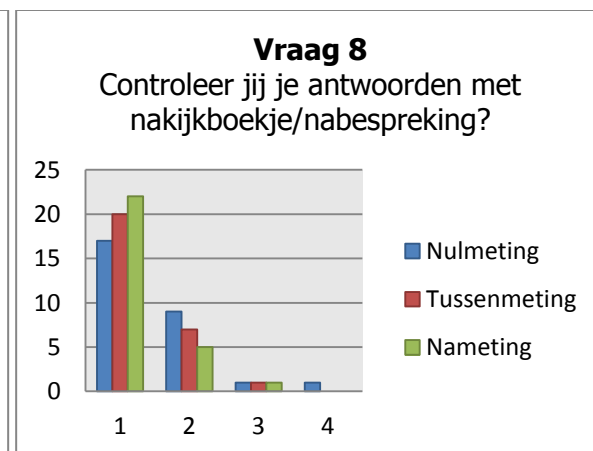
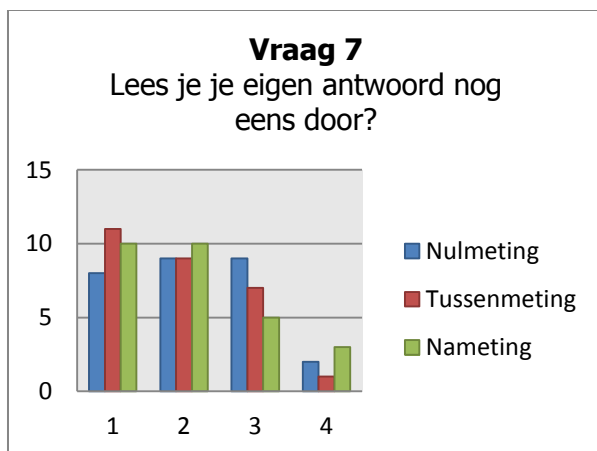


Grafiek 5

-32% meer leerlingen kunnen bijna altijd de juiste informatie vinden

Grafiek 6

-7% meer leerlingen lukt het vaker het juiste antwoord op te schrijven



Grafiek 7

-1% meer leerlingen lezen hun antwoord nog eens vaker door

Grafiek 8

- 18% meer leerlingen controleren bijna altijd of meestal hun antwoord

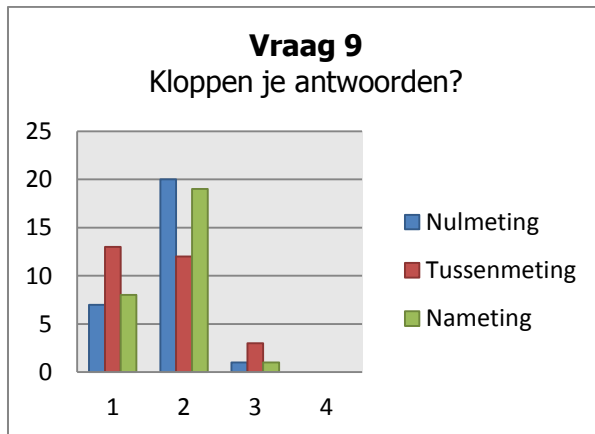
Horizontale as:

antwoordmogelijkheden

1= bijna altijd 2= meestal wel 3= meestal niet 4= bijna nooit

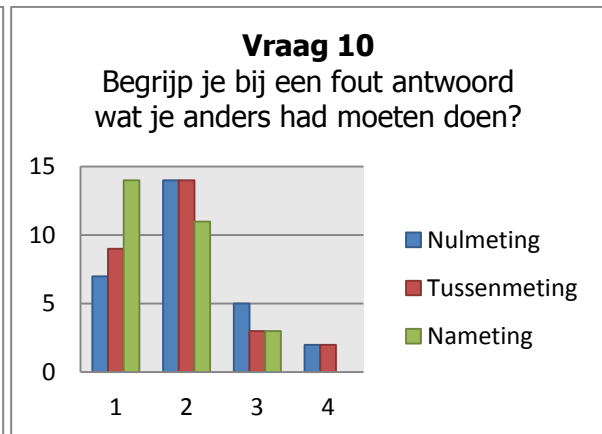
Verticale as:

aantal leerlingen groep 7B (totaal 28)



Grafiek 9

-1% meer leerlingen geeft aan dat de antwoorden vaker kloppen



Grafiek 10

-25% meer leerlingen begrijpen bijna altijd wat ze bij een fout antwoord anders hadden moeten doen

Bijlage 13

Uitslag vragenlijst 2a hele groep

Toepassing Meichenbaum na eerste interventie (week 11)

1. Weet jij de zinnen nog die bij de plaatjes horen?
Schrijf ze in de eerste hokjes.
2. Schrijf nu in de laatste hokjes *wanneer* je deze zinnen gebruikt.

Welke zin hoort hierbij?		Wanneer pas je deze zin toe?
1. Wat moet ik doen?		<i>Als ik een opdracht moet uitvoeren</i>
2. <i>Hoe ga ik het doen?</i> <i>Ik maak een plan</i>		Als ik informatie moet opzoeken voor het antwoord
3. <i>Ik doe mijn werk</i>		Als ik het antwoord moet opschrijven
4. Ik kijk na en verbeter		<i>Als ik het antwoord ga controleren</i>
5. <i>Wat vind ik ervan?</i>		Wat moet ik de volgende keer eventueel anders doen?

Zwarte zinnen => zijn al ingevuld

Rode zinnen => zijn de gewenste antwoorden van de leerlingen

Het streven was dat 80% van de leerlingen de vragen goed moest kunnen beantwoorden.

Vraag	Percentage goede antwoorden
1.	71%
2.	82%
3.	78%
4.	86%
5.	86%

Het doel van 80% goede antwoorden is bij 3 vragen gehaald en bij 2 vragen niet. Bij de eerste vraag waren de meeste foute antwoorden. Veel leerlingen hadden hier ingevuld dat ze de zin "Wat moet ik doen" gaan toepassen wanneer ze het niet begrijpen. Dit is niet goed gerekend (zie toelichting H.5).

Bijlage 14 observaties R. en D.

Tijdsteekproef

Doel: hoeveel procent van de tijd werkt de leerling taakgericht

Afname: week 4 t/m 7 en week 11

Door wie afgenomen: leerkracht, duopartner, stagiaire

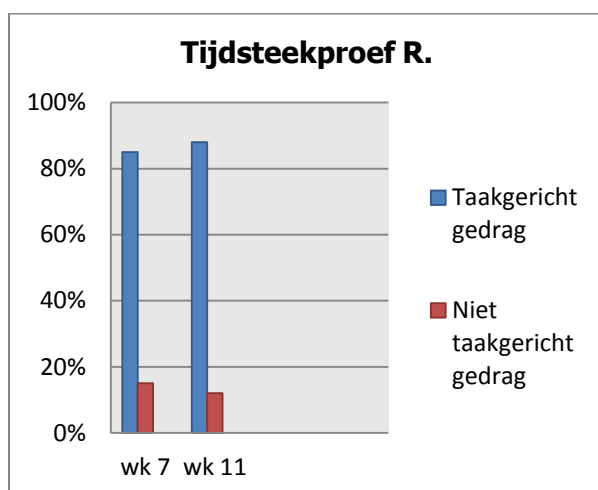
Data-analyse door: leerkracht, duopartner, stagiaire

Uitslagen observaties representanten van de gemiddelde leerling voor en na gebruik zelfinstructiemethode (interventie 1).

Categorie	R.	D.
T= Taakgericht gedrag	85% - 88% +3%	78% - 82% +4%
D= Dagdromen, rondkijken	6% - 5% -1%	5% - 6% -1%
CM= Contact Medeleerling, anders dan overleg werk	3% - 3%	8%- 7% -1%
CL= Contact Leerkracht, anders dan overleg werk	-	-
O= Opstaan, rondlopen	6%- 4% -2%	9% - 5% -4%

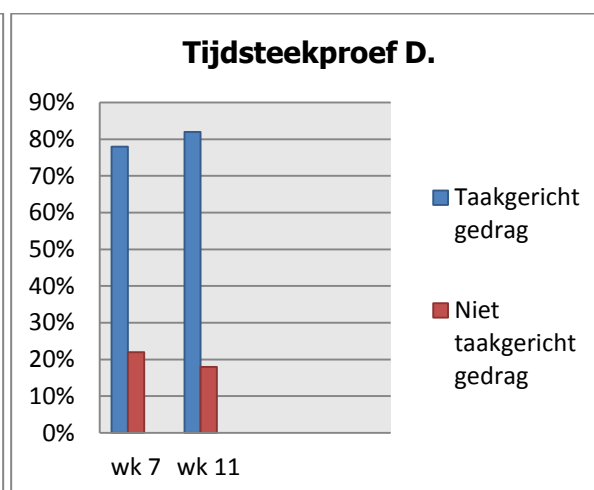
Horizontale as: nummer van de week

Verticale as: percentage taakgerichtheid leerling



Grafiek 11

-toename van 3% taakgericht gedrag



Grafiek 12

-toename van 4% taakgericht gedrag

Aantekeningen tijdsteekproef

R.

Week 7:

Werkt lange tijd achter elkaar geconcentreerd door. Droomt af en toe weg of denkt na?

Wordt af en toe afgeleid door buurvrouw die gum wil lenen of een gesprekje wil beginnen. Staat af en toe op om punt te slijpen, begint daar soms zelf een gesprekje.

Interventie => niet noodzakelijk

Week 11:

Luister goed, gaat na de uitleg onmiddellijk aan het werk. Alleen als er lang zelfstandig gewerkt wordt is er sprake van aflopende taakgerichtheid. Bij problemen leest R. het deel nog eens opnieuw. R. werkt systematisch en gebruikt de stappen op het kaartje. Ze kijkt zorgvuldig na en verbetert een paar fouten.

D.

Week 7:

Gaat na de uitleg vaak eerst naar de wc of punt aanslijpen. Kijkt zoekend om zich heen en krijgt zo contact met medeleerling. Gesprekken gaan deels over werk.

D. praat soms hardop in zichzelf.

Interventie => bewust maken van uitstelgedrag en voordelen laten merken van gelijk aan het werk gaan, na uitleg door oogcontact stimuleren gelijk te beginnen.

Week 11:

D. luister goed en gaat onmiddellijk aan het werk na de uitleg.

Aflopende taakgerichtheid (meer dagdromen en contacten met buurman)

Goede diepteconcentratie.

Hij lost problemen op door eerst terug te lezen en dan de buurman te vragen.

D. controleert zijn werk met het nakijkboekje wanneer hij klaar is.

Later blijkt soms dat hij een fout over het hoofd heeft gezien. Kan dus zorgvuldiger (aandachtspunt).

Kijkwijzer voor de vijf-fasenobservatie

Doel: aanvulling op tijdsteeekproef, welke fase heeft ondersteuning nodig?

Afname: week 4 t/m 7 en week 11

Door wie afgenomen: leerkracht, duopartner, stagiaire

Data-analyse door: leerkracht, duopartner, stagiaire

Samenvatting opvallende aantekeningen

5 Fasen	R. week 4 t/m 7	R. week 11	D. week 4 t/m7	D. Week 11
1.	- doet actief mee en luistert goed	- doet actief mee en luistert goed	-kijkt naar leerkracht en luistert - flegmatieke houding	-D. luistert goed
2.	- gaat gelijk aan het werk na de uitleg	- gaat gelijk aan het werk na de uitleg	- gaat eerst naar de wc - daarna aan het werk	-Gaat na de uitleg gelijk aan het werk -gebruikt het stappenkaartje
3.	- werkt lange tijd taakgericht wordt af en toe afgeleid door anderen	- werkt lange tijd taakgericht - na 10 minuten iets aflopende	- wisselende taakgerichtheid - kijkt om zich heen, krijgt contact	-goede diepteconcentratie -leest nog eens bij een probleem en

	- droomt/ denkt na - werkt redelijk systematisch	- taakgerichtheid (rondkijken) - bij moeilijke delen leest R. het stuk opnieuw - R. pakt het kaartje met de stappen er regelmatig bij	- met medeleerling - contact start met vraag over opdracht - glijdt daarna af naar andere onderwerpen -praat af en toe in zichzelf	vraagt dan de buurman
4.	- pakt nakijkboekje begint onderweg gesprek	- R. kijkt zorgvuldig na	- vraagt nakijkboekje medeleerling (gesprekje)	-controleert zijn werk
5.	- verbetert enkele fouten	- verbetert haar fouten	- geeft aan of antwoorden goed of fout zijn - verbetert niet	-blijkt een aantal fouten over het hoofd te hebben gezien

Bijlage 15 Vragenlijst 1 (F.), week 11

Femke. ~~6~~

#6

nr: 6

Vragenlijst 1

Voor mijn onderzoek zou ik het fijn vinden als je de volgende vragen zo eerlijk mogelijk wilt beantwoorden.

Bij het beantwoorden van een vraag kun je één van de volgende mogelijkheden omcirkelen:

1= heel vaak

2=meestal wel

3=meestal niet

4=bijna nooit

1. Je moet vragen maken voor de zaakvakken. Vind je dat leuk om te doen?

① 2 3 4

2. Ga je gelijk aan het werk?

1 2 ③ 4

3. Werk je door tot het klaar is?

1 ② 3 4

4. Weet je bij de opdrachten wat je moet doen?

1 2 3 ④ als ik eerlijk ben.

5. Kun je de informatie vinden, die je nodig hebt om de vraag te beantwoorden?

1 2 ③ 4

6. Lukt het je het antwoord goed op te schrijven?

1 ~~2~~ 3 4

7. Lees je je eigen antwoord nog eens door, nadat je het opgeschreven hebt?

1 2 3 4

8. Controleer je je antwoorden met het nakijkboekje of tijdens de nabespreking?

1 ~~2~~ 3 4

9. Kloppen je antwoorden?

1 2 3 4

10. Als een antwoord niet klopt begrijp je dan, wat je anders had moeten doen?

1 2 3 4

Bijlage 16

Uitslag vragenlijst 1 subgroep

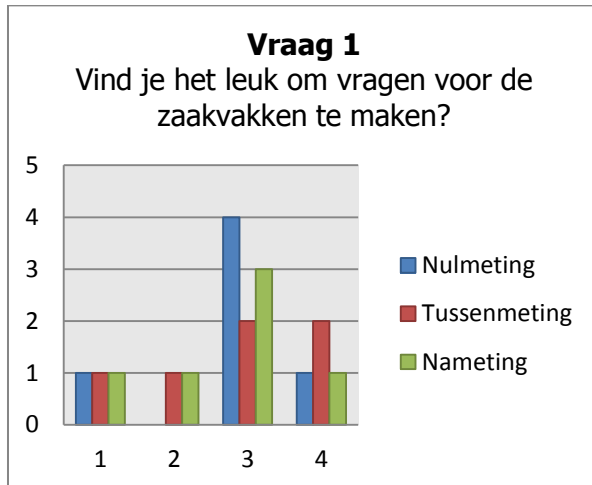
Horizontale as:

antwoordmogelijkheden

1= bijna altijd 2= meestal wel 3= meestal niet 4= bijna nooit

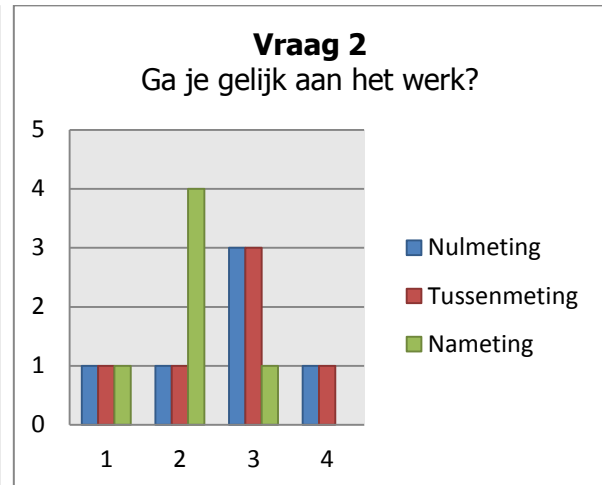
Verticale as:

aantal leerlingen subgroep (totaal 6)



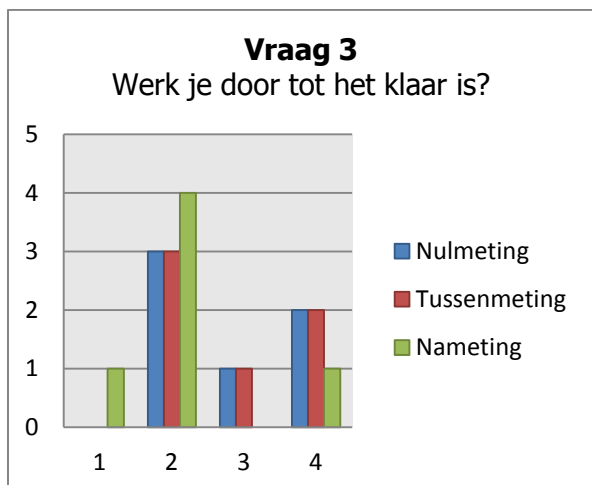
Grafiek 13

-één leerling vindt het leuker geworden om de vragen te maken voor de zaakvakken



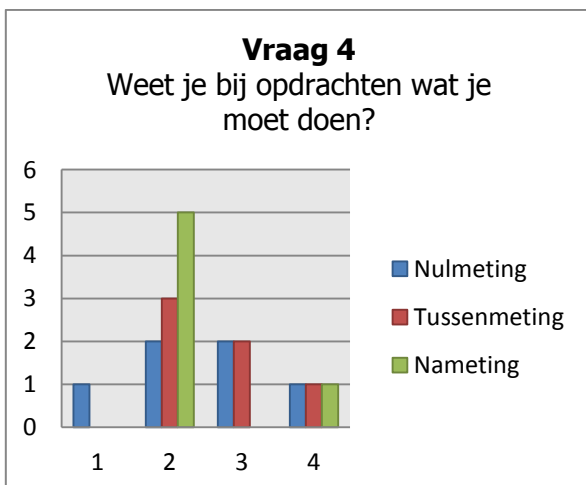
Grafiek 14

-er gaan drie leerlingen vaker meestal gelijk aan het werk en niemand meer bijna nooit



Grafiek 15

-twee leerlingen meer werken bijna altijd of meestal door tot het werk klaar is



Grafiek 16

- drie meer leerlingen weten meestal wat ze moeten doen bij het maken van een opdracht
- één leerling weet het nog steeds bijna nooit

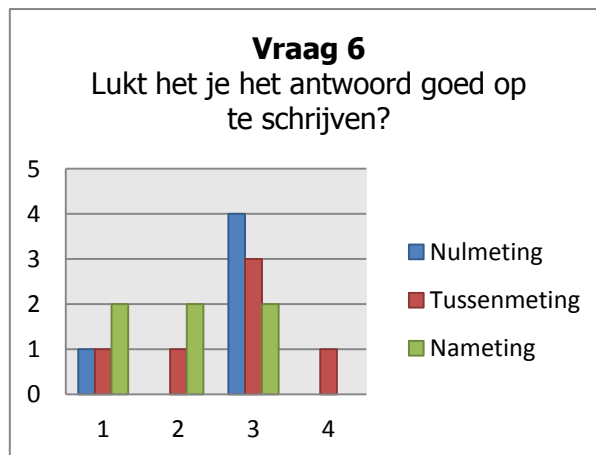
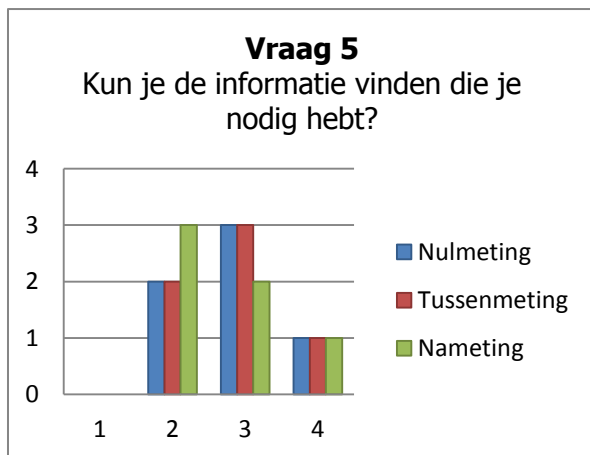
Horizontale as:

antwoordmogelijkheden

1= bijna altijd 2= meestal wel 3= meestal niet 4= bijna nooit

Verticale as:

aantal leerlingen subgroep (totaal 6)

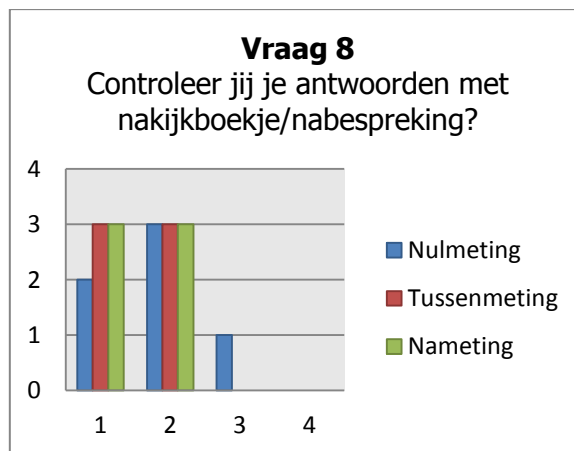
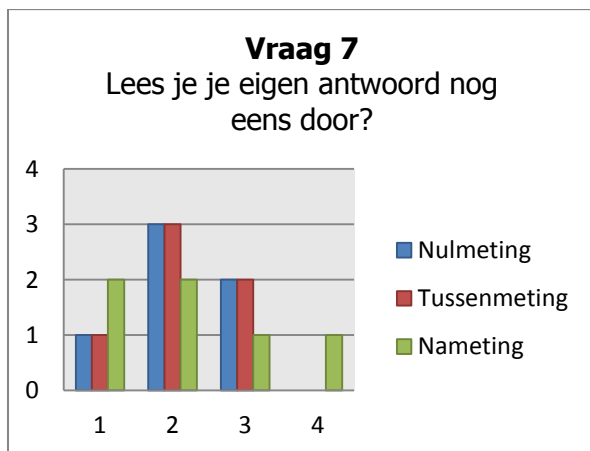


Grafiek 17

-één leerling geeft aan beter informatie te kunnen vinden

Grafiek 18

-twee leerlingen zeggen vaker hun antwoord goed op te kunnen schrijven



Grafiek 19

-één leerling leest zijn antwoord vaker door

Grafiek 20

-alle leerlingen controleren uiteindelijk hun antwoorden

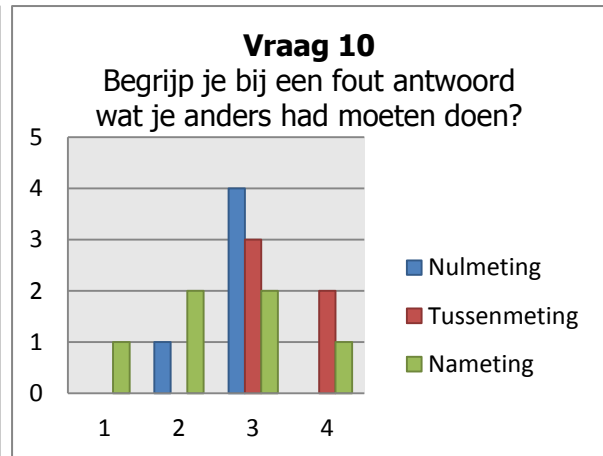
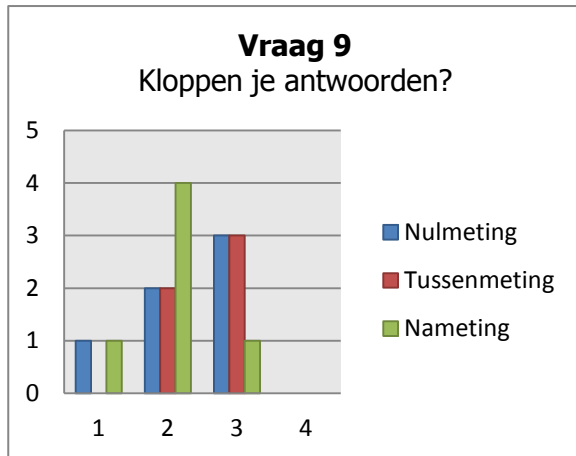
Horizontale as:

antwoordmogelijkheden

1= bijna altijd 2= meestal wel 3= meestal niet 4= bijna nooit

Verticale as:

aantal leerlingen subgroep (totaal 6)



Grafiek 21

-antwoorden van twee leerlingen kloppen vaker

Grafiek 22

-twee leerlingen begrijpen vaker wat ze bij een fout antwoord anders hadden kunnen doen

Bijlage 17

Uitslag vragenlijst 2b subgroep

Toepassing Meichenbaum subgroep (6 leerlingen) na interventie reciprocal teaching

1. Weet jij de zinnen nog die bij de plaatjes horen?
Schrijf ze in de eerste hokjes.
2. Schrijf nu in de laatste hokjes *wanneer* je deze zinnen gebruikt.

Welke zin hoort hierbij?		Wanneer en hoe pas je deze zin toe?
1. Wat moet ik doen?		<i>Wanneer ik de opdracht krijg moet ik deze goed lezen.</i>
2. <i>Hoe ga ik het doen?</i> <i>Ik maak een plan.</i>		Als ik informatie moet opzoeken voor het antwoord
3. <i>Ik doe mijn werk.</i>		Als ik het antwoord moet opschrijven
4. Ik kijk na en verbeter		<i>Als ik klaar ben met de opdrachten controleer en verbeter ik de antwoorden.</i>
5. <i>Wat vind ik ervan?</i>		Als ik klaar ben met nakijken denk ik na over wat ik de volgende keer eventueel anders moet doen.

Rode zinnen zijn gewenste antwoorden van de leerlingen.

Welke zin hoort hierbij?	Aantal goede antwoorden
1.	5
2.	6
3.	6
4.	6
5.	6

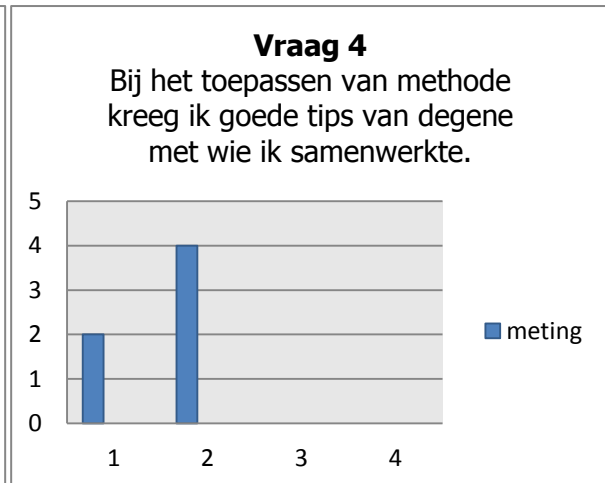
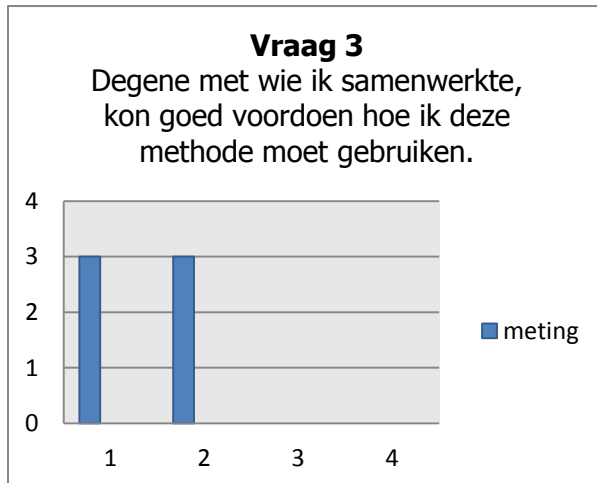
Horizontale as:

antwoordmogelijkheden

1= bijna altijd 2= meestal wel 3= meestal niet 4= bijna nooit

Verticale as:

aantal leerlingen subgroep (totaal 6)

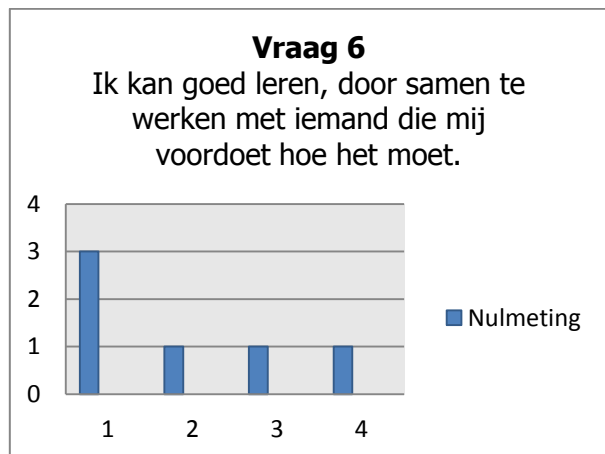
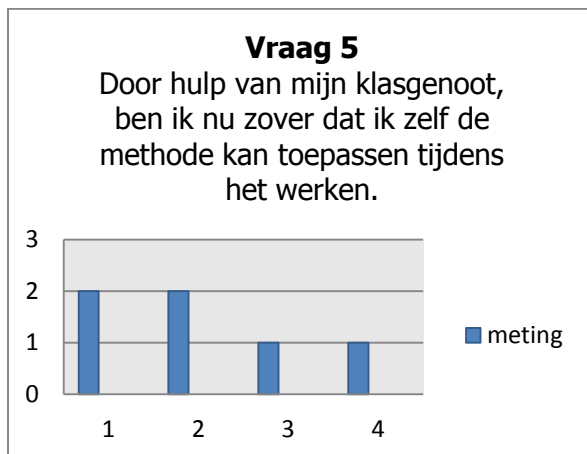


Grafiek 23

-alle leerlingen werd bijna altijd of meestal wel goed voorgedaan hoe deze methode te gebruiken

Grafiek 24

-alle leerlingen gaven aan bijna altijd of meestal goede tips te krijgen van degene met wie ze samenwerkten



Grafiek 25

-vier leerlingen kunnen nu zelf de methode bijna altijd of meestal toepassen
-twee leerlingen denken deze methode zelf meestal niet of bijna nooit zelf te kunnen toepassen

Grafiek 26

-vier leerlingen geven aan goed te kunnen leren door samen te werken op deze manier
-twee leerlingen geven aan meestal niet of bijna nooit goed te kunnen leren op deze manier

Bijlage 18

Observaties F. en T. representanten subgroep

Uitslagen observaties representanten subgroep met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid, voor en na de toepassing van reciprocal teaching (interventie 2).

Tijdsteekproef

Doel: hoeveel procent van de tijd werkt de leerling taakgericht

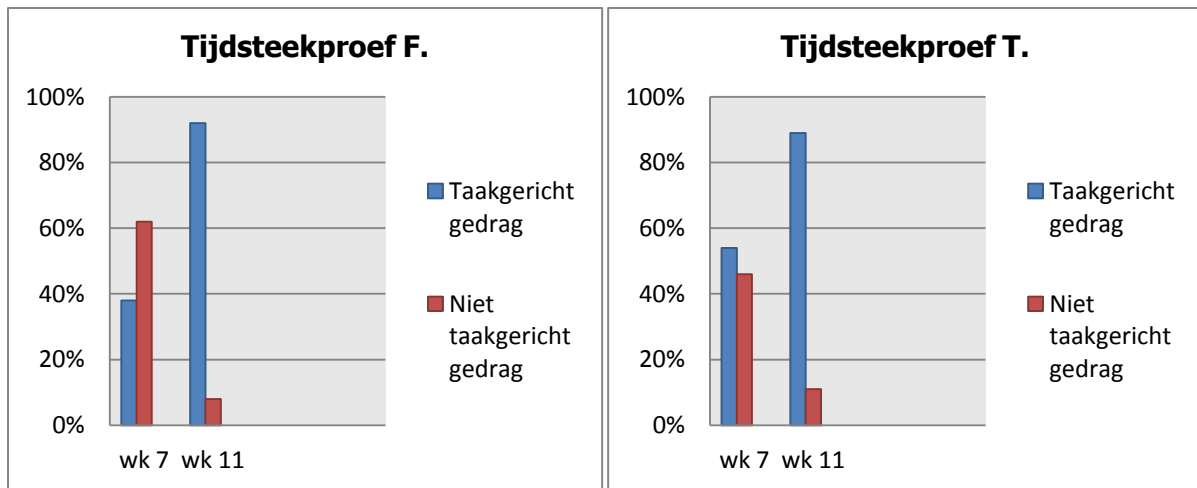
Afname: week 4 t/m 7 en week 14

Door wie afgenomen: leerkracht, duopartner, stagiaire

Data-analyse door: leerkracht, duopartner, stagiaire

Tijdsteekproef vergelijking week 7 en week 14

Categorie	F.	verschil	T.	verschil
T= Taakgericht gedrag	38%- 92%	+54%	54%-89%	+ 35%
D= Dagdromen, rondkijken	40%-8%	- 32%	28%-3%	- 25%
CM= Contact Medeleerling, anders dan overleg werk	13%- 0	-13%	7%-3%	- 4%
CL= Contact Leerkr. anders dan overleg werk	6%- 0	- 6%	3%-0	- 3%
O= Opstaan, rondlopen	3%- 0	- 3%	8%-5%	- 3%



Grafiek 27

-toename van 54% taakgericht gedrag

Grafiek 28

-toename van 35% taakgericht gedrag

Aantekeningen tijdens tijdsteekproef

F.

week 7

Tijdens de uitleg kijkt F. veel rond en speelt met spullen uit haar etui.

Tijdens het stilwerken staart ze regelmatig voor zich uit.

Wiebelt op de stoel.

Zoekt tijdens het stilwerken met haar voet contact met medeleerling.

Week 14 (reciprocal teaching)

F. begint gelijk en haar partner houdt haar steeds bij de les als haar blik afdwaalt (haar uitdrukking varieert van geconcentreerd tot geïrriteerd)

Haar partner vraagt door wanneer F. antwoord geeft zo moet ze uitleggen waarop haar antwoord gebaseerd is. Ook stelt hij sturende vragen zodat F zo zelf tot het goede antwoord kan komen.

T.

Week 7

Pakt zijn boek en schrijft 5 minuten nadat de les is begonnen.

Werkt tijdens de uitleg.

Vertoont langere tijd taakgericht gedrag (rond 5 minuten) tijdens het werken.

Duimt regelmatig en droomt dan weg.

Staat vaak op (punt slijpen, wc, nakijkboekje pakken)

Week 14 (reciprocal teaching)

T. doet serieus mee en kan zijn antwoorden vaak goed onderbouwen

T. is een groot deel van de tijd geconcentreerd bezig

Hij grijpt gelegenheden tot een gesprekje met anderen dan zijn partner wel graag aan.

Kijkwijzer voor de vijf-fasenobservatie

Doel: aanvulling op tijdsteekproef, welke fase heeft ondersteuning nodig?

Afname: week 4 t/m 7 en week 14

Door wie afgenomen: leerkracht, duopartner, stagiaire

Data-analyse door: leerkracht, duopartner, stagiaire

Samenvatting opvallende aantekeningen

5 Fasen	F. week 4 t/m 7	F. week 14	T. week 4 t/m 7	T. week 14
1.	- kijkt om zich heen - zoekt contact met anderen - begint te schrijven voordat de uitleg klaar is	- F. en partner gaan vlot op hun plekje zitten en leggen de spullen klaar	- weinig taakgericht - luisterhouding: wiebelt, speelt met pen, kijkt rond - kijkt niet naar leerkracht en bord - legt hoofd op tafel	- het duurt even voordat T. en partner klaar zijn om te beginnen. T. zoekt nog even in zijn etui
2.	- kijkt vragend rond - praat met medeleerling - vraagt leerkracht over hetgeen net uitgelegd is	- ze beginnen gelijk met hun werk	- afwachtende houding - duimt en droomt weg	- ze beginnen na even praten met hun werk
3.	- algehele zwakke taakgerichtheid - laag werktempo - verbetert regelmatig het geschrevene - vraagt regelmatig hulp - regelmatig contact met klasgenoten (praten en fysiek door voetcontacten)	- vertoont bijna constant taakgericht gedrag - wanneer ze even de andere kant opkijkt gaat haar partner verder en doet ze mee - ze 'volgt' is stil en timide - de ander heeft duidelijk de leiding	- algehele zwakke taakgerichtheid - laag werktempo - gaat aan het werk na aansporing leerkracht - werkt niet in juiste volgorde	- T. is geconcentreerd bezig en neemt ook initiatief tot het vinden van het antwoord - goede wisselwerking
4.	- afwachtende houding, controleert werk niet uit zichzelf	- Partner pakt nakijkboekje en samen controleren en verbeteren ze de antwoorden	- afwachtende houding	- T. pakt nakijkboekje en laat zich onderweg afleiden: begint gesprekje met andere klasgenoot

5.	- verliest aandacht tijdens evaluatie en zoekt contact met anderen	- Betrokken bij nakijken en verbeteren	- weinig betrokken - schrijft sommige antwoorden pas op tijdens de evaluatie	- enige discussie over de juistheid van de antwoorden in het nakijkboekje, maar ze bereiken een compromis
----	--	--	---	---

Oplossingsgerichte gesprekken n.a.v. observaties

Doel: verduidelijking geobserveerd gedrag

Afname: week 7 en week 11

Door wie afgenomen: leerkracht

Data-analyse door: leerkracht, duopartner, stagiaire (analyse opnamen)

F. week 7

F. weet vaak niet wat ze moet doen omdat ze niet heeft opgelet tijdens de uitleg. Daardoor snapt ze de opdracht ook vaak niet.

Tijdens het gesprek blijkt dat er veel gedachten in haar hoofd zitten en ook wil ze graag praten met bepaalde kinderen om haar heen. Het liefst wil F. dat de leerkracht na de uitleg persoonlijk vraagt of het snapt en het desgewenst nog eens uitlegt.

We spreken af dat we tijdens de uitleg regelmatig haar erbij betrekken waardoor ze op gaat letten. Ze gaat vragen stellen tijdens de uitleg wanneer ze het niet snapt.

F. week 14

Het blijft lastig voor F. om zich niet te laten afleiden tijdens de uitleg. Het helpt wanneer ik haar op deze momenten een korte vraag stel, zodat ze weer met de gedachten bij de les is. Vragen stellen tijdens de uitleg doet F. nog niet vaak, omdat ze dan denkt dat ze het snapt. Pas als ze zich gaat verdiepen in de opdracht komt ze erachter dat deze toch niet helemaal duidelijk is. Het kaartje met de stappen helpt haar wel de opdrachten meer in stukken te hakken, waardoor het overzichtelijker wordt.

Bij reciprocal teaching kan ze onduidelijkheden met haar partner overleggen. Haar partner kan haar goed voordoen hoe ze de opdracht moet aanpakken en houdt haar ook goed bij de les: door sturende vragen te stellen leidt hij haar naar het goede antwoord. Ze zijn eerder klaar en de antwoorden kloppen vaak.

Toch vindt F. het niet heel prettig. Doordat haar partner het zo goed doet wordt haar gevoel dat ze het niet kan versterkt. Haar zelfbeeld wordt hier niet beter van. Ze zou liever met een vriendin samenwerken. Hierbij belooft ze heel trouwhartig niet te gaan kletsen.

We spreken af dat we samen gaan kijken wie er nog meer een goede partner met reciprocal teaching zou zijn voor haar. Wel maak ik haar duidelijk dat haar huidige partner haar helpt

en heel goed stuurt zodat ze het uiteindelijk zelf kan. Ze moet het gaan zien als een leerproces. Wel kunnen we per periode wisselen van partner. Duidelijk is wel dat de voordelen (de opdrachten op een goede manier aanpakken, aan het werk blijven en zich niet laten afleiden) wel moeten blijven gelden bij elke partner.

T. week 7

T. geeft aan dat hij moeite heeft met stil zijn en snel wordt afgeleid. Ook denkt hij vaak dat het gemakkelijk is, terwijl later blijkt dat hij toch veel fouten heeft.

Tijdens het gesprek blijkt dat hij graag vooraan wil zitten en dat hij graag "bij de les gehouden wil worden".

Hij zegt goed te kunnen samenwerken. Bij navraag blijkt het wel uit te maken met wie.

Hij zegt zich beter te kunnen concentreren met een koptelefoon of mp3.

We besluiten dat T. een plekje vooraan krijgt en we gaan werken met een koptelefoon. We spreken de momenten af wanneer deze op kan.

T. week 14

Mede door het gesprek met zijn ouders, merk ik dat T. gemotiveerd is om het goed te doen. Op zijn verzoek hebben we een kaartje op zijn tafel geplakt met de tekst: "Concentreer je op je werk, T. " Hij zegt dat dit hem helpt.

Tijdens reciprocal teaching laat T. zien dat hij door kan werken en ook betrokken is. Tijdens de andere lessen is een blik vaak al genoeg om hem weer aan het werk te zetten.

In mijn ogen was de partner die we hadden uitgekozen goed voor T. Hij werkte er inderdaad prima mee, toch wil ook hij liever werken met een vriend.

We spreken af, net als bij F. dat we samen gaan kijken naar ook andere geschikte partners maar dat de resultaten en betrokkenheid gelijk moet blijven.

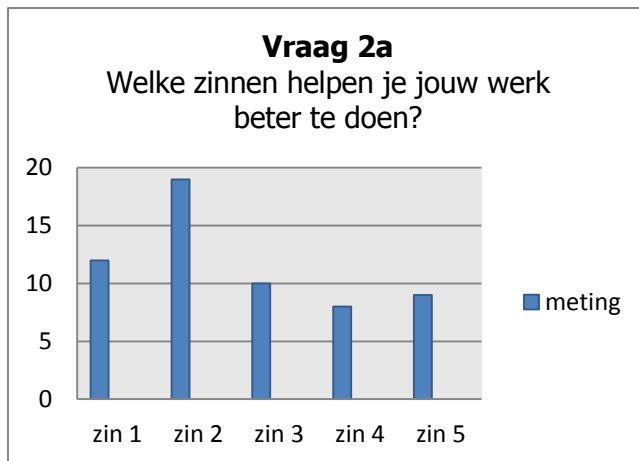
Bijlage 19

Uitslag vragenlijst 3

Toepassing Meichenbaum evaluatie

- 1. Weet jij de zinnen nog die bij de plaatjes horen?**
Schrijf ze in de goede hokjes.

Percentage goede antwoorden	
1. 100% goed	
2. 96% goed	
3. 100% goed	
4. 100% goed	
5. 93% goed	



Grafiek 29

-alle zinnen worden genoemd: zin twee en één worden door de meeste leerlingen als helpend ervaren

2b. Hoe helpen ze jou met je werk?

(Kijkwijzer voor de vijf-fasenobservatie als codeboom)

Fase 1: opdrachtontvanggedrag

Nu denk ik beter na en begin niet tegelijk (9)

Fase 2: overgangsfase a-gedrag

Fase 3: taakuitvoeringsgedrag

Ik kan me beter concentreren (7)

Ze houden me aan het werk (3)

Nu bedenk ik eerst het antwoord in mijn hoofd en schrijf het dan pas op

Fase 4: overgangsfase b-gedrag

Fase 5: taak-evaluatiegedrag

Ik krijg meer goede antwoorden (3)

Overige antwoorden:

- Ik gebruik het kaartje niet echt (niet nodig) (3)
- Wel goed (2)
- Goed
- Er helpt er geen een
- Ik werk hetzelfde als zonder kaartje
- Nee, ik vind het moeilijk

8. Gebruik je de zinnen ook wel eens bij andere vakken? Zo ja bij welke?

- Geschiedenis, aardrijkskunde, biologie (9)
- Nee (6)
- Geschiedenis, aardrijkskunde, Blits en biologie (3)
- Niet nodig (2)
- Taal, als ik het niet weet
- Leeshuis
- Rekenen
- Taal, alle zaakvakken
- Niet bij rekenen
- Spelling, rekenen en handvaardigheid
- Ik kijk er niet zo vaak op
- Ik gebruik ze soms

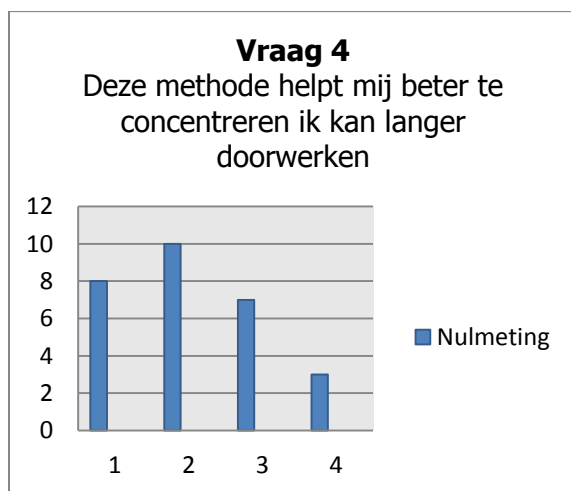
Horizontale as:

antwoordmogelijkheden

1= bijna altijd 2= meestal wel 3= meestal niet 4= bijna nooit

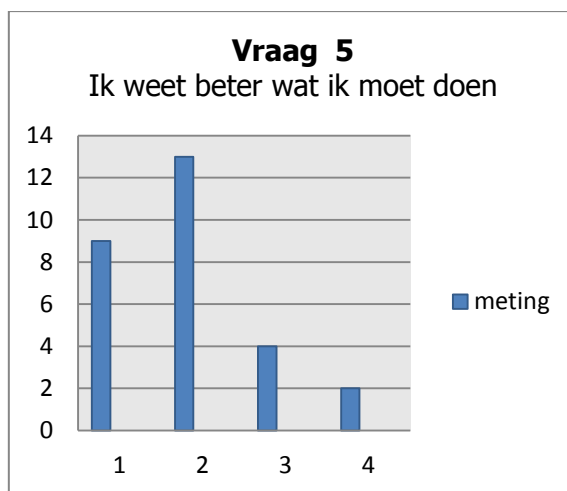
Verticale as:

aantal leerlingen groep 7B (totaal 28)



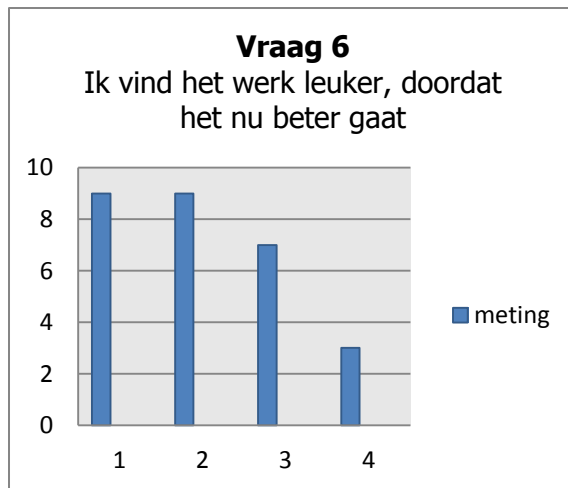
Grafiek 30

-64% van de leerlingen zegt zich met deze methode beter te kunnen concentreren en langer door te kunnen werken



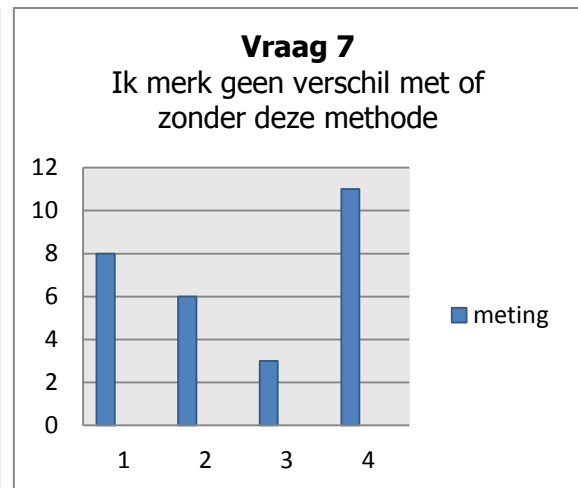
Grafiek 31

-78% van de leerlingen geeft aan beter te weten wat te moeten doen



Grafiek 32

-64% van de groep geeft aan het werk leuker te vinden, doordat het nu beter gaat



Grafiek 33

-50% van de leerlingen geeft aan ze geen verschil merken of ze met of zonder de methode werken

Bijlage 20

Schema onderzoek en te verkrijgen data

Deelvragen	Ingezette methoden en instrumenten	Te verkrijgen data
Vooronderzoek 1. Kunnen de leerlingen deze zelfinstructiemethode toepassen na instructie en inoefening door de leerkracht? <i>Interventieperiode: 3 weken, 2x per week</i>	- Vragenlijst (1) structuur - Observatie leerlingen - Kijkwijzer 5-fasen - Tijdsteekproef - Observatie leerlingen (eind periode): - Kijkwijzer 5-fasen - Tijdsteekproef - Vragenlijst (1) structuur - Vragenlijst (2a) Meichenbaum - Observatie leerkracht (afgeleid van observatielijst igdi-model) - interviews	Beginsituatie: - antwoorden vragenlijst (1)structuur, hele groep - gegevens Kijkwijzer en Tijdsteekproef, aantal leerlingen Na eerste interventie: - gegevens Kijkwijzer en Tijdsteekproef, aantal leerlingen - antwoorden vragenlijst structuur (1), hele groep - antwoorden vragenlijst (2a) Meichenbaum, hele groep - gegevens over instructie en inoefening door leerkracht - aanvulling leerlingen op antwoorden vragenlijst (2a) Meichenbaum
2. In welke mate kan reciprocal teaching de leerlingen die meer aandacht nodig hebben, helpen deze zelfinstructiemethode toe te	- Observatie leerlingen (eind periode):	Na tweede interventie: - gegevens Kijkwijzer en Tijdsteekproef,

Bijlage 21

Ethische aspecten

Aan de hand van de 5 regels uit de Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo (Andriessen et al., 2010) wordt een beschrijving gegeven van de overwegingen rondom ethische aspecten in dit onderzoek.

1. Onderzoekers aan het hbo dienen het professionele en maatschappelijk belang

Dit onderzoek levert een bijdrage aan kennis rond het effect van interventies rondom taakgerichtheid en zelfsturing van leerlingen tijdens het zelfstandig verwerken van leertaken horend bij de zaakvakken. Deze interventies zijn eenvoudig overdraagbaar op andere groepen in de bovenbouw, waar problemen rond taakgerichtheid plaatsvinden. Taakgerichtheid kan bevorderd worden door extrinsieke factoren (voorbeeld Suriname inleiding), maar op deze manier worden kinderen onmondig gehouden en niet goed voorbereid op de toekomstige maatschappij, waarin ze als zelfstandig burger dienen te functioneren. Maatschappelijk gezien beoogt dit onderzoek dan ook een bijdrage te leveren in de richting van toekomstig zelfstandig burgerschap door het vergroten van de zelfstandigheid van leerlingen. Verder wordt door het verbeteren van taakgerichtheid gewerkt aan vergroting van de leeropbrengsten (zie ook hoofdstuk 1.1).

2. Onderzoekers aan het hbo zijn respectvol

Tijdens dit onderzoek is zorgvuldig, vriendelijk en respectvol omgegaan met de deelnemers, respondenten en andere betrokkenen. Het onderzoek speelt zich af binnen een veilig klimaat. De gegevens aangaande de school, leerlingen en anderen zijn anoniem verwerkt. Aan de ouders van de betrokken leerlingen is toestemming gevraagd voor deelname aan dit onderzoek.

3. Onderzoekers aan het hbo zijn zorgvuldig

In dit onderzoek zijn diverse bronnen (literatuur, internet, andere onderzoeken) herleidbaar geraadpleegd, om vanuit zo objectief en breed mogelijke kennis het onderzoek uit te voeren. Er is gebruik gemaakt van bestaande, beproefde onderzoeksinstrumenten. Vragenlijsten zijn samengesteld op basis van theorie, worden eerst getest bij leeftijdsgenoten van de respondenten.

De data zijn juist en controleerbaar verwerkt.

4. Onderzoekers aan het hbo zijn integer

De handelingen gedaan voor dit onderzoek zijn zuiver, transparant en consistent met de onderzoeksdoelen. Deelnemers en respondenten zijn op de hoogte van het doel van het onderzoek. Om sociaal wenselijke antwoorden tijdens interviews te voorkomen, worden deze gehouden door een leerkracht die niet betrokken is bij het onderzoek.

Diverse critical friends hebben het proces van handelingen gevolgd en van feedback voorzien. In dit onderzoek is een waarheidsgetrouw proces weer gegeven, waarover regelmatig kritisch gereflecteerd is en dat door het bijhouden van een logboek transparant is.

5. Onderzoekers aan het hbo verantwoorden hun keuzes en gedrag

De keuze voor een onderzoek ter verbetering van taakgerichtheid wordt ondersteund door collega's van de bovenbouw en de directie van mijn school: voor hen is dit een relevant en actueel thema (zie hoofdstuk 1.1).

Om gericht en effectief te kunnen werken beperken de interventies van dit onderzoek zich tot de leerlingen en leerkrachten van één groep 7.

Bijlage 22
Vragenlijst 3 (R.)

Vragenlijst 3
Toepassing Meichenbaum (evaluatie)

1. Weet jij de zinnen nog die bij de plaatjes horen?
 Schrijf ze in de goede hokjes.

1. Wat moet ik doen?	
2. Hoe ga ik het doen? ik maak een plan.	
3. Ik doe mijn werk.	
4. Ik kijk na en verbeter.	
5. Wat vindt ik ervan?	

- 2a. Welke zinnen helpen je jouw werk beter te doen?

Wat moet ik doen? Hoe ga ik het doen? ik maak een plan.
 Ik doe mijn werk.

- 2b. Hoe helpen ze jou met je werk?

Door goed na te denken.

3. Gebruik je de zinnen ook wel eens bij andere vakken? Zo ja bij welke?

Ja, Naut-Meander-Branden.

Bijlage 23

Brief informatie onderzoek ouders 7B

Enschede, 25 februari 2013

Beste ouders en verzorgers,

Voor de opleiding die ik dit jaar afrond, Master SEN, wil ik onderzoek doen naar taakgerichtheid van leerlingen. Dit betekent dat Sabine en ik de verwerking van de zaakvakken de komende zes weken op een andere manier gaan aanpakken.

We gaan de leerlingen manieren van zelfinstructie leren toepassen, waarna bekeken zal worden wat het effect hiervan is op hun taakgerichtheid en motivatie.

Leerlingen zullen af en toe vragenlijsten gaan invullen en geobserveerd worden, om meer informatie te krijgen over het effect van de lessen.

Kortom: de inhoud van de zaakvaklessen blijft gelijk, alleen de manier waarop de leerlingen de leerstof verwerken wordt tijdelijk anders aangepakt.

Mochten er vragen of opmerkingen zijn, dan hoor ik het graag.

Vriendelijke groeten,

Mede namens Sabine,

Margreet Noom

Bijlage 24
Tijdschema onderzoek

Deelvragen	Ingezette methoden en instrumenten	week
1. Kunnen de leerlingen deze zelfinstructiemethode toepassen na instructie en inoefening door de leerkracht? <i>Interventieperiode: 3 weken, 2x per week</i>	- Observatie leerlingen (D+R, F+T) - Kijkwijzer 5-fasen - Tijdsteekproef - Vragenlijst (1) structuur - Observatie leerkracht (afgeleid van observatielijst igdi-model) - Observatie leerlingen (D+R): - Kijkwijzer 5-fasen - Tijdsteekproef - Vragenlijst (1) structuur - Vragenlijst (2a) Meichenbaum - interviews	week 4 t/m 7 week 7 Week 9 Week 11 Week 11 Week 11
2. In welke mate kan reciprocal teaching leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid, helpen deze zelfinstructiemethode toe te passen? <i>Interventieperiode: 3 weken, 2x per week</i>	- Observatie leerkracht - Kijkwijzer coöperatief leren, leerkracht - Kijkwijzer Coöperatief leren, leerlingen - Observatie leerlingen (F+T, eind periode): - Kijkwijzer 5-fasen - Tijdssteekproef - Vragenlijst (1) structuur - Vragenlijst (2b) Meichenbaum - interviews	Week 12 Week 12 Week 14 Week 14 Week 14
3. In hoeverre ervaren alle leerlingen uit groep 7b deze zelfinstructie methode als bruikbaar voor zelfsturing en taakgerichtheid?	- Vragenlijst (3) toepassing Meichenbaum - interviews	Week 15

Bijlage 25

Aandachtspunten reciprocal teaching tijdens dit onderzoek

Tijdens observaties was de verminderde motivatie niet echt zichtbaar: de leerlingen waren taakgericht bezig. Toch blijkt uit antwoorden van de vragenlijst (bijlage 16, 17, 18) en diverse gesprekken dat leerlingen deze vorm van werken niet altijd prettig vinden. Er werd aangegeven dat de keuze van de partner essentieel is. Vanuit het oogpunt van het onderzoek waren de partners heel goed gekozen: de zelfinstructiemethode werd prima toegepast met positieve resultaten. De sociale vaardigheden waren goed op elkaar afgestemd: de tutor stelde sturende vragen zodat de ander zelf tot goede antwoorden kon komen. Ondanks dat waren de leerlingen minder enthousiast: ze wilden liever werken met een vriend(in). Eén leerlinge (F., bijlage 18) gaf aan dat de ander het heel goed voordeed, maar dat zij hierdoor beseftte dat ze het zelf niet goed kon. Ze gaf dan ook aan de methode zonder partner niet toe te kunnen passen. Belangrijk is dat het zelfbeeld van de leerling positief blijft: werken op deze manier moet door leerlingen gezien kunnen worden als een positief leerproces. Bij de keuze van de partner is het belangrijk hier terdege rekening mee te houden. Het is goed om na een bepaalde periode te wisselen van partner om diverse combinaties uit te proberen en te variëren.

Bijlage 26

Toelichting Kijkwijzers

Om de objectiviteit te vergroten is gekozen voor diverse, bestaande Kijkwijzers.

- *Kijkwijzer vijf-fasen observatie* (bijlage 8)

Deze Kijkwijzer kan goed gebruikt worden omdat de fasen overeenkomst vertonen met die van de gebruikte zelfinstructiemethode.

Door het gebruik van deze kijkwijzer (Koning, 1990) kan taakgericht gedrag meer diepgaand geobserveerd worden. Dit gebeurt in dit onderzoek door leerkracht, duopartner en stagiaire.

Data-analyse

Er wordt geregistreerd (woordverslag) in welke fase van het proces van taakgerichtheid de onderwijsbehoeften voornamelijk liggen. Deze kennis wordt gebruikt als aanvulling op de tijdsteekproef.

- *Observatie leerkracht tijdens instructie en inoefening Igdi* (bijlage 9)

Deze observatielijst is, het voor dit onderzoek relevante deel van de bestaande observatielijst van het Igdi-model. Er wordt gekeken of de leerkracht zich houdt aan de instructie en inoefening volgens het Igdi-model.

Observatie gebeurt door de duopartner en de intern begeleider.

Data-analyse

Indien de instructie en inoefening door de leerkracht niet adequaat genoeg gebeurt, kan deze tijdig bijgesteld worden. Gebeurt dit niet, dan kan het de oorzaak zijn van tegenvallende resultaten (woordverslag).

- *Kijkwijzer leerkrachtgedrag bij coöperatief onderwijs* (bijlage 10)

Hierbij wordt de leerkrachtgedrag doelgericht geobserveerd door de duopartner om te zien in hoeverre het coöperatief onderwijs door de leerkracht adequaat gegeven wordt.

Data-analyse

De leerkracht aan de hand van de verkregen gegevens aanwijzingen om haar gedrag te optimaliseren tijdens het reciprocal teaching. Ook kan door deze kijkwijzer in te vullen bekeken worden in hoeverre eventueel tegenvallende resultaten mogelijk gevolg zijn van het gedrag van de leerkracht (woordverslag).

- *Kijkwijzer voor leerling-gedrag bij coöperatief leren* (bijlage 11)

Hierbij wordt leerlinggedrag geobserveerd door duopartner en stagiaire om te kijken hoe de leerlingen het coöperatief leren uitvoeren.

Data-analyse

Data (woordverslag) worden gebruikt om te bepalen aan welk gedrag aandacht besteed moet worden. Om de interventie zo effectief mogelijk te laten zijn, zal het proces van reciprocal teaching optimaal moeten verlopen.

Bijlage 27

Toelichting vragenlijsten

In dit onderzoek worden drie verschillende vragenlijsten gebruikt. Deze zijn gecreëerd op basis van de zelfinstructiemethode en voor gebruik getest bij leeftijdsgenoten. Schaalvragen worden beantwoord op een vierpunts Likertschaal.

Vragenlijst 1

Het onderzoek start met een voormeting in de vorm van een schaalvragenlijst (bijlage 2) bestemd voor de hele groep. Deze vragenlijst wordt aan het eind nog eens aan de leerlingen voorgelegd. De vragen zijn gerelateerd aan de bestaande Kijkwijzer: Structuurzwakte (zie bijlage 6), welke gebaseerd is op de zelfinstructiemethode Meichenbaum. Aan de hand van de verkregen gegevens wordt duidelijk op welke elementen van de zelfinstructiemethode de nadruk moet worden gelegd tijdens de interventies.

Data-analyse en selectie subgroep

De antwoorden van deze vragenlijst (uitgewerkt als grafieken), worden gecombineerd met observatiegegevens van de leerkrachten (grafieken en woordverslag). Op basis van de gegeven antwoorden wordt een selectie gemaakt van twee leerlingen als referentie voor de hele groep en twee leerlingen als referentie voor de subgroep met speciale onderwijsbehoeften.

Selectie criterium: wanneer leerlingen op de vragen 4, 5, 6, 8, 9 en 10 drie of meer keer een drie of een vier hebben ingevuld en uit het gesprekken blijkt dat dit 'terecht' is, worden ze geplaatst in de subgroep.

Vragenlijst 2a

Vragenlijst 2a (bijlage 3) is bedoeld voor de hele groep en wordt gebruikt na de eerste interventie. Omdat dit een kwalitatief onderzoek betreft is hier gekozen voor open vragen. Hierdoor is het mogelijk meer te weten te komen over de achtergrond van de antwoorden.

Data-analyse

Het beoogde resultaat is dat 80% van de leerlingen van groep 7B deze vragen goed kan beantwoorden.

Vragenlijst 2b

De vragenlijst 2b (bijlage 4) voor de subgroep met speciale onderwijsbehoeften wordt gebruikt na de tweede interventie: reciprocal teaching. De lijst is gelijk aan vragenlijst 2a echter aangevuld met een aantal schaalvragen over reciprocal teaching.

Data-analyse

Door de antwoorden worden data verkregen over welke informatie een leerling onthouden heeft en hoe deze toegepast wordt (woordverslag en grafieken).

Vragenlijst 3

De derde vragenlijst (bijlage 5) bevat vragen over kennis van de methode, maar ook over de meerwaarde van het gebruik van de zelfinstructiemethode voor de leerling.

Data-analyse

Data worden uitgewerkt in als woordverslag en grafieken en geven beeld van het effect van de interventies voor de leerlingen.

Bijlage 28 toetsresultaten

De toetsresultaten van geschiedenis zijn verhoogd. Het gemiddelde voor de interventies was 6,4 en na de interventies was het gemiddelde 8,8.

[illegible]

Bijlage 29

Feedback critical friends

De taakgerichtheid van twee representatieve leerlingen voor deze subgroep is tijdens reciprocal teaching met 35 tot 54 % **spatie** verhoogd. Een opmerkelijke verbetering die is bereikt door deze vorm van coöperatief leren.

Echter de meeste leerlingen vinden het werk niet leuker geworden, dit is wel belangrijk voor de motivatie. Tenslotte is volgens Timmerman (2002) motivatie een noodzakelijke factor om te komen tot bereidheid en openheid bij het kind, zodat het wil meewerken en wil leren. Tijdens observaties was de verminderde motivatie niet echt zichtbaar: de leerlingen waren taakgericht bezig. (Een blijkt uit antwoorden van de vragenlijst (bijlage 16, 17, 18) en diverse gesprekken dat leerlingen deze vorm van werken niet altijd prettig vinden. Er werd aangegeven dat de keuze van de partner essentieel is. Vanuit het oogpunt van het onderzoek waren de partners heel goed gekozen: de zelfinstructiemethode werd prima toegepast met positieve resultaten. De sociale vaardigheden waren goed op elkaar afgestemd: de tutor stelde sturende vragen zodat de ander zelf tot goede antwoorden kon komen. Ondanks dat waren de leerlingen minder enthousiast: ze wilden liever werken met een vriend(in). Eén leerlinge (F., bijlage 18) gaf aan dat de ander het heel goed voordeed, maar dat zij hierdoor beseftte dat ze het zelf niet goed kon. Ze gaf dan ook aan de methode zonder partner niet toe te kunnen passen. Belangrijk is dat het zelfbeeld van de leerling positief blijft: werken op deze manier moet door leerlingen gezien kunnen worden als een positief leerproces. Bij de keuze van de partner is het belangrijk hier terdege rekening mee te houden. Het is goed om na een bepaalde periode te wisselen van partner om diverse combinaties uit te proberen en te variëren. }

Opmerking [D13]: Mooi voor reflectie of kritische kanttekening bij onderzoek/aanbeveling. Ik zou dit korter benoemen.

Opmerking [D14]: Zozeer?

Opmerking [D15]: heel

Opmerking [D16]: Dit hele stuk zou wegkunnen. Je werkt hier eigen kort ge, bijlage uit. Je zou het heel kort kunnen benoemen en dan verwijzen naar de bijlage.

Opmerking [D17]: Ik zou dit ook bij

In hoofdstuk 5 had ik het bovenstaand advies gekregen om de uitleg over de partnerkeuze van reciprocal teaching in een bijlage te verwerken. Een goede tip: de informatie heb ik verwerkt in bijlage 25

Categorie	R.	%	D.	%
T= Taakgericht gedrag	85% - 88%	+3%	78% - 82%	+4%
D= Dagdromen, rondkijken	6% - 5%	-1%	5% - 6%	-1%
CM= Contact Medeleerling, anders dan overdenwerk	3% - 3%		8%- 7%	-1%

Opmerking [D1]: Alle blauwe getallen zou je in een kolom kunnen zetten zoals ik ff voor je heb gedaan. Ziet er dan nog strakker uit.

Eén van mijn critical friends is goed in heldere schema's. Zij gaf me tips over de indeling, die ik onder anderen heb toegepast in bijlage 14.

Grafiek 3

Verdere gegevens vragenlijst 1 hele groep:

- 32% meer leerlingen kunnen bijna altijd de juiste informatie vinden
- 25% meer leerlingen begrijpen bijna altijd bij een fout wat ze anders hadden moeten doen
- 18% meer leerlingen kijken hun antwoorden na met het nakijkboekje/doen mee met de nabespreking
- 17% minder leerlingen weten altijd wat ze moeten doen, terwijl 25% meer leerlingen meestal weten wat ze moeten doen
- 7% meer leerlingen gaan meestal gelijk aan het werk
- 7% meer leerlingen lukt het vaker het juiste antwoord op te schrijven
- 1% meer leerlingen leest hun antwoord nog eens door
- 1% meer leerlingen geeft aan dat de antwoorden vaker kloppen **weglaten?**

Opmerking [MD5]: Ja! Ik zou alleen de opvallendste gegevens beschrijven.

Mijn critical friends gaven tips over het weglaten van minder belangrijke informatie.

Deelvraag 3

Conclusie op dataniveau:

Van de groep geeft ruim 70% (gemiddeld aantal % vraag 4 en 5, bijlage 19) aan dat de methode hen helpt bij hun taakgerichtheid. Voor 61% helpt deze methode bij de zelfsturing bij diverse (zaak)vakken. Echter 50% vult bij de laatste vraag in dat het gebruik van deze methode weinig verschil maakt voor hen. Zij geven aan deze methode niet nodig te hebben.

Opmerking [AS8]: Beter verwerken bij specifieke onderdelen; getallen meer algemeen benoemen. 70% is ook twee derde, *bijv.*

Opmerking [AS9]: Een prima gegeven! Beter dit benoemen bij de grafiek waar het blijkt. Later dit in hoofdstuk 5 goed meenemen bij de discussie en conclusies

Lastig vond ik in hoeverre ik de verkregen gegevens moest vermelden. Mijn studiebegeleider gaf hierbij aan dat ik bijvoorbeeld 70% ook mocht vertalen naar 2/3 en vooral de gegevens bij de grafieken moest verwerken. Ook gaf hij in hoofdstuk 5 aan dat ik eerst mijn eigen gegevens moest aangeven en dat de verwijzing naar de literatuur beknopter moest. Dit heb ik aangepast.

5.4 Eindconclusie

Onderzoeksvraag:

Op welke manier kan de zelfinstructiemethode van Meichenbaum worden ingezet om de taakgerichtheid en zelfsturing van leerlingen uit groep 7B tijdens de verwerking van zelfstandige leertaken van de zaakvakken te verbeteren?

Volgens theorie en uit eerder onderzoek blijkt dat taakgerichtheid en zelfsturing bevordert kan worden door gebruik van een zelfinstructiemethode (H2). Uitgangspunt van dit onderzoek is dat zelfsturing taakgerichtheid bevordert en dat eigen verantwoordelijkheid de motivatie vergroot.

Opmerking [AS24]: Dan noemen...

Geef eerst je eigen gegevens! Doe de literatuur heel beknopt – dat heb je in het voorgaande al gedaan (als het goed is)

Belangrijk was de aanwijzing om in H5 eerst mijn verkregen gegevens laten zien en de verwijzing naar de literatuur beknopt te houden.