

Executieve functies binnen het leesonderwijs

Datum: 11 mei 2020

Naam: Nienke van den Meerendonk

Studentnummer: 2996812

Begeleiding Fontys: Renée Langens

Inhoudsopgave

1. Samenvatting.....	4
2. Probleemanalyse	5
2.1 Aanleiding en context.....	5
2.2 Probleemstelling.....	6
3. Theoretisch kader	7
3.1 Beginnende geletterdheid	7
3.2 Executieve functie	8
3.3 Stimuleren	9
3.4 Onderzoeksvraag.....	10
4. Opzet van het onderzoek	11
4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	11
4.2 Respondenten	12
4.3 Instrumenten	12
4.3.1 Enquête	12
4.3.2 Observatie	12
4.3.3 Groepsinterview	13
4.4 Wijze van data-analyse.....	13
4.4.1 Enquête en observatie	14
4.4.2 Interview.....	14
5. Resultaten.....	15
5.1 Executieve functies stimuleren tijdens leeslessen	16
5.1.1 Plannen.....	16
5.1.2 Organiseren	17
5.1.3 Timemanagement	18
5.1.4 Metacognitie	19
5.1.5 Werkgeheugen	20
5.1.6 Taakinitiatie	21
5.1.7 Volgehouden aandacht	22
5.1.8 Doelgericht doorzettingsvermogen.....	23
5.1.9 Reactie-inhibitie	24
5.1.10 Emotieregulering	25
5.1.11 Flexibiliteit	26
5.2 Kennis over de executieve functies.....	27
5.2.1 Plannen.....	27
5.2.2 Organiseren	27

5.2.3 Timemanagement	27
5.2.4 Metacognitie	27
5.2.5 Werkgeheugen	27
5.2.6 Taakinitiatie	27
5.2.7 Volgehouden aandacht	27
5.2.8 Doelgericht doorzettingsvermogen.....	27
5.2.9 Reactie-inhibitie	28
5.2.10 Emotieregulering	28
5.2.11 Flexibiliteit	28
6. Conclusies en aanbevelingen	29
6.1 Conclusies.....	29
6.1.1 Executieve functies stimuleren tijdens leeslessen	29
6.1.2 Kennisniveau professionals van groep 3 over de executieve functies.....	29
6.1.3 Vaardigheden professionals van groep 3 betreffende de executieve functies.....	29
6.2 Kritische reflectie.....	30
6.3 Aanbevelingen.....	30
4. Literatuurlijst	31
8. Bijlage	33
8.1 Enquête respondent 1.....	33
8.2 Enquête respondent 2.....	34
8.3 Enquête respondent 3.....	35
8.4 Observatielijst respondent 1	37
8.5 Observatielijst respondent 2	38
8.6 Observatielijst respondent 3	39
8.7 Groepsinterview	40

1. Samenvatting

Dit onderzoeksverslag is gebaseerd op een vraag van Kindcentrum (KC) X. De vraag is of het verbeteren van executieve functies bij kinderen effect heeft op het leesonderwijs in groep 3. Voordat dit onderzocht kan worden, moet eerst onderzocht worden of de professionals op de juiste manier handelen ten opzichte van de functies. Op KC X is onderzoek gedaan naar het handelen en de kennis ten opzichte van de executieve functies. Na de probleemanalyse is de theorie bestudeerd. Hierin is naar voren gekomen dat executieve functies belangrijk zijn voor het leesniveau. Daarnaast zijn de elf executieve functies uitgewerkt. De hoofdvraag is: 'Wat is het kennisniveau en wat zijn de vaardigheden van professionals van groep 3 van de onderzoeksschool als het gaat om executieve functies van kinderen binnen het leesonderwijs?'.

Door middel van een enquête en observatie is het handelen door leerkrachten ten opzichte van de elf executieve functies in beeld gebracht. Door middel van een groepsinterview is de kennis over de elf verschillende functies getest.

Uit het onderzoek kan geconcludeerd worden dat de respondenten wel de intentie hebben om de executieve functies te stimuleren, maar dat kennis niet volledig aanwezig is. Ook is geconcludeerd dat de executieve functies minder gestimuleerd worden dan de leerkrachten zelf denken. Aanbevolen wordt om de kennis van de professionals te verbreden en dit door middel van een observatie te controleren. Zodra kennis verbeterd is, kan onderzocht worden of het verbeteren van de executieve functies daadwerkelijk effect heeft op het leesonderwijs.

2. Probleemanalyse

2.1 Aanleiding en context

“Executieve functies hebben veel invloed op schoolprestaties. Net als IQ voorspellen ze schoolsucces.”, aldus BCO Onderwijsadvies en –ondersteuning (2019). “Waar IQ iets zegt over de verwerking van informatie, zeggen executieve functies iets over hoe een kind een taak uitvoert. Executieve functies zijn gericht op denken en gedrag.” Daardoor spelen ze een rol bij herontwerp van onderwijs naar bijvoorbeeld gepersonaliseerd leren of groep doorbrekend werken. Dat vraagt leerlingen om meer regie te nemen en eigenaar van het leerproces te worden. Executieve functies zijn nodig om het leerproces zelf te kunnen sturen (BCO Onderwijsadvies en -ondersteuning, 2019, pp. 1).

KC X is een basisschool gelegen in een aandachtswijk in ’s-Hertogenbosch. Het kindcentrum biedt plaats aan kinderen van nul tot dertien jaar, onderverdeeld in drie units. Unit 1 bestaat uit het kinderdagverblijf, peuterarrangement, buitenschool opvang (BSO) en groep 1, 2 en 3. Unit 2 bestaat uit groep 4, 5 en 6 en unit 3 bestaat uit groep 7 en 8. Dit onderzoek vindt plaats in unit 1. De focus binnen dit onderzoek ligt op groep 3.

De professionals (groepsleerkrachten, unitleerkrachten, onderwijsassistenten en intern begeleiders) van KC X hebben een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de begeleiding van de kinderen. De kinderen van groep 3 zijn verdeeld over twee klassen. Voor ieder kind zijn onderwijsbehoeften geformuleerd. Vanuit deze onderwijsbehoeften zijn de kinderen opgedeeld in verschillende niveaugroepen. Dit betekent dat zij gedurende de dag in verschillende groepen met verschillende professionals werken. De kinderen werken op hun eigen niveau. Tijdens het taalaanbod worden de twee groepen drie verdeeld over verschillende niveaugroepen. Hierdoor hebben de professionals meer aandacht voor het kind.

Binnen KC X zijn veel gezinnen waar de moedertaal anders is dan Nederlands. In deze gezinnen wordt thuis niet of nauwelijks Nederlands gesproken. De onderzoeksgroep geeft aan dat veel kinderen met een taalachterstand groep 1 binnenkomen. Deze groep kinderen krijgt in groep 2, na screening van een logopedist, één jaar lang twee dagen per week extra taalaanbod in de schakelbouw.

Naast de extra begeleiding in de niveaugroepen en de schakelbouw werd in schooljaar 2018-2019 onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van het fonologisch en fonemisch bewustzijn van kinderen in groep 1-2 (Engering, 2019). Dit onderzoek bracht advies uit over het ontwikkelen van betere leesvoorwaarden voordat kinderen starten in groep 3. Naast dit onderzoek zijn in groep 3 verschillende interventies gepleegd om de leesontwikkeling van kinderen te stimuleren. Het aanbod wordt vertraagd, waardoor meer tijd is ontstaan om verschillende onderwerpen aan te bieden. Ook krijgen kinderen extra oefenmateriaal, bijvoorbeeld uit de methode Bouw. De onderzoeksgroep geeft aan dat het niveau van de leestoetsen te laag blijft.

Van de Sande, Bruggink, & Lamers (2015) geven aan dat executieve functies van groot belang zijn voor de leesontwikkeling. Het begrip ‘executieve functies’ begint steeds vaker te vallen binnen het KC. De onderzoeksgroep geeft aan dat dit nog te weinig aandacht krijgt. Uit observaties zijn vermoedens ontstaan dat deze executieve functies nog onderontwikkeld zijn. Executieve functies zorgen ervoor dat je gedrag goed georganiseerd is (Smidts en Huizinga, 2011). Kinderen hebben een korte spanningsboog bij instructies en verwerking. Ze kunnen vaak niet lang werken aan een opdracht zonder hulp van een leerkracht. De onderzoeksgroep vermoedt dat de professionals nog onvoldoende aandacht besteden aan het trainen van de executieve functies. Vaak wordt het als vanzelfsprekend gezien dat de kinderen deze functies al beheersen. De professionals zijn nu vooral bezig met de inhoud van de vakken en willen het doel van de les bereiken. Het aanbod mist de focus

op de randvoorwaarden. Hierdoor worden de executieve functies niet op de juiste manier gestimuleerd. Toch zijn deze functies belangrijk in het onderwijs.

2.2 Probleemstelling

Ondanks investering op het aanbod van de fonologische en fonemische ontwikkeling en verschillende interventies in groep 3, blijft het niveau van kinderen in groep 3 te laag. Naast het te lage leesniveau heeft KC X het vermoeden dat de executieve functies onderontwikkeld zijn. Het KC wil onderzoeken of meer bewustwording over de executieve functies een positieve invloed heeft op de leeslessen in groep 3.

Het doel van dit onderzoek is het in beeld brengen van het kennisniveau en de vaardigheden van de professionals in groep 3 ten opzichte van executieve functies. Het onderzoek is gericht op het verzamelen van de gegevens om het onderwijs te kunnen verbeteren.

3. Theoretisch kader

Op KC X is het leesniveau van de kinderen in groep 3 te laag. De onderzoeksgroep van KC X geeft aan de relatie tot de executieve functies te willen onderzoeken. Om hier goed zicht op te krijgen is in het theoretisch kader eerst in drie stappen de theorie uiteengezet:

- Als eerste is gekeken naar de fase van beginnende geletterdheid met een focus op het aanvankelijk lezen en de doelen binnen het leesonderwijs;
- Daarna wordt beschreven wat de executieve functies zijn;
- Tot slot wordt uiteengezet hoe deze executieve functies gestimuleerd kunnen worden.

3.1 Beginnende geletterdheid

Geletterdheid bestaat uit drie fasen. Ontluikende, beginnende en gevorderde geletterdheid. Dit onderzoek speelt zich af in de periode van de beginnende geletterdheid. Verwacht wordt dat de kinderen in deze fase al voorkennis hebben over boeken en letters. Daarnaast start in deze periode het aanvankelijk lezen. Het aanvankelijk lezen speelt zich af in het eerste half jaar van groep 3 (Huizenga & Robbe, 2013).

In de methode 'Veilig leren lezen kim-versie' wordt in groep 3 gestart met het aanleren van de foneem-grafeemkoppeling. Dit houdt in dat er geleerd wordt dat letters een bepaalde klank hebben. Daarnaast worden in de fase van het aanvankelijk lezen alle nieuwe letters aangeboden (Veilig leren lezen, z.d.). Met de aangeboden letter kunnen kinderen woorden maken. Hierbij wordt gewerkt aan het fonemisch bewustzijn. Huizenga en Robbe (2013) omschrijven dit als de twee belangrijkste doelen van het aanvankelijk lezen. De kinderen leren verschillende leesstrategieën en hierdoor wordt het lezen makkelijker. Een van de leesstrategieën is de elementaire leeshandeling. De elementaire leeshandelingen worden ook wel hakken en plakken genoemd. De kinderen lezen letter voor letter en plakken vervolgens de letters aan elkaar tot een woord. De kinderen lezen eerst de letters v i s apart van elkaar en kunnen ze dan aan elkaar plakken tot het woord vis. Later gaan ze hier clusters, bestaande uit medeklinkers, en spellingspatronen, bestaande uit medeklinkers en klinkers in herkennen. De elementaire leeshandeling speelt een belangrijke rol tijdens het aanvankelijk lezen.

Om goed te leren lezen moeten de stappen van de elementaire leeshandelingen goed aangeboden worden, daarnaast is het belangrijk dat een leerkracht op de juiste manier handelt tijdens een leesles. De volgende punten zorgen voor een goede leesles (Eskes, 2019):

- Zorg voor een goede beginsituatie
- Breng de doelen in kaart en maak deze zichtbaar
- Besteed voldoende tijd aan het leesonderwijs
- Begeleid de kinderen tijdens het lezen
- Zorg voor herhaling
- Zet activerende werkvormen in

Van der Sande, Bruggink en Lamers (2015) geven aan dat lezen één van de belangrijkste doelen in het onderwijs het leren is. Daarnaast beweren zij dat de executieve functies belangrijk zijn voor een voorspoedige leesontwikkeling. "Executieve functies reguleren de verwerking van de complexe informatie tijdens het lezen, en zorgen ervoor dat kinderen betrokken leergedrag vertonen tijdens de leesinstructies." (Van de Sande, Bruggink & Lamers, 2015, pp.3)

Als de executieve functies goed worden ontwikkeld, wordt het leren lezen makkelijker. Om als leerkracht executieve functies te kunnen stimuleren moet kennis vergaard worden over de functies en moet correct gehandeld worden.

3.2 Executieve functie

Executieve functies zijn door verschillende specialisten beschreven. Smidts en Huizinga (2014) omschrijven de executieve functies als denkprocessen die van belang zijn bij het uitvoeren van sociaal en doelgericht gedrag. Hendriksen (2015) beweert daarnaast dat de functies vooral gebruikt worden in nieuwe situaties. Het is van belang dat je activiteiten kunt voordeden, reguleren en controleren. Daarvoor worden de executieve functies gebruikt. "Executieve functies zijn cognitieve controlefuncties die je zou kunnen zien als de dirigent van je brein." (Van de Sande, Bruggink & Lamers, 2015, pp. 3). De beschrijvingen van de specialisten samengevoegd geeft de volgende definitie: executieve functies zijn cognitieve controlefuncties die gebruikt worden in nieuwe situaties om sociaal en doelgericht gedrag te kunnen uitvoeren.

Executieve functies helpen om gedrag te kunnen reguleren. Specialisten omschrijven de vaardigheden op verschillende manieren. Dawson en Guare (2010) en SLO (2017) verdelen de executieve functie onder in elf vaardigheden. Deze elf vaardigheden worden door Dawson en Guare (2010) in twee categorieën gesplitst; koude en warme functies.

Cooper-Kahn en Foster (2014) leggen uit dat een kind met de koude executieve functies een doel kan kiezen en realiseren of problemen op kan lossen. De koude functies geven antwoord op de vragen wat, waar en wanneer en gaan over denken. Vijf van de elf functies vallen onder de koude functies plannen, organiseren, timemanagement, metacognitie en werkgeheugen.

Ten eerste het **plannen**. Een plan maken om een doel te bereiken is essentieel voordat aan een taak begonnen wordt. Een goede planning bestaat uit taken die verdeeld zijn in kleinere taken en prioriteiten stellen.

Ten tweede **organiseren**. Organisatie zorgt daarnaast voor de structuur en een systeem in een plan (SLO, 2017). Als een kind in staat is om een gestructureerd plan te maken is de volgende stap timemanagement.

Ten derde **timemanagement**. Dawson en Guare (2010) schrijven dat timemanagement een vaardigheid is die ervoor zorgt dat een kind kan inschatten hoeveel tijd hij heeft en hoe hij die effectief kan indelen.

Naast plannen, organiseren en timemanagement moet een kind ook in staat zijn om te beschrijven hoe hij iets aan wil gaan pakken of heeft uitgevoerd. Het gaat hierbij om de functie **metacognitie**. SLO (2017) noemt dit zelfmonitoring en zelfevaluatie. Een kind moet zijn eigen gedrag kunnen observeren om vast te stellen of het voldoet aan de eisen die gesteld worden. Vanuit deze observatie kan hij zijn gedrag bijstellen.

Deze vier functies kunnen al antwoord geven op de vragen wat, waar en wanneer, maar om het doel te kunnen realiseren, moet ook gebruik gemaakt worden van de functie **werkgeheugen**. Dit vermogen gaat over denken. Poulisse & Goossens (2010) beweren dat als informatie in het kortetermijngeheugen wordt vastgehouden en bewerkt, men spreekt over het werkgeheugen. Om een taak te volbrengen heeft een kind werkgeheugen nodig. Met een goed werkgeheugen is een kind in staat om nieuwe informatie te beoordelen. Daarnaast helpt het werkgeheugen om opgeslagen informatie op te halen, vast te houden en te bewerken (Cooper-Kahn & Foster, 2014). Het werkgeheugen bestaat uit drie delen. Het centraal uitvoerend systeem, het visueel ruimtelijk schetsblok en de fonologische lus. Binnen het vakgebied taal is de fonologische lus het belangrijkste." Gebleken is dat vaardigheden van het fonologisch geheugen een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van taal, waarbij er meer bewijs is dat dit verband houdt met taalbegrip dan met taalexpressie." (Brouwer, 2011, pp. 2–3).

Dawson en Guare (2010) leggen uit dat een kind met de warme executieve functies gedrag kan aansturen of aanpassen. De warme functies gaan over gedrag en emotie en geven antwoord op de vraag waarom. De zes functies die daarbij horen zijn: taakininitiatie, volgehouden aandacht,

doelgericht doorzettingsvermogen, reactie-inhibitie, emotieregulering en flexibiliteit (Cooper-Kahn & Foster, 2014). De eerste drie warme functies hangen nauw samen, dit zijn:

1. **Taakinitiatie**
2. **Volgehouden aandacht**
3. **Doelgericht doorzettingsvermogen.**

Deze drie functies geven samen het vermogen om op tijd en efficiënt te starten met de taak, een doel te formuleren en een taak te kunnen volbrengen zonder afgeleid te raken door prikkel in de omgeving (SLO, 2017).

De vierde warme functie is **reactie-inhibitie**. Met dit vermogen kan een kind eerst de impuls onderdrukt, kan het nadenken voordat het handelt. Een kind moet bijvoorbeeld leren om eerst na te denken, voordat hij de straat op rent omdat hij iets leuks ziet (SLO, 2017).

Daarnaast zorgt **emotieregulering** ervoor dat een kind kan nadenken over zijn eigen gevoelens (Cooper-Kahn & Foster, 2014). SLO (2017) beschrijft dat een kind die in staat is om deze functie goed te gebruiken zich in een korte tijd over een teleurstelling heen kan zetten en samen met andere kinderen kan delen.

De laatste functie is **flexibiliteit**. Flexibiliteit zorgt ervoor dat een kind goed en snel kan reageren op nieuwe en onverwachte situaties (Cooper-Kahn & Foster, 2014).

De bovengenoemde elf executieve functies overlappen elkaar op verschillende punten.

Hongwanishkul, Happaney, Lee en Zelazo (2015) beweren dat de executieve functies worden gezien als één groot geheel. Alle functies werken samen om naar een doelgerichte oplossing te werken en voor goede schoolprestaties zullen alle executieve functies dus goed ontwikkeld moeten zijn. Zoals eerder benoemt beweren Dawson en Guare (2010) en SLO (2017) dat de elf executieve functie zijn onderverdeeld in losse functies, daarom is in dit onderzoek is gekozen om in te zoomen op de losse functies.

3.3 Stimuleren

De executieve functies worden vanuit de prefrontale cortex aangestuurd. Dit voorste gedeelte van de hersenen blijft zich ontwikkelen tot ongeveer 23 jaar. Bij iedereen ontwikkelen de hersenen op een ander tempo, zo ook de executieve functies. Ieder kind ontwikkelt op een ander tempo. Als leerkracht is het daarom belangrijk om alle functies op een correcte manier aan te bieden (Smidts, 2017). Van de Sande, Bruggink en Lamers (2015) geven aan dat het belangrijk is om te beseffen dat de executieve functies nog lang niet zijn uitontwikkeld en dus ook niet perfect hoeven te zijn. Wel kunnen executieve functies gestimuleerd worden. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat een kind visueel ondersteund wordt, bijvoorbeeld het duidelijk maken van een planning en de tijdsduur van activiteiten zichtbaar maken. Zo weten kinderen waar ze naar toe werken. Daarnaast is het belangrijk om de taak te evalueren, bespreek waar kinderen staan en hoe ze verder moeten. De begrippen visualiseren, structureren, repeteren en motiveren vatten dit stuk samen. SLO (2017) geeft daarnaast aan dat als de executieve functies op de juiste manier worden gestimuleerd een kind optimaal kan groeien in zijn vaardigheden. Voor het stimuleren van zowel de koude als de warme executieve functies hebben kinderen duidelijkheid nodig. Samen naar de planning kijken, stap voor stap kijken wat er nodig is om een doel te bereiken, taken in kleine stukken verdelen, herhaal wat verwacht wordt en geef gerichte feedback.

Hattie en Timperey (2007) schrijven dat het geven van feedback een grote invloed heeft op leren en presteren, maar de invloed kan positief en negatief zijn. Voor het aanleren van executieve functies is het dus belangrijk dat op de juiste manier feedback wordt gegeven door de leerkrachten, zodat de leerlingen kunnen groeien. Uit het onderzoek van Hattie en Timperey is gekomen dat effectieve feedback bestaat uit drie stappen: feed up, feedback en feed forward. Deze drie stappen moeten

antwoord geven op de vragen: waar werk je naar toe, hoe gaat het en hoe ga je nu verder? Uit het onderzoek kwam ook dat feedback het beste werkt als het op taakgericht, procesgericht, zelfregulerend of procesgericht niveau plaats vindt.

Hattie en Timperey hebben het vooral over de inhoud van feedback, maar voor het geven van feedback moet iemand ook over bepaalde vaardigheden beschikken. Van den Brand (2016) schrijft dat voor het geven van feedback vier basisvaardigheden nodig zijn:

- Help iemand verder op een positieve manier op weg.
- Daarnaast is betrokkenheid belangrijk en moet de feedback gemeend zijn.
- Een leerkracht moet zich ook kunnen inleven in de situatie en de gevoelens van de leerlingen.
- Tot slot moet feedback geaccepteerd worden voordat er iets mee gedaan kan worden.

Het is dus belangrijk dat goede feedback wordt gegeven op de executieve functies. Zo kan een kind groeien in de manier van denken, oplossen en gedrag.

Als leerkrachten voldoende weten over de functies en de juiste leerkrachtvaardigheden kunnen toepassen, heeft dat een positief effect op de executieve functies van de leerlingen. Door de kennis te vergroten worden de leerkrachten zich bewust van de functies, wat ook een verbetering van de leerkrachtvaardigheden betekent. Leerkrachten weten wat ze doen en kunnen ernaar handelen. Als de executieve functies beter aangeboden worden in de klas, zal dit de leesbevordering in groep 3 positief stimuleren. De onderzoeksvraag is hier dan ook op gebaseerd.

3.4 Onderzoeksvraag

Hoofdvraag:

- Wat is het kennisniveau en wat zijn de vaardigheden van professionals van groep 3 van de KC X als het gaat om executieve functies binnen het leesonderwijs?

Deelvragen:

1. In hoeverre worden de executieve functies bij kinderen gestimuleerd tijdens de leeslessen door de professionals van groep 3?
2. Welke kennis hebben de professionals van groep 3 over de executieve functies?

4. Opzet van het onderzoek

4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn verschillende onderzoeksmethoden ingezet. Het doel van het onderzoek is in beeld brengen van de vaardigheden en kennis van de professionals werkzaam in groep 3, op gebied van de executieve functies. Dit wordt in beeld gebracht tijdens de leeslessen binnen de groepen 3. De uitvoering vindt plaats door het vastleggen van de huidige vaardigheden middels een enquête en observatie. Tevens wordt de actuele kennis van de professionals getest door het afnemen van een interview.

De eerste deelvraag *‘In hoeverre worden de executieve functies bij kinderen gestimuleerd tijdens de leeslessen door de professionals van groep 3?’* wordt beantwoord door middel van een enquête en een observatie.

Ten eerste wordt de enquête ingezet. Het doel van de enquête is om te meten of de respondenten zich bewust zijn van hun eigen leerkrachthandelen ten opzichte van de executieve functies. Volgens Baarda, Kalmijn en De Goede (2015) worden enquêtes gebruikt om zicht te krijgen op de attitudes. De enquête biedt daarnaast de mogelijkheid om de gegevens makkelijk te kunnen vergelijken. Het tweede deel van de deelvraag wordt beantwoord door middel van een observatie tijdens de leesles. Volgens Baarda et al., 2017 biedt observeren de kans om gedrag van respondenten vast te stellen. Tijdens de observatie wordt gekeken naar het handelen ten opzichte van de executieve functies.

Om de betrouwbaarheid dit onderzoek te verhogen zijn meerdere methoden gebruikt om antwoord te geven op de eerste deelvraag. Triangulatie wordt toegepast door de enquête en de observatie met elkaar vergeleken (Baarda et al., 2013). In de enquête wordt duidelijk of de respondenten zich bewust zijn van het leerkrachthandelen en in de observatie wordt duidelijk of het leerkrachthandelen ten opzichte van de executieve functies ook daadwerkelijk terug te zien is in de klas. In de vergelijking wordt duidelijk of er punten zijn waarvan leerkrachten zich niet bewust zijn, maar die wel uitgevoerd worden. Of andersom.

Door middel van een groepsinterview wordt de tweede deelvraag *‘Welke kennis hebben de professionals van groep 3 over de executieve functies?’* beantwoord. De respondenten zijn allemaal werkzaam in groep 3. In deze groepen wordt dezelfde werkwijze gehanteerd, namelijk een groepsdoorbrekend circuit. De respondenten geven allemaal tegelijk een leesles met dezelfde rondes. Doordat de leeslessen allemaal dezelfde opbouw hebben, zijn de situaties van de respondenten gelijk aan elkaar. Het interview kan daarom in groepsverband afgenomen worden. Door een interview in groepsverband kan het onderwerp vanuit verschillende perspectieven en op verschillende manieren bekeken worden. Zo kan interactie ontstaan die voor verdieping zorgt (Interactum Lectoraat Kennisbank, z.d.).

Om de validiteit van het onderzoek te verhogen zijn het onderwerp en de loop van het interview vooraf vastgesteld. Tijdens het interview wordt de kennis van de professionals per executieve functie gemeten. Per respondent wordt gemeten wat ze over de executieve functies weten. Door het groepsinterview kunnende respondenten elkaar helpen, kan men elkaar aanvullen en leert van elkaar. Tijdens het interview wordt duidelijk of er een groot verschil is tussen het kennisniveau van de respondenten (Baarda, van der Hulst, & de Goede, 2012). Verschillen kunnen zijn; altijd als eerste spreken tijdens het interview, alleen maar aanvullen, in discussie gaan of met veel nieuwe kennis komen.

4.2 Respondenten

Op KC X werken de groepen 3 samen in een unit met de groepen 1-2. Binnen unit 1 zijn vier professionals werkzaam in groep 3. Uit deze groep neemt 75% deel aan het onderzoek. De deelnemers vullen allemaal de enquête in, nemen deel aan het interview en worden geobserveerd.

Respondent nummer	Huidige groep	Aantal jaar werkzaam in het onderwijs	Werkervaring in	Functie
1	3	15 + jaar	Regulier onderwijs	Leerkracht
2	3	Tussen 0 – 5 jaar	Regulier onderwijs	Leerkracht
3	3	Tussen 5 – 15 jaar	Speciaal basisonderwijs	Unitleerkracht

Tabel 1 gegevens respondenten

4.3 Instrumenten

In de volgende paragrafen wordt beschreven hoe de methodes in dit onderzoek worden ingezet om een betrouwbaar en valide antwoord te formuleren op de hoofd- en deelvragen.

4.3.1 Enquête

De eerste deelvraag wordt deels beantwoord met de enquête. Om de betrouwbaarheid te vergroten zijn de stellingen in de enquête gebaseerd op de theorie uit het theoretisch kader. De stellingen zijn opgesteld met als basis de elf executieve functies en het leerkrachthandelen binnen de functies. De elf eerder genoemde kernbegrippen die gebruikt worden zijn: plannen, organiseren, timemanagement, metacognitie, werkgeheugen, taakinitiatie, volgehouden aandacht, doelgericht doorzettingsvermogen, reactie-inhibitie, emotieregulering en flexibiliteit.

Bij de enquête is gekozen voor een beoordelingsschaal. De stellingen worden beantwoord met:

- nooit
- bijna nooit
- soms
- vaak
- altijd

Hierbij wordt de frequentie van de handelingen bevraagd. Er is bewust gekozen voor een oneven aantal antwoordmogelijkheden omdat een even aantal de respondent dwingt een keuze te maken (onderzoekdoen.nl, 2017). De respondenten hebben ook de kans om 'weet ik niet' in te vullen. De antwoordmogelijkheden zijn symmetrisch opgesteld om het gemakkelijker te maken voor de respondenten (Baarda, Kalmijn & De Goede, 2015). De enquête bestaat uit vijftwintig onderdelen. De enquête begint met vijf algemene vragen over de respondenten. Vervolgens worden twintig stellingen voorgelegd die het bewustzijn over het handelen testen. De eerste stelling 'Ik besteed aandacht aan executieve functies stimuleren bij kinderen.' gaat over het algemene begrip de executieve functies. De volgende negentien stellingen gaan over de leerkrachtvaardigheden die nodig zijn om executieve functies te kunnen stimuleren. Iedere stelling gaat over één executieve functie en staat in dezelfde volgorde als het theoretisch kader.

4.3.2 Observatie

De observatie tijdens de leeslessen vindt plaats van het begin tot het eind van de les. Het doel van de observatie is vooraf bepaald, namelijk het observeren van de leerkrachtvaardigheden binnen de executieve functies. Doordat het doel is vastgesteld, is een systematische observatie mogelijk. Een systematische observatie is een gestructureerde observatie waarbij de observator niet participeert (Celestin-Westreich & Celestin, 2012). De observatie wordt gedaan door middel van een observatielijst die gebaseerd is op de theorie uit het theoretisch kader. De eerder genoemde functies

plannen, organiseren, timemanagement, metacognitie, werkgeheugen, taakinitiatie, volgehouden aandacht, doelgericht doorzettingsvermogen, reactie-inhibitie, emotieregulering en flexibiliteit vormen de basis van de observatielijst. De functies zijn duidelijk aangegeven in de lijst zodat er geen functie vergeten wordt tijdens het observeren. Bij iedere executieve functie hoort één of meerdere stellingen. Zo hoort bij de functie 'plannen' de stelling 'De leerkracht legt de stappen uit die genomen moeten worden'. Tijdens het observeren wordt door middel van turven bijgehouden hoe vaak de handelingen voorkomen. Om de validiteit van de observatie te vergroten wordt de observatie tijdens verschillende onderdelen van de leesles gedaan. Zo kunnen verschillende aspecten naar voren komen. Ook wordt de validiteit vergroot doordat de begrippen gestructureerd zijn en naar de juiste punten wordt gekeken. De lessen worden gegeven volgens een vast circuit. Om de betrouwbaarheid te vergroten en de verschillen tussen de observaties te verkleinen worden de verschillende observaties op hetzelfde moment van de dag gedaan (Janson & Boog, 2019).

4.3.3 Groepsinterview

Na het bekijken van het leerkrachthandelen van de respondenten ten opzichte van de executieve functies wordt tijdens het interview de kennis van de respondenten getest. Het interview is afgenomen om antwoord te krijgen op de tweede deelvraag. Volgens Baarda et al. (2012, b) wordt de betrouwbaarheid van een interview verhoogd als het interview wordt opgenomen. Hiervoor is vooraf toestemming gevraagd aan de respondenten. Daarnaast blijft de interviewer objectief. De respondenten hebben de transcriptie gelezen en goedgekeurd. Om de validiteit van het interview te verhogen wordt het interview in een vertrouwde en veilige omgeving afgenomen (Dingemanse, 2019).

De onderwerpen die aanbod komen zijn gebaseerd op de theorie uit het theoretisch kader. Eerst wordt het begrip 'executieve functies' besproken. De eerste vraag is 'Wat weten jullie over executieve functies?' en vervolgens wordt de vraag 'Waar zouden kinderen executieve functies voor nodig hebben?'. Vervolgens worden de koude en warme functies besproken en worden de functies allemaal een voor een besproken. De vragen die per executieve functie worden gevraagd zijn 'Wat houdt het begrip in?' en 'Hoe kun je het terugzien in jouw lesgeven?'. De begrippen die aanbod komen zijn hetzelfde als in de enquête en worden in dezelfde volgorde besproken tijdens het interview. Het verloop van het interview is vooraf bepaald. Dingemanse (2018) beweert dat het interview daarom semigestructureerd is. De onderwerpen staan vast, maar de vragen kunnen veranderen tijdens het interview.

4.4 Wijze van data-analyse

Na het verzamelen van alle gegevens wordt alle data geanalyseerd. Tijdens een kwalitatief onderzoek ontstaat veel data die niet relevant is. Volgens Baarda (2014) is de eerste stap het ordenen van deze data. De data wordt digitaal opgeslagen en de relevante data wordt verzameld, dit proces heet ordenen. Vervolgens wordt de overgebleven data gelabeld. De labels zijn ontstaan uit het theoretisch kader en hebben de volgende kleuren:

1. Algemeen
2. Plannen
3. Organiseren
4. Timemanagement
5. Metacognitie
6. Werkgeheugen
7. Taakinitiatie
8. Volgehouden aandacht
9. Doelgericht doorzettingsvermogen
10. Reactie-inhibitie

11. Emotieregulering
12. Flexibiliteit

4.4.1 Enquête en observatie

De enquête wordt digitaal uitgewerkt en vervolgens wordt de enquête gekoppeld aan de bovenstaande labels. De gegevens uit de enquête worden gekoppeld aan een score. De score zijn: Nooit = 1, bijna nooit = 2, soms = 3, vaak = 4, altijd = 5 en weet niet = 0. Deze scores zijn per executieve functie in grafieken weergegeven.

De observatie wordt op dezelfde manier geanalyseerd. Na het labelen geeft een grafiek de scores aan die zijn ontstaan door het turven tijdens de observatie. In de grafiek is een schaal van nul tot en met twintig gebruikt om weer te geven hoe vaak de respondenten de stelling laten zien in de klas. De scores van de respondenten zijn per stelling bij elkaar opgeteld. Om de deelvraag te beantwoorden wordt per executieve functie gekeken naar de enquête en de observatie. Hier wordt gekeken hoe de stellingen in de enquête worden beantwoord en executieve functies terug te zien zijn in de klas.

4.4.2 Interview

Om de tweede deelvraag te beantwoorden wordt het interview geanalyseerd. Het opgenomen interview wordt woordelijk getranscribeerd. Aarzeling en stopwoordjes worden genegeerd (Smits, 2020). Vervolgens wordt de irrelevante informatie doorgestreept en wordt het interview gecategoriseerd volgens bovenstaande labels. Om de deelvraag te beantwoorden wordt per functie weergegeven hoe de respondenten hebben geantwoord op de vraag.

5. Resultaten

In het eerste deel van de resultaten wordt het label 'algemeen' uiteengezet. Uit de enquête komt naar voren dat respondenten 1 en 3 soms aandacht besteden aan de executieve functies.

Respondent 2 geeft aan niet te weten of ze de functies inzet tijdens het lesgeven. Uit de observaties komt een wisselend resultaat; sommige functies worden veel ingezet en andere helemaal niet.

Tijdens het interview geeft respondent 1 aan niet te weten wat het begrip 'executieve functies' inhoudt. Respondent 2 noemt de begrippen plannen en samenwerken. Meer weet ze niet.

Respondent 3 omschrijft het begrip 'executieve functies' als een mogelijkheid om dingen uit te voeren. Met voorbeelden als concentratie, planning, taakgerichtheid, vooruit kunnen denken, situaties kunnen overzien.

Respondent 1 geeft aan dat executieve functies nodig zijn voor kinderen om zelf tot ontwikkeling te komen maar ook om met anderen tot ontwikkeling te komen. Zelfstandig werken en samenwerken.

Respondent 2 stemt hierbij in en vult daarbij aan. Ze geeft aan dat de functies ook nodig zijn om zelfstandig tot oplossingen te komen en om zelfstandig te kunnen werken, spelen en onderzoeken.

Respondent 3 sluit hierbij aan. Ze voegt toe dat kinderen heel zelfstandig moeten zijn in het schoolsysteem op KC X. De executieve functies zijn dus belangrijk op de school.

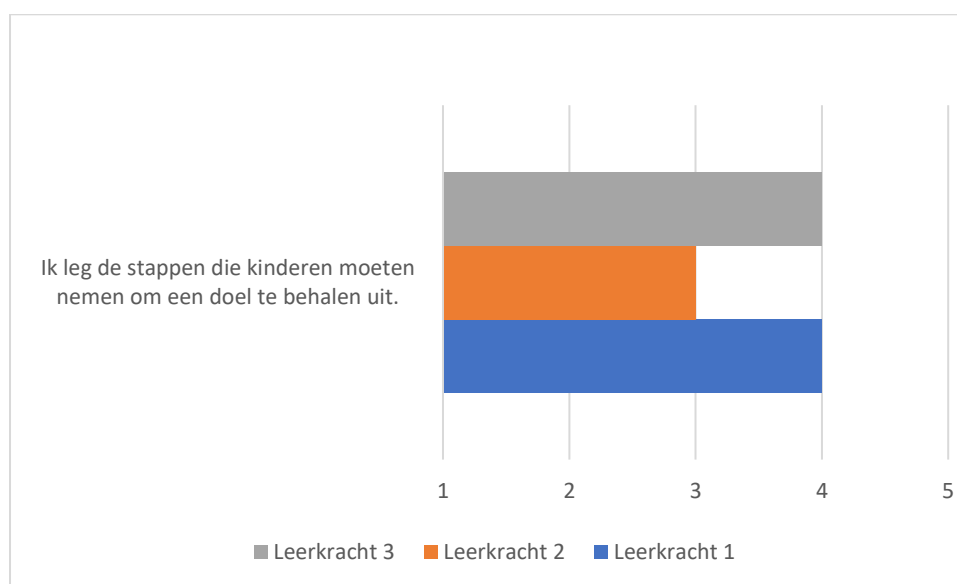
In de volgende paragrafen worden alle executieve functies los van elkaar beschreven. In de resultaten van de eerste deelvraag komt eerst de enquête aan bod en vervolgens de observatie. Tot slot zijn de resultaten van de tweede deelvraag te lezen.

5.1 Executieve functies stimuleren tijdens leeslessen

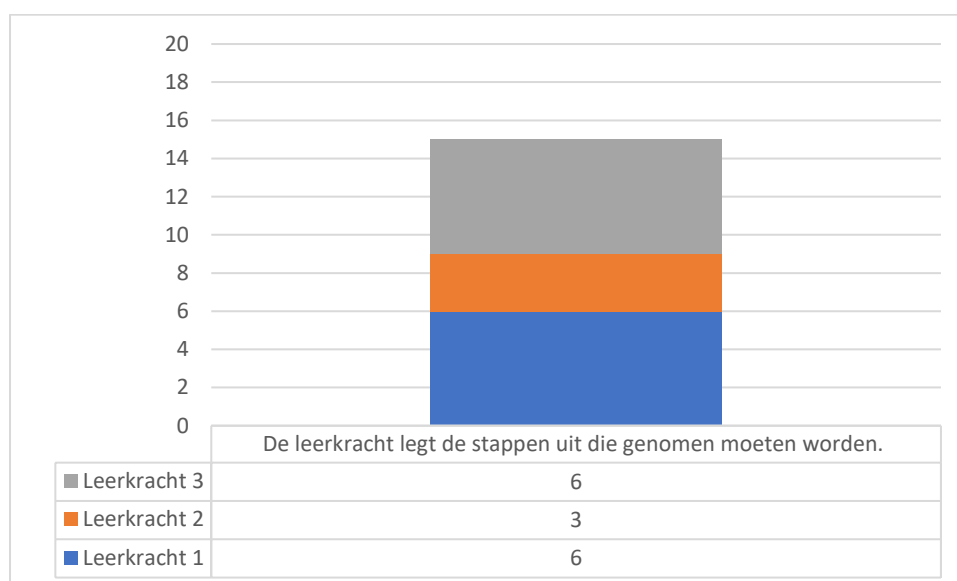
De volgende paragrafen beschrijven in hoeverre de executieve functies door de professionals van groep 3 bij kinderen worden gestimuleerd tijdens de leeslessen. In bijlage één tot en met drie zijn de volledig uitgewerkte enquêtes weergegeven en in bijlage vier tot en met zes zijn de volledig uitgewerkte observaties weergegeven.

5.1.1 Plannen

Uit de enquête is naar voren gekomen dat respondenten 1 en 3 stellen dat ze de stappen van 'plannen' vaak aanbieden in de klas. Respondent 2 stelt dat ze de stappen van 'plannen' soms aanbiedt. Zie figuur 1. De observatie komt overeen met de enquête. De respondenten laten tijdens de activiteit zien dat ze de stappen in een les uitleggen. Respondenten 1 en 3 doen dit vaker dan respondent 2. Zie figuur 2.



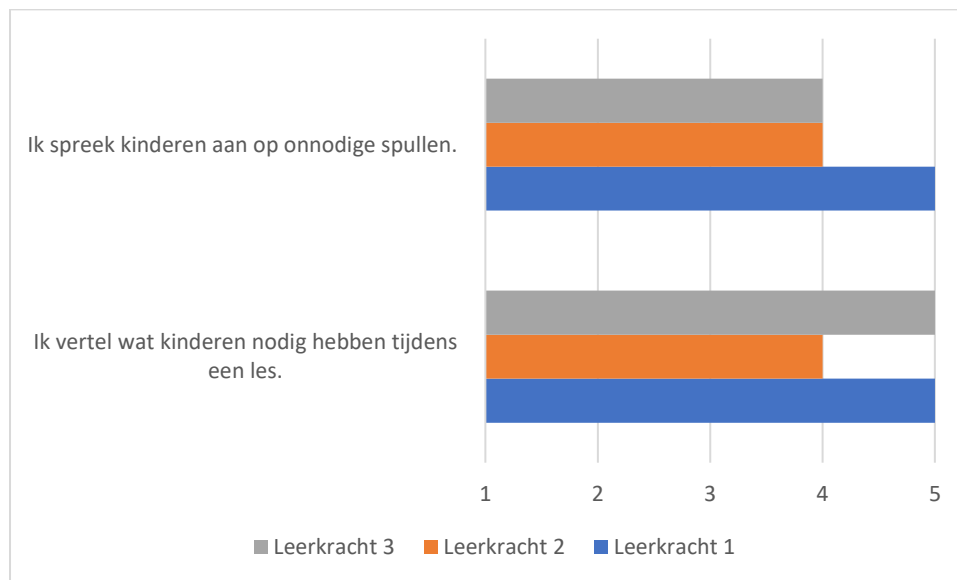
Figuur 1 enquêtescore plannen



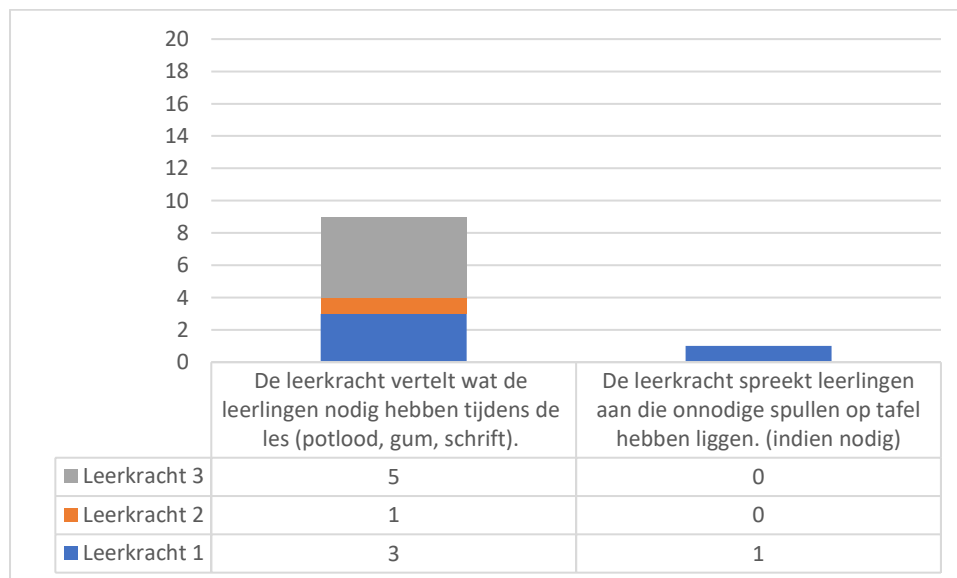
Figuur 2 observatiescore plannen

5.1.2 Organiseren

Uit de enquête onder het label 'organiseren' komt naar voren dat respondenten 1 en 3 stellen dat ze altijd vertellen welke materialen nodig zijn voor de les. Respondent 2 stelt dat ze dit vaak doet. Onder het label 'organiseren' valt ook het aanspreken op onnodige materialen. Dit zijn spullen die kinderen tijdens een les niet nodig hebben, bijvoorbeeld een rekenrekje tijdens een leesles. Respondent 1 stelt dat ze dit altijd doet en respondenten 2 en 3 stellen dat ze dit vaak doen. Zie figuur 3. De observatie komt overeen met de enquête. Uit de observatie onder het label 'organiseren' komt naar voren dat de respondenten een aantal keer vertellen wat de kinderen nodig hebben tijdens de les. Dit gebeurde voorafgaand aan de activiteit. Respondent 2 doet dit minder vaak dan respondenten 1 en 3. Onder het label 'organiseren' valt ook het aanspreken op onnodige materialen. Respondenten 2 en 3 hebben dit tijdens de activiteit niet gedaan omdat dit tijdens deze activiteit niet van toepassing was. De kinderen hadden niet meer materialen dan nodig op tafel liggen. Respondent 1 heeft dit één keer moeten vertellen en meer was niet nodig. Zie figuur 4.



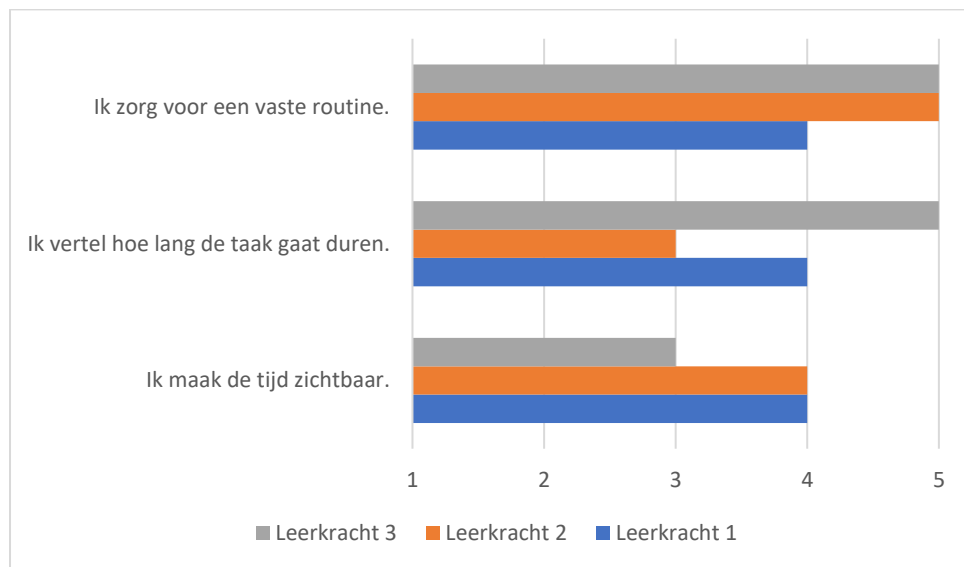
Figuur 3 enquêtescore organiseren



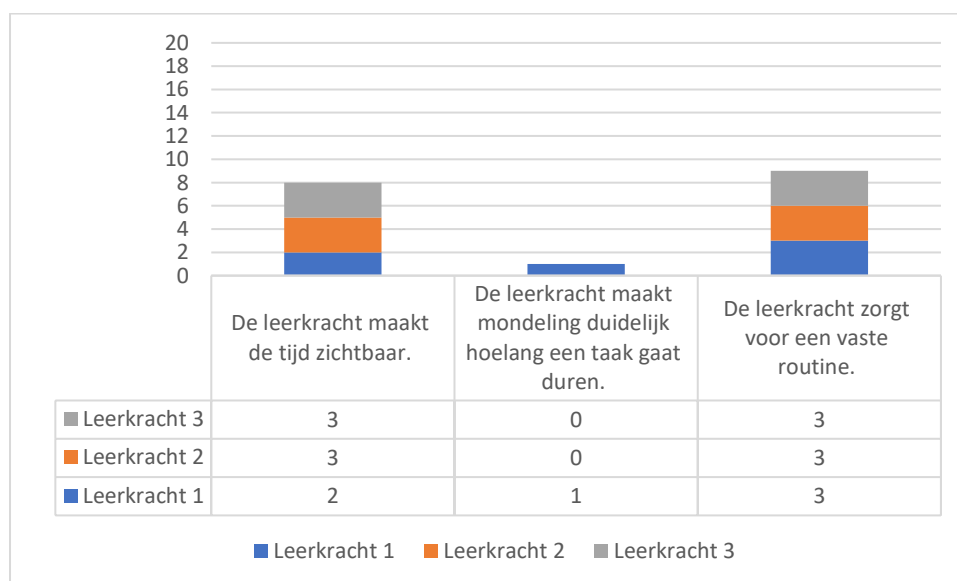
Figuur 4 observatiescore organiseren

5.1.3 Timemanagement

Uit de enquête onder het label 'timemanagement' komt naar voren dat respondenten 1 en 2 stellen dat ze vaak de tijd zichtbaar maken tijdens een activiteit. Respondent 3 stelt dat ze soms doet. Ze geeft aan dat dit aan de materialen op school ligt. Als het bord mee werkt doet ze dit vaak. Onder het label 'timemanagement' valt ook de stelling 'Ik vertel hoe lang de taak gaat duren.'. Respondent 1 stelt dat ze dit vaak doet, respondent 2 soms en respondent 3 altijd. De derde stelling onder het label 'timemanagement' is: 'Ik zorg voor een vaste routine.'. Respondent 1 stelt dat ze dit vaak doet en respondenten 2 en 3 stellen dat ze dit altijd doen. Zie figuur 5. Uit de observatie komt naar voren dat de respondenten bij alle onderdelen tijdens de activiteit de tijd opnieuw aangeven. De tweede stelling is: 'De leerkracht maakt mondeling duidelijk hoe lang een taak gaat duren.'. Respondenten 2 en 3 laten dit tijdens de observatie niet zien. Respondent 1 vertelt één keer hoe lang de taak gaat duren. De derde stelling is 'De leerkracht zorgt voor een vaste routine'. De vaste routine is bij iedere respondent terug te zien. De vaste routine bestaat uit een circuit en vindt in iedere klas tegelijk plaats. Zie figuur 6. De gegevens van stelling 1 en 3 uit de enquête komen overeen met de observatie. De gegevens van stelling 2 zijn niet hetzelfde. De respondenten geven aan het wel vaak te doen maar dit is niet terug te zien.



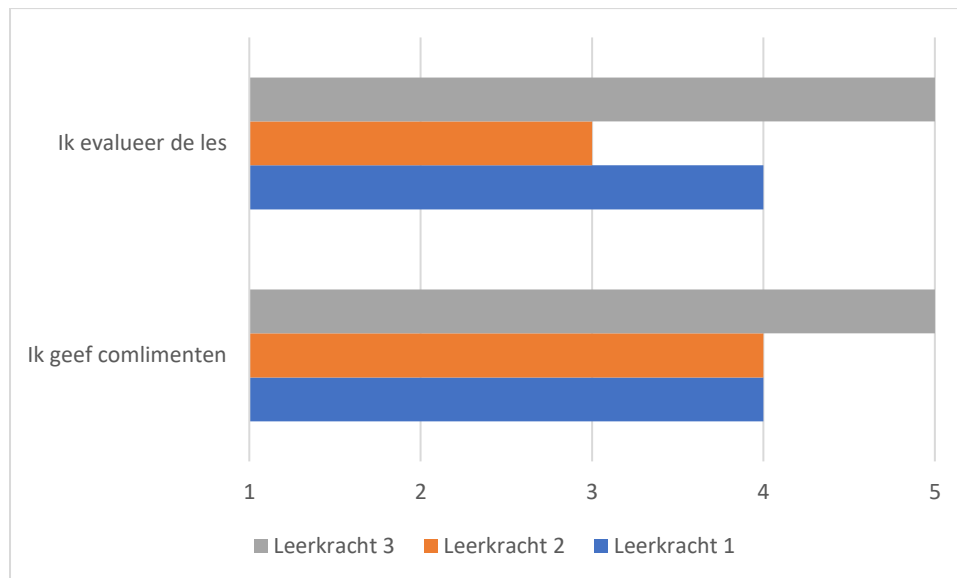
Figuur 5 enquêtescore timemanagement



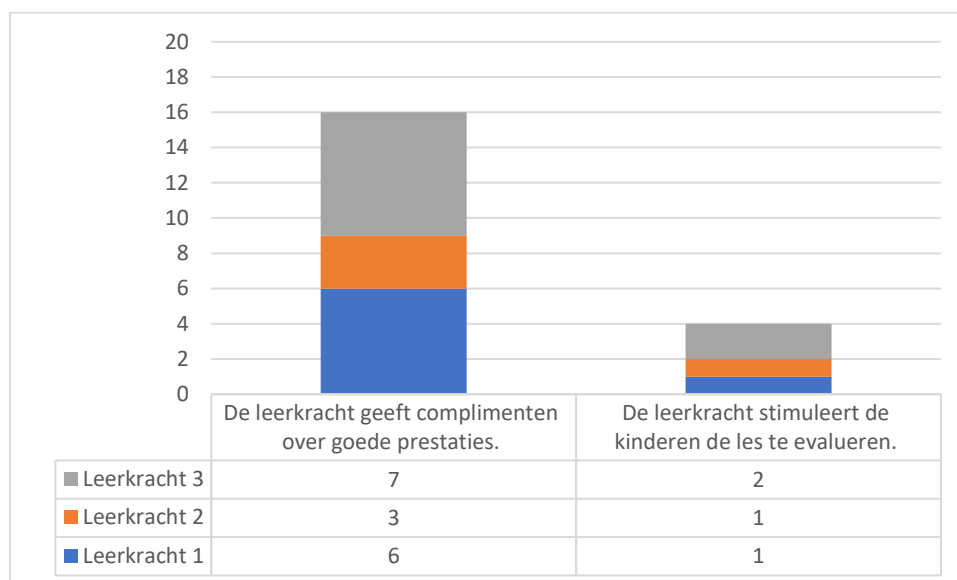
Figuur 6 observatiescore timemanagement

5.1.4 Metacognitie

Uit de enquête komt naar voren dat respondenten 1 en 2 stellen dat ze kinderen vaak complimenten geven. Respondent 3 stelt dat ze dit altijd doet. Onder het label 'metacognitie' valt ook de stelling: 'Ik evalueer de les.'. De respondenten geven wisselende antwoorden. Respondent 1 stelt dat ze dit vaak doet, respondent 2 stelt dat ze dit soms doet en respondent 3 altijd. Zie figuur 7. De observatie komt overeen met de enquête. De respondenten geven aan de handelingen uit te voeren en dat is terug te zien in de observatie. Uit de observatie onder het label 'metacognitie' komt naar voren dat de respondenten zien dat ze complimenten geven. In totaal laten de respondenten dit zestien keer zien. Alle respondenten laten tijdens de observatie zien dat ze de les evalueren. Zie figuur 8



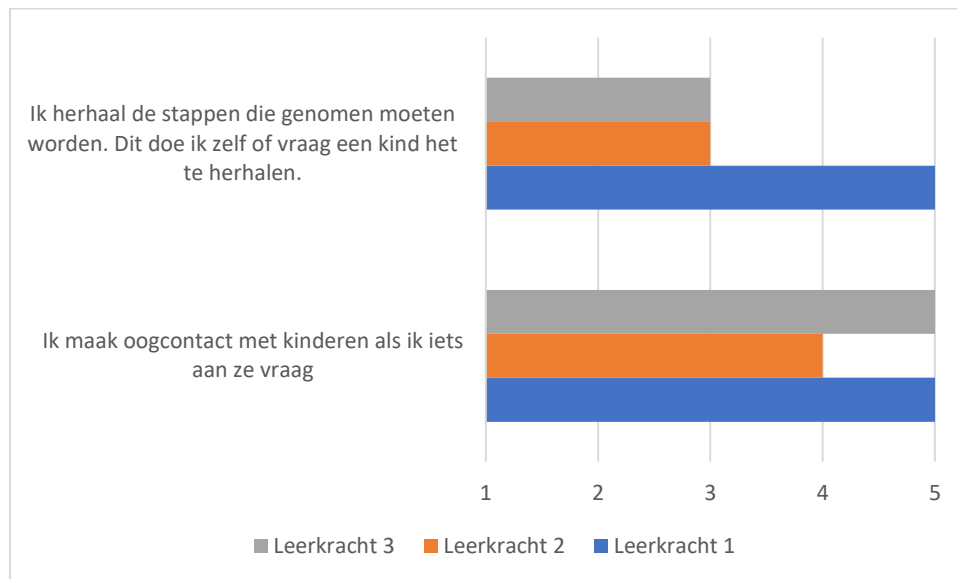
Figuur 7 enquêtescore metacognitie



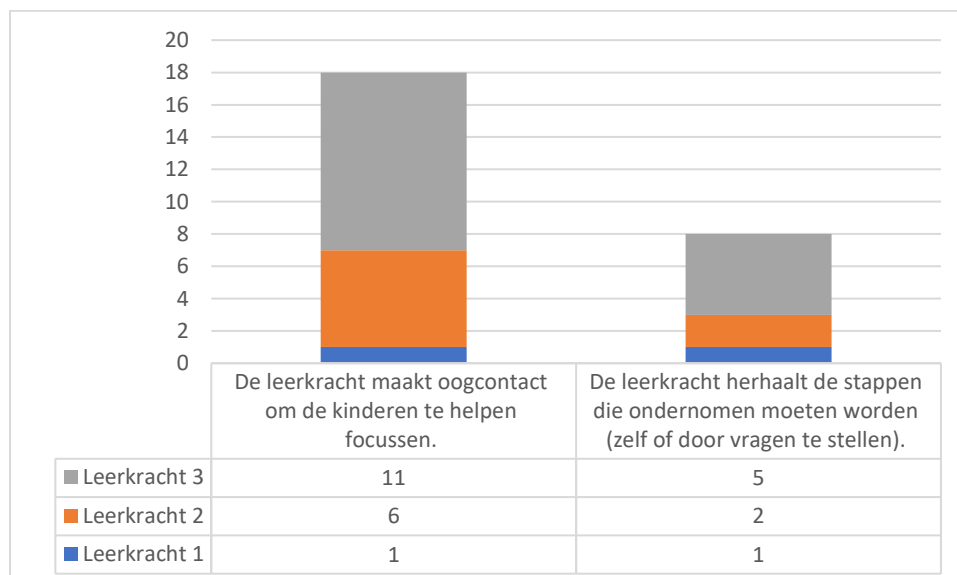
Figuur 8 observatiescore metacognitie

5.1.5 Werkgeheugen

Uit de enquête onder het label ‘werkgeheugen’ komt naar voren dat respondenten 1 en 3 stellen dat ze altijd oogcontact maken met kinderen als ze iets vragen. Respondent 2 stelt dat ze dit vaak doet. Onder het label ‘werkgeheugen’ valt ook de stelling: ‘Ik herhaal de stappen die genomen moeten worden. Dit doe ik zelf of vraag een kind het te herhalen.’. Respondenten 2 en 3 geven aan dit soms te doen en respondent 1 stelt dat ze dit vaak doet. Zie figuur 9. De observatie komt overeen met de enquête. Uit de observatie onder het label ‘werkgeheugen’ komt naar voren dat de respondenten oogcontact maken met kinderen. Respondenten 2 en 3 doen dit vaker dan respondent 1. De tweede stelling onder het label ‘werkgeheugen’ gaat over het herhalen van stappen. De respondenten 1 en 2 laten dit 1 of 2 keer zien. Respondent 3 laat dit het vaakst zien. Zie figuur 10.



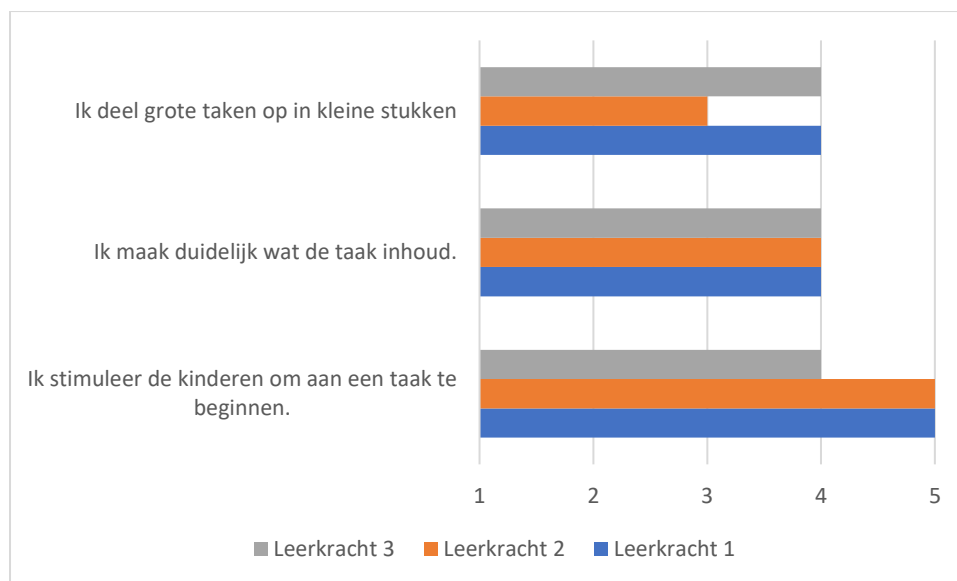
Figuur 9 enquetescore werkgeheugen



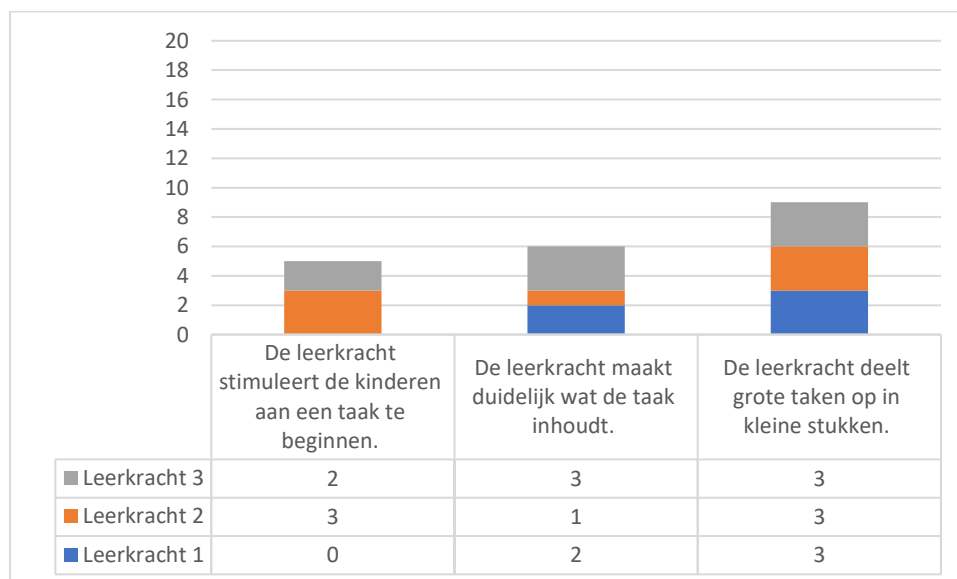
Figuur 10 observatiescore werkgeheugen

5.1.6 Taakinitiatie

Uit de enquête onder het label 'taakinitiatie' komt naar voren dat respondenten 1 en 2 stellen dat ze de kinderen altijd stimuleren om aan een taak te beginnen. Respondent 3 stelt dat ze dit vaak doet. Ten tweede valt de stelling: 'Ik maak duidelijk wat de taakinhoud.' onder het label 'taakinitiatie'. De respondenten stellen allemaal dat ze dit vaak doen. De laatste stelling onder het label 'taakinitiatie' gaat over het opdelen van taken. Respondenten 1 en 3 stellen dat ze dit vaak doen en respondent 2 stelt dat ze dit soms doet. Zie figuur 11. Stelling 1 uit de enquête komt niet overeen met de observatie. Uit de observatie onder het label 'taakinitiatie' komt naar voren dat respondenten 2 en 3 de kinderen twee tot drie keer stimuleren om aan een taak te beginnen. Respondent 1 laat dit tijdens de activiteit niet zien. Stelling 2 en 3 uit de enquête komen wel overeen met de observatie. De tweede stelling is: 'De leerkracht maakt duidelijk wat de taak inhoudt.'. De respondenten laten dit zien tijdens de activiteit. Hetzelfde geldt voor de laatste stelling onder het label 'taakinitiatie'. De kleine stukken zijn goed te zien in de circuitrondes. De kinderen doen drie kleinere verwerkingsactiviteiten na de instructie. Zie figuur 12.



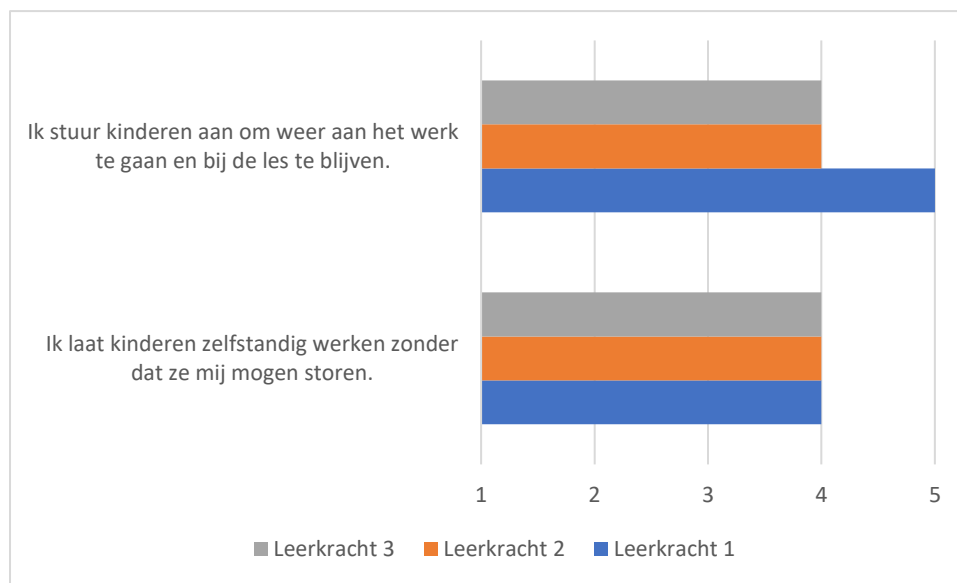
Figuur 11 enquêtescore taakinitiatie



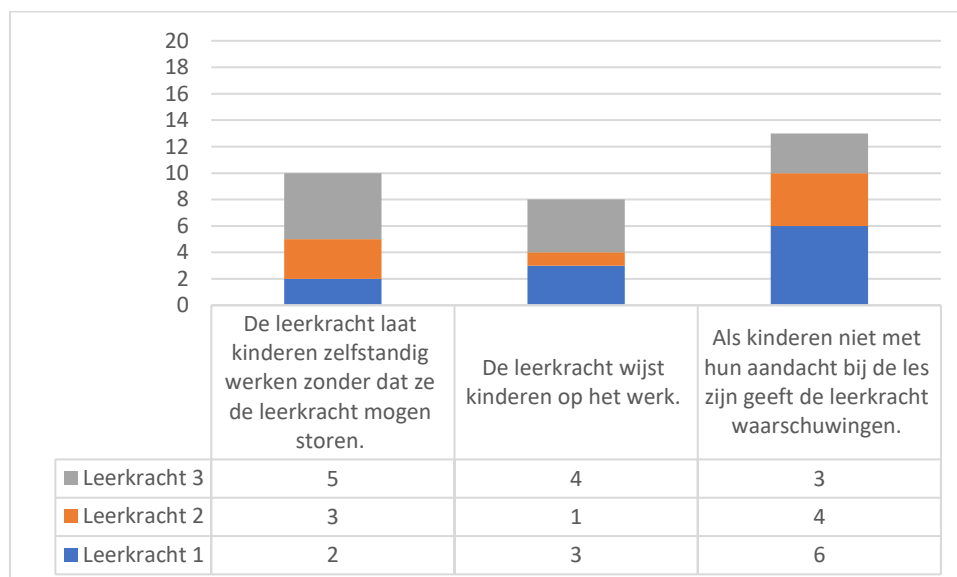
Figuur 12 observatiescore taakinitiatie

5.1.7 Volgehouden aandacht

Uit de enquête onder het label 'volgehouden aandacht' komt naar voren dat alle respondenten stellen dat ze kinderen vaak zelfstandig laten werken zonder dat ze de juf mogen storen. Onder het label volgehouden aandacht valt ook de stelling: 'Ik stuur kinderen aan om weer aan het werk te gaan en bij de les te blijven.'. Respondent 1 stelt dat ze dit altijd doet en respondenten 2 en 3 stellen dat ze dit vaak doen. Zie figuur 13. De respondenten schatten zichzelf onder het label 'volgehouden aandacht' hoger in dan dat ze tijdens de observatie laten zien. Uit de observatie komt naar voren dat de respondenten de kinderen zelfstandig laten werken zonder dat ze de leerkracht mogen storen. Alle respondenten wijzen kinderen tijdens de activiteit ook op hun werk. Respondenten 1 en 3 doen dit vaker dan respondent 2. De laatste stelling ging over het waarschuwen van kinderen als ze niet met hun aandacht bij de les waren. Dit laten de respondenten zien tijdens de activiteit. Zie figuur 14.



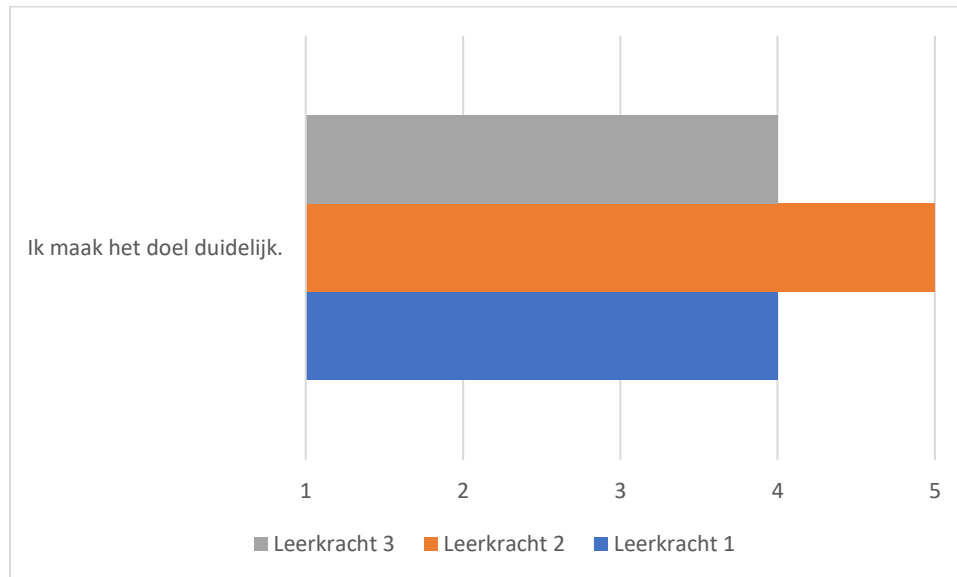
Figuur 13 enquêtescore volgehouden aandacht



Figuur 14 observatiescore volgehouden aandacht

5.1.8 Doelgericht doorzettingsvermogen

Uit de enquête onder het label 'doelgericht doorzettingsvermogen' komt naar voren dat respondenten 1 en 3 stellen dat ze vaak het doel van de les duidelijk maken. Respondent 2 stelt dat ze dit altijd doet. Zie figuur 15. De respondenten schatten zichzelf onder het label 'doelgericht doorzettingsvermogen' hoger in dan dat ze tijdens de observatie laten zien. Uit de komt naar voren dat respondenten 2 en 3 dit wel doen tijdens de activiteit en respondent 1 heeft dit tijdens de activiteit niet gedaan. Zie figuur 16.



Figuur 15 enquêtescore doelgericht doorzettingsvermogen

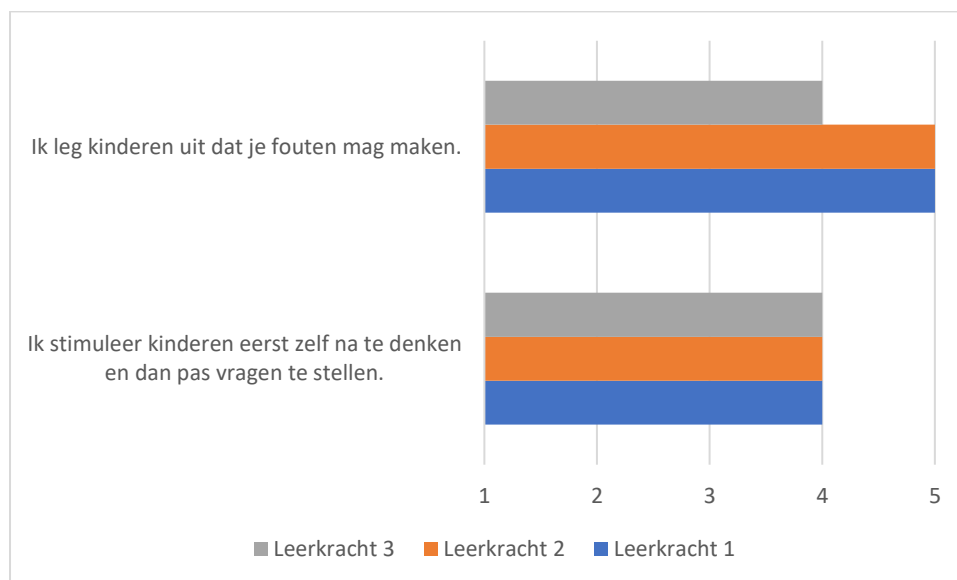


Figuur 16 observatiescore doelgericht doorzettingsvermogen

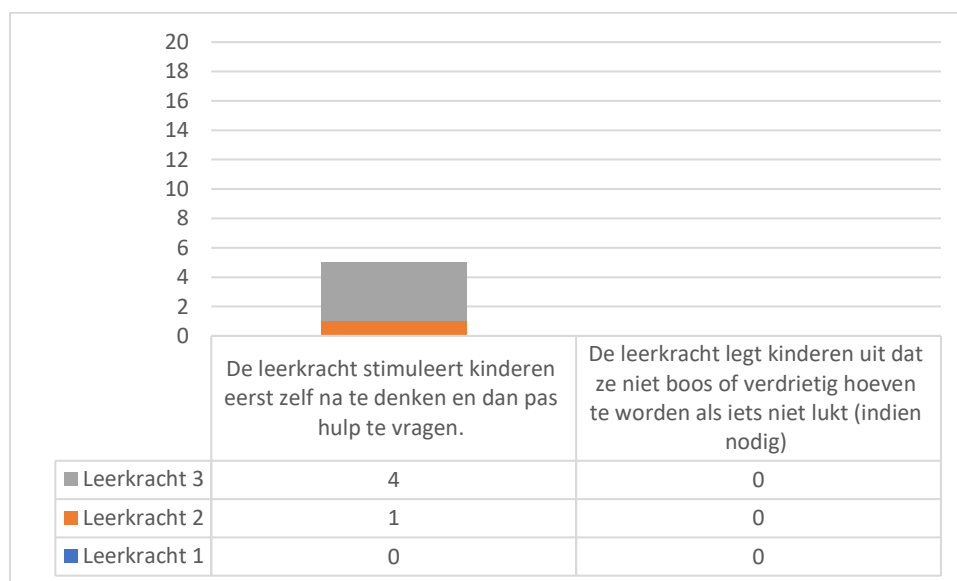
5.1.9 Reactie-inhibitie

Uit de enquête onder het label 'reactie-inhibitie' komt naar voren dat alle respondenten stellen dat ze de kinderen vaak stimuleren eerst zelf na te denken en dan pas vragen te stellen. Onder het label 'reactie-inhibitie' valt ook de stelling: "Ik leg de kinderen uit dat ze fouten mogen maken."

Respondenten 1 en 2 stellen dat ze dit altijd doen en respondent 3 doet dit vaak. Zie figuur 17. De respondenten schatten zichzelf onder het label 'reactie-inhibitie' hoger in dan dat ze tijdens de observatie laten zien. Uit de observatie komt naar voren dat respondent 3 een aantal keer de kinderen stimuleert eerst zelf na te denken en dan pas vragen te stellen. Respondent 1 doet dit niet tijdens de activiteit en respondent 2 stimuleert de kinderen één keer. Respondent 3 stimuleert de kinderen vier keer. Onder het label 'reactie-inhibitie' valt ook de stelling: 'De leerkracht legt kinderen uit dat ze niet boos of verdrietig hoeven te worden als iets niet lukt.'. Tijdens de observatie zijn er geen kinderen geweest die boos of verdrietig waren. Er was voor de respondenten dus geen reden om in te grijpen. Zie figuur 18.



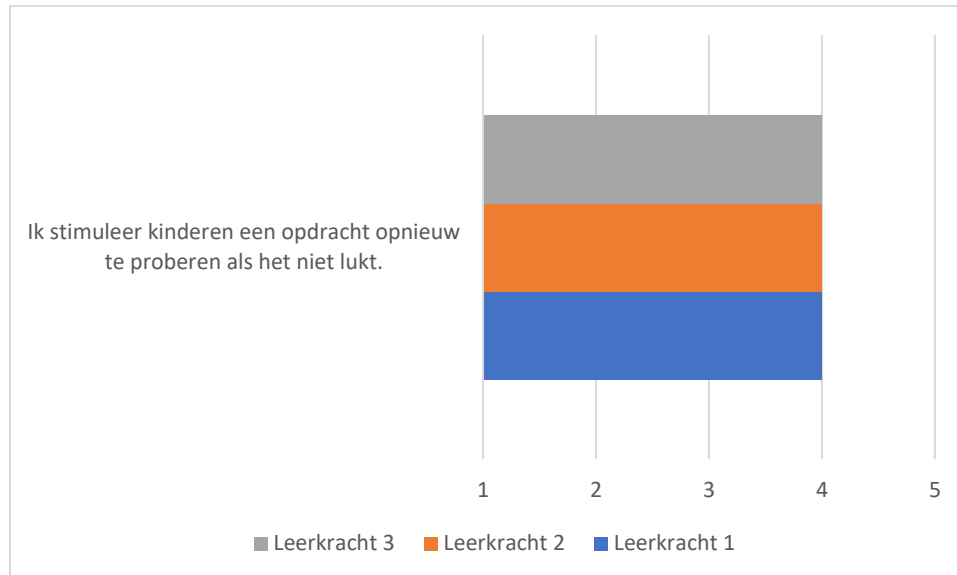
Figuur 17 enquêtescore reactie-inhibitie



Figuur 18 observatiescore reactie-inhibitie

5.1.10 Emotieregulering

Uit de enquête onder het label 'emotieregulering' komt naar voren dat alle respondenten stellen dat ze vaak de kinderen stimuleren om de opdracht opnieuw te doen als het niet lukt. Zie figuur 19. Dit komt niet overeen met de observatie. Uit de observatie komt naar voren dat respondenten 1 en 3 niet laten zien dat ze kinderen stimuleren om de opdracht opnieuw te doen als het niet lukt. Respondent laat dit drie keer zien. Zie figuur 20.



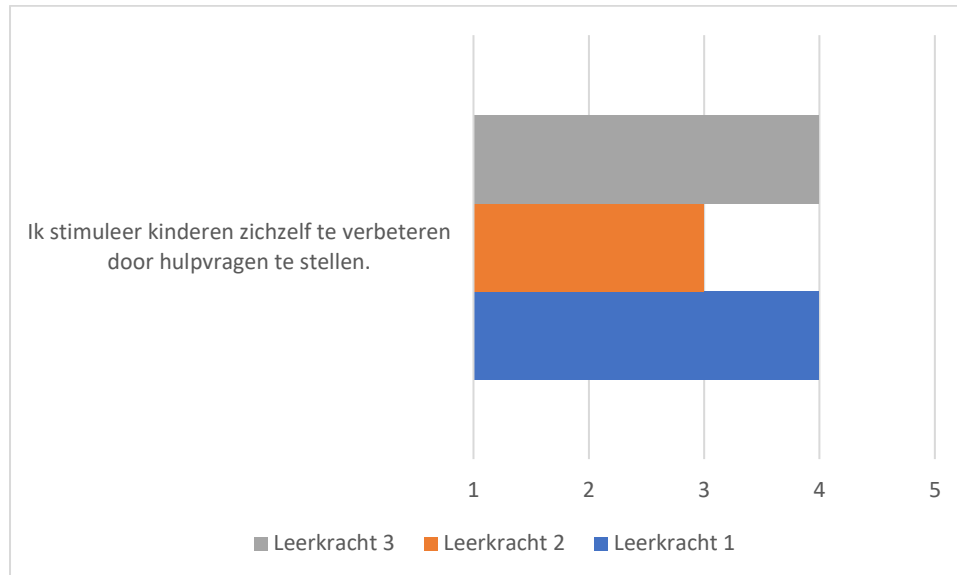
Figuur 19 enquête score emotieregulering



Figuur 20 observatie score emotieregulering

5.1.11 Flexibiliteit

Uit de enquête onder het label 'flexibiliteit' komt naar voren dat respondenten 1 en 3 stellen dat ze vaak kinderen stimuleren zichzelf te verbeteren door hulpvragen te stellen. Respondent 2 stelt dat ze dit soms doet. Zie figuur 21. Leerkracht 3 laat dit tijdens de observatie ook zien. Respondenten 1 en 3 laten dit tijdens de activiteit niet zien (zie figuur 22). Respondenten 1 en 3 schatten zichzelf hoger in dan ze laten zien.



Figuur 21 enquêtescore flexibiliteit



Figuur 22 observatiescore flexibiliteit

5.2 Kennis over de executieve functies

De volgende paragrafen beschrijven de kennis die professionals van groep 3 hebben over de executieve functies. De volledige uitwerkingen van het interview is te vinden in bijlage zeven.

5.2.1 Plannen

Uit het interview is naar voren gekomen dat de respondenten het eens zijn over de betekenis van het label 'plannen'. Respondent 1 omschrijft het 'plannen' als volgt: "De kinderen hebben een beeld van de stappen die genomen moeten worden." Visuele ondersteuning is daarbij belangrijk. Respondent 3 vult haar aan: "Kinderen kunnen zelf een opdracht plannen." Respondent 2 geeft aan het daar mee eens te zijn.

5.2.2 Organiseren

De respondenten zijn het met elkaar eens over het onderwerp 'organiseren'. Respondent 3 stelt dat kinderen zelf moeten weten wat ze nodig hebben tijdens een activiteit en in welke volgorde ze iets moeten gaan doen. Respondent 1 noemt dingen die ze nodig hebben. Respondent 2 geeft aan de je als leerkracht de kinderen leert welke spullen ze wanneer nodig hebben.

5.2.3 Timemanagement

Respondent 1 stelt tijdens het interview dat 'timemanagement' inhoudt dat kinderen zelf weten hoeveel tijd ze hebben voor een activiteit. Dit kan door het digitaal maken met een timer. Respondent 3 vult daarbij aan dat kinderen zo leren inschatten hoeveel tijd ze nog hebben. Respondent 2 geeft aan dat een kind bewust moet zijn van de klok op het bord.

5.2.4 Metacognitie

Tijdens het interview geven alle respondenten aan niets te weten over het label 'metacognitie'.

5.2.5 Werkgeheugen

Tijdens het interview stelt respondent 2 dat het werkgeheugen van een kind heel klein is. Respondent 3 vult haar aan. Ze stelt dat het werkgeheugen inhoudt dat kinderen kunnen onthouden wat en hoe ze iets moeten doen. Daarbij hoort ook het onthouden van kennis. Respondent 1 geeft aan dat ze denkt dat het werkgeheugen inhoudt dat kinderen kennis die ze eerder hebben opgedaan terug kunnen halen. Ze leren door ervaring dat ze de kennis hebben opgeslagen. Respondent vult tot slot nog aan dat het automatiseren ook onder het werkgeheugen valt.

5.2.6 Taakinitiatie

Tijdens het interview geeft respondent 3 aan dat 'taakinitiatie' inhoudt dat kinderen meteen aan een opdracht kunnen beginnen. Respondent 1 vult daarbij aan dat kinderen moeten weten wat ze eerst gaan doen. Ze kunnen ook bedenken welke taak het belangrijkste is om als eerste te doen. Respondent 3 legt uit hoe ze in de bovenbouw te werk gaan met 'taakinitiatie'. In groep 3 zouden de kinderen ook zelfstandig een 'moet-werkje' moeten kunnen maken.

5.2.7 Volgehouden aandacht

Tijdens het interview geeft respondent 1 aan dat ze 'volgehouden aandacht' zou omschrijven als concentratie. Je moet eerst luisteren en daarna de uitleg omzetten naar een verwerking. Respondent 3 vult daarbij aan dat je een leerling moet wijzen op zijn of haar taak. Spanningsboog is ook een omschrijving.

5.2.8 Doelgericht doorzettingsvermogen

Respondent 2 geeft tijdens het interview aan dat bij 'doelgericht doorzettingsvermogen' hoort dat kinderen blijven doorzetten tijdens een taak. Respondent 3 vult daarbij aan dat een kind gericht bezig kan blijven met een opdracht. De kinderen maken de taak af en zetten door.

5.2.9 Reactie-inhibitie

Respondenten 1 en 2 geven aan niet te weten wat het begrip 'reactie-inhibitie' inhoudt. Respondent 3 denkt dat onder het label 'reactie-inhibitie' valt dat kinderen meteen beginnen aan een taak. Denken kinderen goed na over de stappen die ze moeten nemen of ze doen zomaar wat.

5.2.10 Emotieregulering

Tijdens het interview geeft respondent 1 aan dat het belangrijk is dat kinderen om moeten kunnen gaan met hun emoties, vooral in onverwachte situaties. Respondent 3 geeft aan dat kinderen om moeten kunnen gaan met veranderingen. Ook geeft ze aan dat kinderen hun emoties moeten kunnen benoemen. Dat valt onder emotieregulering.

5.2.11 Flexibiliteit

Respondent 2 legt het begrip 'flexibiliteit' uit als het omgaan met veranderingen. Je wordt niet gelijk boos. Respondent 3 vult dit aan met het kunnen schakelen tussen twee opdrachten. Respondent 1 geeft aan dat onder het label 'flexibiliteit' valt dat kinderen weten wat ze moeten doen als ze iets niet snappen. Respondent 2 vult daarbij aan dat uitgestelde aandacht daarbij hoort.

6. Conclusies en aanbevelingen

6.1 Conclusies

Via enquête, interview en observatie zijn conclusies getrokken over de volgende vragen:

Deelvragen:

1. In hoeverre worden de executieve functies bij kinderen gestimuleerd tijdens de leeslessen door de professionals van groep 3?
2. Welke kennis hebben de professionals van groep 3 over de executieve functies?

Hoofdvraag:

3. Wat zijn de vaardigheden van professionals van groep 3 van de onderzoeksschool als het gaat om executieve functies binnen het leesonderwijs?

6.1.1 Executieve functies stimuleren tijdens leeslessen

Tijdens de enquête geven de respondenten aan vaak bezig te zijn met de handelingen met de executieve functies. De observatie tijdens de leeslessen geeft daar een wisselend beeld over; sommige functies worden wel toegepast en andere functies zijn niet terug te zien tijdens de leeslessen. De functies **'plannen'**, **'organiseren'**, **'metacognitie'** en **'werkgeheugen'** zijn vaak terug te zien tijdens de leeslessen. De respondenten hebben bij deze functies ook aangegeven vaak bezig te zijn met de handelingen tijdens de activiteiten.

De functies **'timemanagement'**, **'taakinitiatie'** en **'flexibiliteit'** worden deels uitgevoerd. Niet alle stellingen waren terug te zien tijdens de observatie. De respondenten geven aan vaak bezig te zijn met de handelingen binnen deze drie executieve functies.

De functies **'volgehouden aandacht'**, **'doelgerichte doorzettingsvermogen'**, **'reactie-inhibitie'** en **'emotieregulering'** waren tijdens de observatie niet te zien tijdens de activiteit. De respondenten geven wel aan hier mee bezig te zijn.

Uit de enquête mag gesteld worden dat de leerkrachten de intentie hebben om de executieve functies te stimuleren tijdens de leeslessen. Dit laten de respondenten alleen niet zien tijdens de observatie.

6.1.2 Kennisniveau professionals van groep 3 over de executieve functies

De antwoorden uit de interviews zijn naast de theorie van SLO (2017) gelegd. Hieruit is gebleken dat de kennis van de respondenten niet volledig aanwezig is. De respondenten konden vertellen wat de functies **'plannen'**, **'timemanagement'**, **'werkgeheugen'**, **'taakinitiatie'**, **'volgehouden aandacht'**, **'emotie regulering'** en **'flexibiliteit'** inhouden. De respondenten wisten hier allemaal iets over te zeggen of gaven aan het eens te zijn met de gegeven antwoorden. De functies **'organiseren'** en **'doelgerichte doorzettingsvermogen'** zijn deels goed omschreven. Er waren een paar punten die wel goed waren maar er ontbrak ook een deel. Over de functies **'metacognitie'** en **'reactie-inhibitie'** konden de respondenten niets tot heel weinig vertellen.

Uit het interview mag gesteld worden dat de kennis van de respondenten niet volledig is. De respondenten konden over een aantal functies vertellen wat ze inhouden en hoe ze deze in de klas kunnen toepassen, maar niet bij alle functies. Bij een deel van de functies kunnen de respondenten niets vertellen of ze weten niet hoe ze de functie moeten toepassen.

6.1.3 Vaardigheden professionals van groep 3 betreffende de executieve functies

Uit de antwoorden op de deelvragen kan geconcludeerd worden dat de respondenten de intentie hebben om de functies toe te passen tijdens de leeslessen. Uit het onderzoek is gekomen dat de kennis nog niet volledig is. De respondenten beschikken niet over alle informatie die voor het

stimuleren van de executieve functies nodig is. Leerkrachten moeten weten wat de executieve functies zijn en hoe ze de functies kunnen stimuleren tijdens de lessen.

Daarnaast zijn de respondenten zich niet bewust van hun eigen handelen. De respondenten schatten zichzelf vaak hoger in dan dat ze daadwerkelijk laten zien. Het stimuleren van de 'executieve functies' gebeurt te weinig.

Uit het onderzoek kan geconcludeerd worden dat de respondenten wel de intentie hebben om de executieve functies te stimuleren, maar dat de kennis onvoldoende aanwezig is.

6.2 Kritische reflectie

De samenwerking en communicatie verliep soepel tijdens het onderzoek. De groepen 3 stonden open voor het onderzoek. Hierdoor verliep de uitvoering goed. De stageschool was zelf tijdens dit onderzoek al bezig met het onderwerp 'executieve functies' en dit liep soms door het onderzoek heen. Hierdoor zijn de enquête en het interview eerder uitgevoerd dan gepland. De enquête is hierdoor op een later tijdstip opnieuw uitgevoerd met een andere versie. In de oude versie was het niet duidelijk welke stelling gekoppeld was aan welk observatiepunt. De stellingen in de nieuwe versie zijn beter aangesloten op de observatie, hierdoor was de koppeling aan de observatie makkelijker. De respondenten wisten door het interview al beter waar het onderzoek over ging en dit kan de resultaten hebben beïnvloed. Om dit in het vervolg te verbeteren kan samen een planning gemaakt worden.

Door het maken van goede afspraken verliepen de observaties zoals gepland. De observatie is tijdens dit onderzoek één keer uitgevoerd. Het kan zijn dat respondenten niet alles hebben kunnen laten zien. Om in het vervolg een beter beeld te krijgen van het handelen kunnen meerdere observatie uitgevoerd worden.

6.3 Aanbevelingen

KC X weet nu dat de respondenten niet over alle handelingen binnen de executieve functies een goed beeld van zichzelf hebben. Daarnaast is tijdens het onderzoek duidelijk geworden dat de kennis over de functies ook wisselend en niet volledig is.

Aan KC X wordt aanbevolen om als vervolg op dit onderzoek op KC X te onderzoeken of het verbeteren van het handelen binnen de executieve functies ook daadwerkelijk invloed heeft op het leesniveau van de kinderen. Hiervoor moet eerst de kennis van de respondenten vergroot worden. Dit kan door middel van een kennisoverdracht door een professional. Tijdens de kennisoverdracht moet duidelijk worden wat de executieve functies inhouden en hoe ze deze bij kinderen kunnen stimuleren. Door de kennis te vergroten weten de respondenten wat de executieve functies inhouden en kan het handelen verbeterd worden.

Om te controleren of het stimuleren van de executieve functies beter is geworden beveel ik aan om nogmaals te observeren tijdens de leeslessen en vervolgens feedbackgesprekken te voeren. Zo worden de leerkrachten zich bewust van hun eigen gedrag en kunnen ze dit toepassen in tijdens de leeslessen. Door deze cyclus regelmatig uit te voeren wordt het handelen binnen de executieve functies beter.

Om de kennis te vergroten wordt de cursus van ECLG Leerlingenzorg aanbevolen. Na deze cursus worden de observaties nogmaals uitgevoerd en nabesproken. Als de executieve functies goed aangeboden worden kan onderzocht worden of het leesniveau omhoog gaat.

4. Literatuurlijst

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., de Goede, M., Peters, V., & van der Velden, T. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., van der Hulst, M., & van Vianen, R. (2017). *Basisboek Methoden en Technieken*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., Kalmijn, M., & de Goede, M. (2015). *Basisboek enquêteren*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., van der Hulst, M., & de Goede, M. (2012). *Basisboek interviewen: handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Baarda, B., van der Hulst, M., & De Goede, M. (2012,b). *Basisboek interviewen* (3de editie). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Brand, van den, A. (2010). *Gesprekscommunicatie: handboek voor leerkrachten in het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Brouwer, A. (2011, juni). *Het verband tussen receptieve woordenschat, verbaal werkgeheugen en aandacht bij peuters met taal- en gedragsproblematiek*. Geraadpleegd op 25 juni 2019, van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/206202>
- Celestin-Westreich, S., & Celestin, L. (2012). *Observeren en rapporteren* (2de editie). Amsterdam: Pearson Benelux.
- Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2014). *Executieve functies versterken op school: een praktische gids voor leerkrachten*. Plaats: Amsterdam: Hogrefe.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten: een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe.
- Dingemanse, K. (2018, 9 oktober). *Soorten interviews*. Geraadpleegd op 23 maart 2020, van <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/soorten-interviews/>
- Eskes, M. (2019, januari). *Technisch leren lezen en spellen*. Geraadpleegd op 25 juni 2019 van <https://expertis.nl/wp-content/uploads/2016/05/Eskes-M.-2019-Technisch-leren-lezen-en-spellen-in-groep-3-HJK.pdf>
- Hendriksen, J. L. N. (2015). *Het verhaal van het kind: ontwikkelingspsychologie* (2^e druk). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W. S. C., & Zelazo, P. D. (2005, februari). *Assessment of Hot and Cool Executive Function in Young Children: Age-Related Changes and Individual Differences*. Geraadpleegd 26 juni 2019, van https://www.researchgate.net/publication/7617849_Assessment_of_Hot_and_Cool_Executive_Function_in_Young_Children_Age-Related_Changes_and_Individual_Differences
- Huizenga, H., & Robbe, R. (2013). *Basiskennis taalonderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Interactum Lectoraat Kennisbank. (z.d.). *Groepsinterview*. Geraadpleegd op 12 maart 2020, van <http://kennisbank.lectoraat.nl/index.cfm?page=Groepsinterview>

Janson, D., & Boog, G. (2019). *Leren kun je observeren* (1ste editie). Nederland: Maak je eigen onderwijsboek.

Kirsten Dingemanse. (2019, 27 september). *Validiteit in interviews*. Geraadpleegd op 12 maart 2020, van <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/validiteit-in-interviews/>

Onderzoekdoen.nl. (2017, 1 juli). *Likert schaal*. Geraadpleegd op 23 maart 2020, van <https://www.onderzoekdoen.nl/enquete-onderzoek/likert-schaal/>

Poullisse, N., & Goossens, W. (2010, December). *Het werkgeheugen en schoolse vaardigheden*. Geraadpleegd op 25 juni 2019, van <http://www.simea.nl/vhz/artikelen/2010/2010-6-artikel.pdf>

Sande, van de, E., Bruggink, M., & Lamers, I. (2015, September). *Executieve Functies voor het leren lezen*. Geraadpleegd op 15 mei 2019, van

SLO. (2017, August 1). *Handreikingen executieve functies*. Geraadpleegd op 9 mei 2019, van <http://jongekind.slo.nl/informatieplein/executieve-functies>

Smidts, D. (2017 maart). *Executieve functies in ontwikkeling*. Geraadpleegd op 16 juli 2019, van <http://www.kinderpsy.nl/wp-content/uploads/2017/03/Executieve-functies-in-ontwikkeling-Smidts.pdf>

Smidts, D., & Huizinga, M. (2014). *Gedrag in uitvoering* (4^{de} druk). Amsterdam: Nieuwezijds.

Smits, L. (2020, 20 maart). *Transcriberen van een interview*. Geraadpleegd op 24 maart 2020, van <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/interview-transcriberen/>

Veilig leren lezen. (z.d.). Tilburg: Zwijzen.

8. Bijlage

8.1 Enquête respondent 1

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Altijd	Weet niet
Ik besteed aandacht aan executieve functies stimuleren bij kinderen.			X			
Ik leg de stappen die kinderen moeten nemen om een doel te behalen uit.				X		
Ik vertel wat kinderen nodig hebben tijdens een les.					X	
Ik spreek kinderen aan op onnodige spullen.					X	
Ik maak de tijd zichtbaar.				X		
Ik vertel hoe lang de taak gaat duren.				X		
Ik zorg voor een vaste routine.				X		
Ik geef complimenten.				X		
Ik evalueer de les.				X		
Ik maak oogcontact met kinderen als ik iets aan ze vraag.					X	
Ik herhaal de stappen die genomen moeten worden. Dit doe ik zelf of vraag een kind het te herhalen.					X	
Ik stimuleer de kinderen om aan een taak te beginnen.					X	
Ik maak duidelijk wat de taak inhoud.				X		
Ik deel grote taken op in kleine stukken.				X		
Ik laat kinderen zelfstandig werken zonder dat ze mij mogen storen.				X		
Ik stuur kinderen aan om weer aan het werk te gaan en bij de les te blijven.					X	
Ik maak het doel duidelijk.				X		
Ik stimuleer kinderen eerst zelf na te denken en dan pas vragen te stellen.				X		
Ik leg kinderen uit dat je fouten mag maken.					X	
Ik stimuleer kinderen een opdracht opnieuw te proberen als het niet lukt.				X		
Ik stimuleer kinderen zichzelf te verbeteren door hulpvragen te stellen.				X		

8.2 Enquête respondent 2

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Altijd	Weet niet
Ik besteed aandacht aan executieve functies stimuleren bij kinderen.						X
Ik leg de stappen die kinderen moeten nemen om een doel te behalen uit.			X			
Ik vertel wat kinderen nodig hebben tijdens een les.				X		
Ik spreek kinderen aan op onnodige spullen.				X		
Ik maak de tijd zichtbaar.				X		
Ik vertel hoe lang de taak gaat duren.			X			
Ik zorg voor een vaste routine.					X	
Ik geef complimenten.				X		
Ik evalueer de les.			X			
Ik maak oogcontact met kinderen als ik iets aan ze vraag.				X		
Ik herhaal de stappen die genomen moeten worden. Dit doe ik zelf of vraag een kind het te herhalen.			X			
Ik stimuleer de kinderen om aan een taak te beginnen.					X	
Ik maak duidelijk wat de taak inhoud.				X		
Ik deel grote taken op in kleine stukken.			X			
Ik laat kinderen zelfstandig werken zonder dat ze mij mogen storen.				X		
Ik stuur kinderen aan om weer aan het werk te gaan en bij de les te blijven.				X		
Ik maak het doel duidelijk.					X	
Ik stimuleer kinderen eerst zelf na te denken en dan pas vragen te stellen.				X		
Ik leg kinderen uit dat je fouten mag maken.					X	
Ik stimuleer kinderen een opdracht opnieuw te proberen als het niet lukt.				X		
Ik stimuleer kinderen zichzelf te verbeteren door hulpvragen te stellen.			X			

8.3 Enquête respondent 3

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Vaak	Altijd	Weet niet
Ik besteed aandacht aan executieve functies stimuleren bij kinderen.			X			
Ik leg de stappen die kinderen moeten nemen om een doel te behalen uit.				X		
Ik vertel wat kinderen nodig hebben tijdens een les.					X	
Ik spreek kinderen aan op onnodige spullen.				X		
Ik maak de tijd zichtbaar.			X			
Ik vertel hoe lang de taak gaat duren.					X	
Ik zorg voor een vaste routine.					X	
Ik geef complimenten.					X	
Ik evalueer de les.					X	
Ik maak oogcontact met kinderen als ik iets aan ze vraag.					X	
Ik herhaal de stappen die genomen moeten worden. Dit doe ik zelf of vraag een kind het te herhalen.				X		
Ik stimuleer de kinderen om aan een taak te beginnen.				X		
Ik maak duidelijk wat de taak inhoud.				X		
Ik deel grote taken op in kleine stukken.				X		
Ik laat kinderen zelfstandig werken zonder dat ze mij mogen storen.				X		
Ik stuur kinderen aan om weer aan het werk te gaan en bij de les te blijven.				X		
Ik maak het doel duidelijk.				X		
Ik stimuleer kinderen eerst zelf na te denken en dan pas vragen te stellen.				X		
Ik leg kinderen uit dat je fouten mag maken.				X		
Ik stimuleer kinderen een opdracht opnieuw te proberen als het niet lukt.				X		
Ik stimuleer kinderen zichzelf te verbeteren door hulpvragen te stellen.				X		

8.4 Observatielijst respondent 1

	Turven	Opmerking
Plannen		
De leerkracht legt de stappen uit die genomen moeten worden.	### I	
Organisatie		
De leerkracht vertelt wat de leerlingen nodig hebben tijdens de les (potlood, gum, schrift).	III	
De leerkracht spreekt leerlingen aan die onnodige spullen op tafel hebben liggen. (indien nodig)	I	
Timemanagement		
De leerkracht maakt de tijd zichtbaar.	II	Timer staat op het bord maar wordt niet benoemd.
De leerkracht maakt duidelijk hoelang een taak gaat duren.	I	'De instructie is kort.'
De leerkracht zorgt voor een vaste routine.	III	Er zijn vaste rondes door een circuit.
Metacognitie		
De leerkracht geeft complimenten over goede prestaties.	### I	
De leerkracht stimuleert de kinderen de les te evalueren.	I	
Werkgeheugen		
De leerkracht maakt oogcontact om de kinderen te helpen focussen.	I	
De leerkracht herhaalt de stappen die ondernomen moeten worden (zelf of door vragen te stellen).	I	
Taakinitiatie		
De leerkracht stimuleert de kinderen aan een taak te beginnen.		Er wordt veel gekletst maar er wordt niets over gezegd.
De leerkracht maakt duidelijk wat de taak inhoudt.	II	
De leerkracht deelt grote taken op in kleine stukken.	III	
Volgehouden aandacht		
De leerkracht laat kinderen zelfstandig werken zonder dat ze de leerkracht mogen storen.	II	Gebeurt wel maar wordt niet verteld.
De leerkracht wijst kinderen op het werk.	III	
Als kinderen niet met hun aandacht bij de les zijn geeft de leerkracht waarschuwingen.	### I	
Doelgericht doorzettingsvermogen		
De leerkracht maakt het doel duidelijk.		
Reactie-inhibitie		
De leerkracht stimuleert kinderen eerst zelf na te denken en dan pas hulp te vragen.		
De leerkracht legt kinderen uit dat ze niet boos of verdrietig hoeven te worden als iets niet lukt (indien nodig)	n.v.t.	
Emotieregulatie		
De leerkracht stimuleert kinderen een opdracht opnieuw te doen als het niet lukt.		
Flexibiliteit		
De leerkracht stimuleert kinderen zichzelf te verbeteren door hulpvragen te stellen		

8.5 Observatielijst respondent 2

	Turven	Opmerking
Plannen		
De leerkracht legt de stappen uit die genomen moeten worden.	III	
Organisatie		
De leerkracht vertelt wat de leerlingen nodig hebben tijdens de les (potlood, gum, schrift).	I	
De leerkracht spreekt leerlingen aan die onnodige spullen op tafel hebben liggen. (indien nodig)	n.v.t.	
Timemanagement		
De leerkracht maakt de tijd zichtbaar.	III	Timer staat aan op het bord maar er wordt niets over gezegd
De leerkracht maakt duidelijk hoelang een taak gaat duren.		
De leerkracht zorgt voor een vaste routine.	III	Er zijn vaste circuit rondes.
Metacognitie		
De leerkracht geeft complimenten over goede prestaties.	III	
De leerkracht stimuleert de kinderen de les te evalueren.	I	
Werkgeheugen		
De leerkracht maakt oogcontact om de kinderen te helpen focussen.	III I	
De leerkracht herhaalt de stappen die ondernomen moeten worden (zelf of door vragen te stellen).	II	
Taakinitiatie		
De leerkracht stimuleert de kinderen aan een taak te beginnen.	III	
De leerkracht maakt duidelijk wat de taak inhoudt.	I	
De leerkracht deelt grote taken op in kleine stukken.	III	
Volgehouden aandacht		
De leerkracht laat kinderen zelfstandig werken zonder dat ze de leerkracht mogen storen.	III	Wordt ook benoemd.
De leerkracht wijst kinderen op het werk.	I	
Als kinderen niet met hun aandacht bij de les zijn geeft de leerkracht waarschuwingen.	III	
Doelgericht doorzettingsvermogen		
De leerkracht maakt het doel duidelijk.	I	
Reactie-inhibitie		
De leerkracht stimuleert kinderen eerst zelf na te denken en dan pas hulp te vragen.	I	
De leerkracht legt kinderen uit dat ze niet boos of verdrietig hoeven te worden als iets niet lukt (indien nodig)	n.v.t.	
Emotieregulatie		
De leerkracht stimuleert kinderen een opdracht opnieuw te doen als het niet lukt.	III	
Flexibiliteit		
De leerkracht stimuleert kinderen zichzelf te verbeteren door hulpvragen te stellen	III IIII	

8.6 Observatielijst respondent 3

	Turven	Opmerking
Plannen		
De leerkracht legt de stappen uit die genomen moeten worden.	### I	
Organisatie		
De leerkracht vertelt wat de leerlingen nodig hebben tijdens de les (potlood, gum, schrift).	###	
De leerkracht spreekt leerlingen aan die onnodige spullen op tafel hebben liggen. (indien nodig)	n.v.t.	
Timemanagement		
De leerkracht maakt de tijd zichtbaar.	III	Er staat een timer op het bord.
De leerkracht maakt duidelijk hoelang een taak gaat duren.		
De leerkracht zorgt voor een vaste routine.	III	Er zijn vaste circuit rondes.
Metacognitie		
De leerkracht geeft complimenten over goede prestaties.	### II	Individueel en in de groep.
De leerkracht stimuleert de kinderen de les te evalueren.	II	
Werkgeheugen		
De leerkracht maakt oogcontact om de kinderen te helpen focussen.	### ### I	
De leerkracht herhaalt de stappen die ondernomen moeten worden (zelf of door vragen te stellen).	###	
Taakinitiatie		
De leerkracht stimuleert de kinderen aan een taak te beginnen.	II	
De leerkracht maakt duidelijk wat de taak inhoudt.	III	
De leerkracht deelt grote taken op in kleine stukken.	III	
Volgehouden aandacht		
De leerkracht laat kinderen zelfstandig werken zonder dat ze de leerkracht mogen storen.	###	
De leerkracht wijst kinderen op het werk.	IIII	
Als kinderen niet met hun aandacht bij de les zijn geeft de leerkracht waarschuwingen.	III	
Doelgericht doorzettingsvermogen		
De leerkracht maakt het doel duidelijk.	II	
Reactie-inhibitie		
De leerkracht stimuleert kinderen eerst zelf na te denken en dan pas hulp te vragen.	IIII	
De leerkracht legt kinderen uit dat ze niet boos of verdrietig hoeven te worden als iets niet lukt (indien nodig)	n.v.t.	
Emotieregulatie		
De leerkracht stimuleert kinderen een opdracht opnieuw te doen als het niet lukt.		
Flexibiliteit		
De leerkracht stimuleert kinderen zichzelf te verbeteren door hulpvragen te stellen		

8.7 Groepsinterview

Wat weten jullie over executieve functies?

Respondent 1: *Ik kan dat denk ik niet zo oplepelen*

Respondent 2: *Wat er bij mij zo in mijn hoofd op komt is het samenwerken en plannen. Althans dat zijn de dingen die ik me kan herinneren uit de enquête. Dat zijn begrippen die zo in mijn hoofd komen.*

Respondent 3: *Ik denk aan de mogelijkheid om dingen uit te kunnen voeren. Bijvoorbeeld, concentratie, planning, taakgerichtheid, vooruit kunnen denken, situaties kunnen overzien etc.*

Waar zouden kinderen executieve functies voor nodig hebben?

Respondent 1: *Ik denk dat de executieve functies goed kun gebruiken bij zelfstandig leren maar juist ook bij samenwerkend leren. Je doet natuurlijk beide dingen in schoolse situaties. Dus ja om zelf tot ontwikkeling te komen maar ook om met een ander tot ontwikkeling te komen.*

Respondent 3: *Ja en ook om zelfstandig problemen op te kunnen lossen of om zelfstandig te kunnen werken/spelen/onderzoeken.*

Respondent 2: *ja, maar ik denk ook zeker in het schoolsysteem dat wij hebben met het groepsdoorbrekend werken en groepsoverstijgend werken dat je deze functies ook wel nodig hebt. Ook omdat je daar ook een bepaalde zelfstandigheid aan een kind vraagt. Op een ander niveau dan dat dat in een klassikale klas zou zijn.*

Je hebt 11 executieve functies namelijk; Plannen, organiseren, timemanagement, metacognitie, werkgeheugen, taakinitiatie, volgehouden aandacht, doelgericht doorzettingsvermogen, reactie-inhibitie, emotieregulatie en flexibiliteit. We gaan zo alle begrippen langs en dan vraag ik aan jullie wat houdt het begrip in en wat hebben kinderen daarvoor nodig tijdens de leesles.

Plannen

Respondent 1: *Ik denk dat plannen inhoud dat je zelf een beeld hebt van de stappen je moet nemen tijdens een leesles en dat een kind weet van ik moet eerst dit doen en als ik klaar ben kan ik dat gaan doen. Ik denk dat het belangrijk is voor kinderen, zeker als je dat gaat aanleren, zeker visuele ondersteuning kan helpen.*

Respondent 3: *Ik denk dat het inhoud dat kinderen zelf een opdracht kunnen plannen. Wat komt eerst, wat moet ik daarna doen.*

Respondent 2: *Daar ben ik het mee eens.*

Organiseren

Respondent 3: *Ik denk dat eronder valt, weet een leerling wat hij nodig heeft om een taak te volbrengen en op welke volgorde hij iets gaat doen.*

Respondent 2: *In de organisatie valt natuurlijk welke spullen neem je allemaal mee. Dat is de organisatie van een kind. Hier vergeten kinderen bijvoorbeeld dan toch vaak hun leesboekje, werkboekje, potlood.*

Respondent 1: *Ja of hun koptelefoon.*

Respondent 2: *Nu kauwen wij dat nog best wel voor, zo van dit, dit en dit pak je en dan ga je naar je plek. Ik denk zeker dat als ze straks naar boven gaan en steeds naar een andere klas moeten, de organisatie echt iets van de kinderen vraagt. Dat ze zelf bewust worden van dit met ik allemaal mee nemen en waar moet ik naartoe.*

Timemanagement

Respondent 1: *Timemanagement is denk ik dat kinderen weten, of ze nou wel of geen klok kunnen*

kijken, nou zo veel tijd heb ik voor deze leesles. Dus bijvoorbeeld ik moet en iets lezen, ik moet mijn werkboek maken en ik moet nog naar de juf dat ze zelf een beeld krijgen oh dat is dus zo lang. Dat kun je dan bijvoorbeeld inzichtelijk maken met een timer op het bord.

Respondent 3: Ja en ook kan een leerling inschatten hoeveel tijd hij of zij ergens voor nodig heeft?

Respondent 2: Maar ik denk ook dat bij timemanagement een kind bewust moet zijn dat die klok op het bord staat. Bewust zijn van ik heb zoveel tijd en dat heeft dan ook weer raakvlakken met plannen, dus hoe deel ik die tijd in. Wat is wel slim om nu te doen. Is het slim om eerst naar de wc te gaan of moet ik eerst mijn werk maken.

Metacognitie

Respondent 2: Dit roept bij mij één groot vraagteken op.

Respondent 3 en Respondent 1 zijn het hier mee eens

Werkgeheugen

Respondent 2: Die is heel klein.

Respondent 3: Kan een leerling onthouden wat hij moet doen en hoe hij iets moet doen. Ook het onthouden van kennis. Welke woorden hoorde bij welk plaatje als dat voor besproken is.

Respondent 1: Maar ik denk dat het werkgeheugen ook is dat je kennis die eerder is opgedaan weer terug kunt halen. Dat je bijvoorbeeld de letter i aanleert en dat kinderen die 6 weken later nog weten. Ook is het werkgeheugen dat je verbanden kunt leggen tussen wat je al geleert hebt. Ze hebben nu bijvoorbeeld allemaal letters geleerd en nu kan ik daar worden mee maken. Dat ze dit zelf door de ervaring die ze hebben opgedaan ontdekken. Dit hebben ze dan allemaal opgeslagen.

Respondent 2: Het werkgeheugen zorgt er denk ik ook voor dat dingen geautomatiseerd worden. Je hebt bijvoorbeeld nog kinderen die hakken en plakken maar er zijn ook kinderen die de woorden geautomatiseerd hebben en ze gelijk herkennen.

Taakininitiatie

Respondent 3: Door middel van taalininitiatie kan een leerling meteen aan een opdracht beginnen of niet.

Respondent 1: Kinderen kunnen bedenken van ik ga nu eerst dit doen, maar ze kunnen ook bedenken ik ga nu eerst dit afmaken voordat ik iets anders kan gaan doen.

Respondent 2: Nouja wat ik weet dat ze in de bovenbouw doen, daar hebben ze bijvoorbeeld een weektaak. Dus dan weten ze ook welke taken ze moeten doen en mogen doen. Dan zijn ze zich bewust van de taken die gedaan moeten worden. Dat gebruiken wij in groep nog niet maar ik denk dat dat wel mooi zou zijn voor op het planbord. Dat er iedere week een moet werkje op staat.

Respondent 3: Ja dat zou mooi zijn.

Volgehouden aandacht

Respondent 1: Ik zou dat omschrijven als concentratie. Ik moet eerst naar de juf luisteren, dan krijg ik een uitleg of een instructie. Daar moet ik dus mijn aandacht bijhouden en dan moet ik die uitleg tijdens de verwerking omzetten.

Respondent 3: Ja een leerling kan zich concentreren op de taak. Als een kind snel wordt afgeleid, moet hij gewezen worden op zijn opdracht. Ander woord daarvoor is ook de spanningsboog.

Doelgericht doorzettingsvermogen

Respondent 2: Het aan de taak blijven doorzetten.

Respondent 3: Ja precies en kan een leerling zich gericht bezig houden met een opdracht. Dus niet iets half afmaken en dan weer aan iets anders beginnen maar echt een taak afmaken, doorzetten.

Reactie-inhibitie

Respondenten 1 en 2 geven aan het niet te weten.

Respondent 3: ~~Het houdt in, denk ik,~~ begint een kind meteen aan iets of denkt het eerst na over wat hij of zij gaat doen en hoe.

Emotieregulatie

Respondent 2: ~~Dat is best een belangrijke in de klassen hier denk ik.~~

Respondent 1: Omgaan met je emoties, vooral ook in situaties die anders gaan dan verwacht.

Respondent 3: Ja een kind omgaan met veranderingen. Kan een kind omgaan met boosheid, verdriet. Kan een kind dat benoemen en bij zichzelf en een ander herkennen. Kan een kind zijn eigen emotie onder controle houden.

Flexibiliteit

Respondent 2: ~~Ik denk dat die twee begrippen best dicht bij elkaar liggen.~~ Omgaan met veranderingen en niet boos worden als je niet je zin krijgt.

Respondent 3: Ook het schakelen tussen twee opdrachten.

Respondent 1: Om kunnen gaan met van 'oeh ik kan het niet en nu?'

Respondent 2: Omgaan met uitgestelde aandacht.