

De ingrediënten tot effectief onderwijs

Onderzoek naar
het orthodidactisch handelen van de leerkracht
en
de taakgerichtheid van leerlingen.



Naam:	Anne Marie Siecker
Studentnummer:	2052673
Opleiding:	Master Special Educational Needs
Begeleider:	Wilma Klabbers
Datum:	juli 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	6
Inleiding	7
1.1 Aanleiding	8
1.2 Onderwijsvorm.....	9
1.3 Doel van het onderzoek.....	10
1.5 Het belang van het onderzoek.....	10
Hoofdstuk 2 Effectiviteit binnen het onderwijs: theoretisch kader	11
2.1 Effectief onderwijs.....	11
2.1.1 Effectieve leertijd.....	12
2.1.2 Effectieve leerkracht.....	13
2.1.3 Instructie	13
2.1.4 Begeleiding tijdens de verwerking.....	14
2.1.5 Afsluiting	15
2.2 Leerling en onderwijs.....	15
2.2.1 Taakgerichte leertijd.....	16
2.2.2 Niet-taakgericht gedrag.....	17
Attribuuttheorie	17
Sociale cognitieve theorie.....	18
Intrinsieke en extrinsieke motivatie.....	18
Doel- oriëntatie theorie	18
Expectancy value model.....	19
Model of motivated learning	19
2.3 Samenvatting.....	19
Hoofdstuk 3 Onderzoeksdesign.....	21
3.1. Opzet van het onderzoek.....	21
3.1.1 Onderzoeksmethode.....	21
3.1.2 Onderzoeksgroepen.....	21
3.2 Data verzameling en -analyse	22
3.2.1 Onderzoeksinstrumenten	22
3.2.2 Vragenlijst leerlingen.....	22

3.2.3 Vragenlijst leerkrachten.....	22
3.2.4 Observatie.....	23
3.3 Validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie en ethiek	24
3.3.2 Ethiek	24
Hoofdstuk 4 Data presentatie en analyse	25
4.1 Presentatie observatie	25
4.1.1 Aflezen van de observatiekolommen	25
4.2 Presentatie vragenlijst	26
4.2.1 Aflezen van de leerling-tabel.....	26
4.2.2 Aflezen van de leerkrachttabel	27
4.3 Analyse observatie en vragenlijst	28
4.3.1 Analyse observatie onderbouw	28
4.3.2 Analyse vragenlijst onderbouw.....	30
Instructie	30
Begeleiding tijdens verwerking	31
Afsluiting	31
4.3.3 Analyse observatie middenbouw C	32
4.3.4 Analyse vragenlijst middenbouw C	33
Instructie	33
Begeleiding tijdens verwerking	34
Afsluiting	34
4.3.5 Analyse observatie middenbouw D	35
4.3.6 Analyse vragenlijst middenbouw D	37
Instructie	37
Begeleiding tijdens verwerking	37
Afsluiting	37
4.4 Analyse niet-taakgerichte werkhouding	38
4.4.1 Analyse niet-taakgerichtheid leerlingen.....	39
4.4.2 Analyse niet-taakgerichtheid leerkrachten	39
4.5 Samenvatting.....	40
Hoofdstuk 5 Conclusie	41
5.1 Inleiding.....	41
5.2 Afstemming tussen leerkracht en leerling voor actieve betrokkenheid.....	41

Instructie	41
Begeleiding.....	41
Afsluiting	42
5.3 Taakgerichtheid.....	42
5.4 Aanbevelingen	43
Hoofdstuk 6 Reflectie.....	45
6.1 Reflectie op het onderzoeksproces	45
6.2 Discussiepunten.....	45
6.3 Reflectie op mijn leerproces	46
Nawoord	48
Literatuur	49
Bijlage 1.....	50
Vragenlijst leerlingen Instructie	50
Vragenlijst leerlingen Begeleiding.....	51
Vragenlijst leerlingen Afsluiting	52
Bijlage 2.....	53
Vragenlijst leerkrachten Instructie.....	53
Vragenlijst leerkrachten Begeleiding.....	54
Vragenlijst leerkrachten Afsluiting.....	55
Bijlage 3.....	56
Observatie onderbouw	56
Bijlage 4.....	59
Observatie Middenbouw C	59
Bijlage 5.....	61
Observatie Middebouw D	61
Bijlage 6.....	64
Plattegrond 1a Onderbouw	64
Plattegrond 1b Onderbouw	65
Plattegrond 1c Onderbouw	66
Bijlage 7.....	67
Plattegrond 2a Middenbouw C	67
Plattegrond 2b Middenbouw C	68
Plattegrond 2c Middenbouw C	69

Bijlage 8.....	70
Plattegrond 3a Middenbouw D.....	70
Plattegrond 3b Middenbouw D.....	71
Plattegrond 3c Middenbouw D.....	72

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op het verkrijgen van inzicht in de orthodidactische leerkrachthandelingen en de taakgerichtheid van leerlingen. De onderwijsinspectie heeft in 2009 gesteld dat dit onvoldoende is.

Leerkrachten binnen het cluster 4 onderwijs geven aan dat het moeilijk is om leerlingen taakgericht te laten werken. Er zou veel strijd ontstaan over het werk dat gemaakt moet worden en leerlingen hebben een korte spanningsboog.

Dit praktijkonderzoek heeft als doel om een beeld te vormen over de huidige stand van zaken binnen drie onderwijsgroepen. Vanuit de conclusies die met dit praktijkonderzoek worden getrokken, kunnen aanbevelingen worden gedaan voor het traject dat in schooljaar 2011-2012 zal worden ingezet om de effectiviteit van het onderwijs te vergroten. Wat kan de leerkracht in zijn orthodidactisch handelen doen om de taakgerichtheid te vergroten? Is er afstemming tussen de orthodidactische leerkrachthandelingen en de behoefte van de leerlingen? Wanneer is de taakgerichtheid binnen een groep hoog? Hoe groot is de taakgerichtheid op dit moment?

Om een beeld te krijgen over de huidige stand van zaken, is een vragenlijst bij drie leerkrachten afgenomen met betrekking tot de werkwijze die zij als meest effectief ervaren tijdens instructie, tijdens verwerking en tijdens de afsluiting van de les. Bij 27 leerlingen is dezelfde vragenlijst afgenomen, maar dan gescoord op de werkwijze van de leerkracht die zij als prettig ervaren. De resultaten van de vragenlijsten zijn in een tabel verwerkt en worden geanalyseerd op vraag en aanbod.

Daarnaast is in de groepen waar de drie leerkrachten les aan geven, geobserveerd op taakgerichtheid. De observaties hebben drie keer in de drie groepen plaats gevonden. De vorm van niet-taakgericht gedrag is vastgelegd in een figuur en hierop is een analyse gepleegd.

Bij dit onderzoek is de theorie met betrekking tot effectief onderwijs, de effectieve leerkracht en de leerling binnen het onderwijs uiteen gezet. Dat taakgericht gedrag van een leerling onlosmakelijk verbonden is met de werkwijze van de leerkracht, wordt in dit onderzoek aangetoond. De conclusies die uit dit onderzoek getrokken kunnen worden, geven inzicht voor het in te zetten traject. Ondanks de doelgroep binnen het cluster 4 onderwijs, kan de docent zorgen voor taakgerichtheid en effectief onderwijs. Met de juiste ingrediënten doet de docent ertoe!

Inleiding

Het bedenken van een onderzoeksonderwerp,
Nee; moeilijk was dat niet.
Zeker als je werkt op een school in enorme ontwikkeling
En daarin vele kansen en mogelijkheden ziet.

Het kiezen van het juiste onderwerp,
Dat was het grote probleem.
Want het liefst werd door deze 'doener' meerdere zaken onderzocht,
En niet maar één!

Vanuit de inspectie werd in 2009 gesteld:
'Werken aan de effectieve leertijd!'
Ook vanuit de audit en het TKO werd nadrukkelijk benoemd;
'Jullie zijn op de goede weg, maar nog even geen respijt.'

Een vragenlijst bij de leerlingen neergelegd;
De werkwijze die hen het meest bij de les betreft, mochten zij hierop aangeven.
Vervolgens ook de leerkrachten gevraagd
Naar wat zij in hun aanpak als effectief beleven.

De klas in om de taakgerichtheid te observeren,
Een beeld krijgen van de huidige stand van zaken.
In mijn onderzoek kleinschalig aangepakt,
Om na de zomervakantie een schoolbrede stap te maken.

1.1 Aanleiding

‘Leraren moeten goed lesgeven.
Uit lesobservatie van de inspectie blijkt echter dat een op de tien leraren
in het voortgezet onderwijs geen goede instructie geeft en dat een op de
vijf leraren de tijd in de les niet efficiënt gebruikt. De helft van de leraren
kan het onderwijs niet afstemmen op verschillen tussen leerlingen.’
Bron: (Roeters, 2011)

Het toewerken naar een voldoende die door de inspectie van het onderwijs afgegeven kan worden in 2012, is het doel van de VSO¹ school waar ik sinds mei 2006 werkzaam ben. Dit is een school voor Cluster 4² onderwijs waarbij de leerlingen over het algemeen op moeilijk lerend niveau functioneren. De school telt 160 leerlingen die verdeeld zijn over twee locaties. De leerlingen zijn afkomstig uit de regio tussen Den Helder en Leiden. Er vindt een samenwerking plaats met een orthopedagogische instelling.

Op 8 en 9 februari 2011 heeft BMC een onderzoek gedaan naar de kwaliteit van de lessen op beide locaties, ter voorbereiding op het tussentijds kwaliteitsonderzoek door de inspectie. Dit, omdat er in 2009 door de inspectie indicatoren van het leerkrachtgedrag als onvoldoende zijn beoordeeld, te weten;

8.4 (orthodidactisch) handelen, de leraren stimuleren de leerlingen tot denken,

8.7 (orthodidactisch) handelen, de leraren stemmen de instructie en verwerking af op de onderwijsbehoeften van de leerlingen,

9.3 actieve en zelfstandige rol leerlingen, de leerlingen hebben de verantwoordelijkheid voor de organisatie van hun leerproces, die past bij hun ontwikkelingsniveau.

De adviseur heeft in zijn bevindingen opgemerkt dat het doel van de les niet duidelijk werd gemaakt, er niet altijd sprake was van een goede lesopbouw met duidelijke en stapsgewijze uitleg. Er werd te weinig feedback gegeven aan leerlingen, zowel op inhoud als op het leerproces. Ook de begeleiding van het werken aan de opdrachten kan op een intensievere manier.

De inspectie heeft vanuit het tussentijds kwaliteitsonderzoek van 28 en 29 maart 2011 een schriftelijke terugkoppeling gegeven waarin vergelijkbare bevindingen naar voren kwamen. De inspectie ziet een belangrijk ontwikkelpunt op het gebied van de afstemming van instructie en de verwerking op leerlingen. Daarbij kan de onderwijstijd verbeterd worden. Leerlingen leren onvoldoende om hun eigen werk te plannen en overzicht te krijgen. Ook worden er grote verschillen gesignaleerd in de kwaliteit van de lessen ten aanzien van het bewaren van het gezag en het bewerkstelligen van een positieve werksfeer.

¹ VSO= Voortgezet Speciaal Onderwijs

² Cluster 4+ kinderen met ernstige problemen in het gedrag, met ontwikkelingsproblemen en/ of psychiatrische problemen

1.2 Onderwijsvorm

Sinds schooljaar 2006-2007 wordt er gewerkt volgens de arbeidsmarkt gerichte leerweg (AGL). De volgende praktijkvakken worden verzorgd; consumptief, verzorging, groen, hout en metaaltechniek.

Er was een visie voor wat betreft het onderwijs, namelijk het toewerken naar arbeid, maar een concreet plan voor wat betreft de vormgeving was er niet. Dit uitte zich in een docent afhankelijke aanpak met grote verschillen wat voor veel onrust en onduidelijkheid zorgde bij de leerlingen.

Leerlingen van 11 tot en met 17 jaar zaten bij elkaar in de klas. De verdeling was niet gebaseerd op een praktijkrichting en leerlingen wisten niet wat hun uitstroomperspectief was. Door de leerlingen werd met regelmaat uitgesproken 'je leert hier niets' en de leerkrachten gebruikten herhaaldelijk spelletjes om aan hun lesinhoud vorm te geven.

Het docententeam is in het schooljaar 2007/2008 gestart met een training 'competentie vergrotend werken' (Slot & Spanjaard, 2000). Hierin is een orthopedagogische en orthodidactische aanpak ontwikkeld die zich kenmerkt door structuur, veiligheid, voorspelbaarheid en visualisering, gericht op communicatie, competentievergroting en sociale redzaamheid.

Daarnaast zijn de leerlingen in bouwen ingedeeld. Leerlingen van 12 en 13 jaar zitten in de onderbouw. Het accent ligt op het vergroten van de cognitieve vaardigheden en op oriëntatie op arbeid en beroep. Leerlingen krijgen alle praktijkvakken aangeboden. In de middenbouw zitten leerlingen van 14 en 15 jaar. De leerlingen krijgen lessen in het door hen gekozen profiel en het onderwijs wordt meer praktijk georiënteerd. Voor een groot deel worden de lessen gegeven in de vorm van leerwerkplaatsen zodat leerlingen voorbereid worden op een stage op de arbeidsmarkt.

In de bovenbouw zitten leerlingen van 16 en 17 jaar, met een uitloop naar 20 jaar. De leerlingen gaan (indien mogelijk) 3 dagen per week op stage en worden daarbij begeleid door hun leerkracht van school. De terugkomdag staat in het teken van vergroten van (sociale) vaardigheden en zelfstandigheid. Ervaringen op de stageplaats worden daarbij als uitgangspunt gebruikt. De leerling wordt voorbereid op een vervolgopleiding of op deelname aan de maatschappij (Verettas & Siecker, 2011).

Leerlingen krijgen rekenen, taal, spelling en begrijpend lezen op niveau aangeboden waarbij de school in een implementatiefase zit voor wat betreft het werken met groepsplannen voor deze vakgebieden. Ook wordt er toegewerkt naar het werken met weektaken. Uiteindelijk is het de bedoeling dat er doelen per les gesteld kunnen worden omdat uit onderzoek blijkt dat de effectiviteit van het onderwijs daarmee begint. Ontwikkelingen worden bijgehouden door middel van het twee keer per jaar afnemen van de Cito toetsen op het gebied van spelling, reken- wiskunde en technisch lezen en één keer per jaar voor begrijpend lezen.

Bij instroom van een leerling wordt aan de hand van IQ gegevens en didactische gegevens het uitstroomperspectief bepaald. Het onderwijs kan toe leiden naar *begeleid werken(A)*, *zelfstandig werken(B)* of *vervolgonderwijs(C)*. Ook protectieve en belemmerende factoren vormen in het bepalen van het uitstroomperspectief een weging. Het gebeurt door invloed van deze factoren dat leerlingen tussen twee perspectieven in staan, dan wordt er gesproken over A+ (begeleid werken/ zelfstandig werken) of B+ (zelfstandig werken/ vervolgonderwijs). Leerlingen met verschillende perspectieven volgen onderwijs met elkaar. Er wordt opbrengstgericht gewerkt.

1.3 Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is om een aanbeveling te doen welke onderdelen er in een training met betrekking tot het effectief onderwijzen naar voren moet komen om de orthodidactische leerkrachtcompetenties bij ons docententeam te vergroten die effect hebben op de actieve betrokkenheid van de leerlingen.

Uit onderzoek is gebleken dat slecht presterende scholen niet gekenmerkt worden door een gebrek aan inzet en motivatie bij de leraren, maar door het feit dat er verkeerde beslissingen worden genomen over de zaken waaraan gewerkt moet worden (o.a. van Elmore, 2003 in Marzano, 2008). Omdat ik een advies moet geven voor wat betreft het trainingsaanbod op het gebied van het orthodidactisch handelen, is het van belang dat dit advies aansluit bij de huidige werkwijze van de docenten en de ontwikkelpunten die vanuit de inspectie gesteld zijn.

1.4 De onderzoeksvraag

Het doel in het onderzoek is:

‘Ik wil weten op welke wijze het orthodidactisch handelen van de docenten op het gebied van instructie/ begeleiding tijdens verwerking/ afsluiting van de les zorgen voor actieve betrokkenheid van leerlingen om zo te komen tot taakgericht gedrag’.

In de literatuur wordt gezocht naar het antwoord op de volgende vragen:

Wat is actieve betrokkenheid en taakgerichte gedrag en hoe wordt dit bevorderd?

Welke leerkracht interventies zijn belangrijk voor wat betreft de actieve betrokkenheid en het taakgericht gedrag van de leerlingen tijdens instructie/ begeleiding tijdens verwerken/ afsluiting van de les?

Voor dit onderzoek zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- Door welke werkwijze tijdens instructie, begeleiding tijdens verwerking en afsluiting van de les worden leerlingen actief betrokken en kunnen zij tot taakgericht werken komen?
- Is er afstemming op wat de docent doet met waar de leerling behoefte aan heeft?
- Is in de mate van taakgerichtheid terug te zien dat er afstemming is tussen de behoefte van de leerling en de afstemming van wat de docent doet?

Waardoor denken leerlingen niet-taakgericht te kunnen werken?

1.5 Het belang van het onderzoek

Het belang van het onderzoek is om een beeld te krijgen hoe de taakgerichtheid van de leerlingen momenteel is tijdens de instructie, begeleiding tijdens verwerking en de afsluiting van de les: heeft het onderwijs effect. Omdat er met opbrengsten gewerkt moet worden, is het van belang dat leerlingen zo actief mogelijk bij de lestaken betrokken worden om het leerrendement zo groot mogelijk te laten zijn. Omdat binnen het onderzoek bekeken wordt wat de instructie, begeleiding tijdens verwerking en afsluiting van de les voor bijdrage kunnen leveren aan het taakgericht werken, is de uitkomst van belang bij het advies voor een teamtraining om zo aan te sluiten bij de behoefte die er vanuit leerlingen heerst.

Voor mezelf zie ik dit onderzoek van belang omdat ik door mijn kennis te vergroten, een actieve betrokkenheid kan hebben binnen dit belangrijke ontwikkeltraject voor de school.

Hoofdstuk 2 Effectiviteit binnen het onderwijs: theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt de theorie rondom de effectiviteit van het onderwijs, het leerkrachtgedrag en de leerling-factoren beschreven.

2.1 Effectief onderwijs

De onderwijsinspectie stelt in haar onderwijsverslag over het jaar 2000 de volgende vier eisen voor wat betreft de kenmerken van een goede school (Vernooy, 2011).

- Een voldoende kwaliteit van het leerstofaanbod: dekkend voor de kerndoelen bij Nederlandse taal en rekenen en wiskunde en aangeboden tot en met het niveau van groep 8.
- Een voldoende kwaliteit van het didactisch handelen: leraren geven duidelijke uitleg, houden leerlingen betrokken bij de les en organiseren het onderwijsleerproces doelmatig.
- Een voldoende kwaliteit van de leerlingenzorg: de ontwikkeling van leerlingen wordt systematisch gevolgd en voor zorgleerlingen zijn handelingsplannen beschikbaar.
- De gemiddelde leerlingenscores op de toets aan het eind van de basisschool liggen de laatste drie jaren tenminste op het niveau dat op grond van de samenstelling van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht.

In de vier eisen heeft het didactisch handelen van leraren een sterke relatie met leerlingenresultaten. Bij slecht lesgeven is het onderwijs nooit effectief.

Vanuit verschillende invalshoeken komen overeenkomstige componenten naar voren voor effectief onderwijs. Van de componenten van effectief onderwijs binnen onderstaand figuur, is door wetenschappelijk onderzoek bewezen dat zij bijdragen tot de hoogst mogelijke resultaten van alle leerlingen (Neerhof-Stegeman, 2010). Het stellen van juiste, hoge doelen en verwachtingen, het effectief gebruiken van leertijd met voldoende gelegenheid tot leren, het inplannen en gebruiken van extra tijd voor risicoleerlingen, convergente differentiatie (werken in drie instructieniveaus), het geven van effectieve, heldere en duidelijke instructie, vroegtijdig signaleren en reageren en het monitoren van alle aspecten van het onderwijs (Neerhof-Stegeman, 2010).



Van de Grift(2010) omschrijft in zijn rede dat uit meer dan veertig jaar onderzoek naar de effectiviteit van leraren en hun scholen de bovenstaande componenten van leraren effect sorteren als het gaat om de prestaties van hun leerlingen. Hij vult dit aan met de volgende interventies:

- Veilig en stimulerend onderwijs leerklimaat,
- Efficiënt klassenmanagement,
- Alle leerlingen bij de les betrekken,
- Leerlingen leren hoe ze iets moeten leren.

Van der Ploeg (2007) maakt een dergelijke indeling, maar vult de volgende componenten aan bij het geven van effectief onderwijs:

- Mix van onderwijsleervormen,
- Geregelde feedback en toetsing,
- Voldoende duidelijkheid en structuur,
- Stap voor stap leren,
- Met elkaar leren,
- Huiswerk serieus nemen,
- Betrokkenheid van ouders.

2.1.1 Effectieve leertijd

Gezien de problematiek van de leerlingen binnen het cluster 4 onderwijs, verloopt het onderwijs trager. De geringere effectieve leestijd zorgt ervoor dat het behalen van de kerndoelen meer tijd kost. Deze tijd zou gegeven moeten worden, zodat leerlingen de kans krijgen om de doelen te realiseren (Onderwijsinspectie, 2008/2009). Toch is het nemen van een beslissing over de toegekende tijd iets dat vanuit verschillende perspectieven kan worden genomen. Het aantal uren dat aan een bepaald leer- en vormingsgebied wordt besteed, is van invloed op de leervorderingen van de leerlingen. Wanneer er een toename in tijd op een bepaald leer- en vormingsgebied moet worden ingezet om de kerndoelen te behalen, betekent dit een afname van tijd op andere leer- en vormingsgebieden. Hierbij is het lastig om de juiste balans te vinden (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003) en is het van belang dat de leerkracht zich bewust is van het feit dat hij de persoon is die de leertijd zo moet inrichten dat die efficiënt wordt besteed.

Wanneer er in het rooster staat dat de rekenles 45 minuten duurt, dan houdt dit in dat deze tijd zowel de instructietijd van de leerkracht als de leertijd voor de leerlingen behelst. Het is niet waarschijnlijk dat de toegekende tijd voor honderd procent aan de rekenles wordt besteed. Wanneer dit 75 procent is, dan betekent dit dat er 33 minuten en 45 seconden taakgericht wordt gewerkt. Omdat er een direct verband is tussen de tijd die daadwerkelijk aan een leertaak wordt besteed en het leren van de leerlingen, is het van belang om de taakgerichtheid zo hoog mogelijk te laten zijn (zie hiervoor paragraaf 2.2.1).

Uit studies naar school- en instructie effectiviteit komt een aantal factoren op klassen en schoolniveau naar voren die een sterke samenhang laten zien met cognitieve leerlingprestaties (Oostdam, 2009). In de verschillende studies worden bepaalde aspecten soms op uiteenlopende wijze aangeduid of net iets ander geoperationaliseerd, maar in grote lijnen zijn de belangrijkste factoren helder te onderscheiden.

Een belangrijke factor op zowel school- als klassenniveau is resultaatgerichtheid. Het gaat dan om een sterke gerichtheid op het beheersen van basisvakken als lezen, taal en rekenen, het stellen van duidelijke doelen, het hebben van hoge verwachtingen van de leerlingprestaties en het bijhouden van leervorderingen. In

klassen waar duidelijke leerdoelen gelden, liggen de prestaties over het algemeen hoger en wordt de leertijd effectiever ingericht dan in klassen waar dit niet het geval is.

2.1.2 Effectieve leerkracht

Resultaten uit recent onderzoek naar de samenhang tussen het onderwijsgedrag van leerkrachten en de prestaties van leerlingen geven aan dat door middel van goed en succesvol onderwijsgedrag van leerkrachten hun leerlingen zodanig beïnvloed kunnen worden dat dit leidt tot verhoogde leerprestaties. Onderwijsgedrag dat hoge leerprestaties tot gevolg heeft noemen we 'effectief' onderwijsgedrag. Hierin vallen drie aspecten te onderscheiden, namelijk; planning, management, instructie.

In 'Lessen in orde' (Teitler, 2009) staat dat De Velon, de vereniging van lerarenopleiders, een onderzoek naar de ideale leraar heeft laten uitvoeren door het ITS. Uit dit onderzoek zijn drie componenten genoemd die tot effectief onderwijs kunnen leiden, namelijk; vakkennis, interventie en persoonlijkheid. "Zonder inhoudelijke vakkennis is er geen onderwijs mogelijk, omdat er dan geen inhoud is om over te dragen; zonder adequate onderwijskundige interventies worden leerlingen niet bereikt en niet aangezet tot leren; en zonder de juiste persoonlijkheids kenmerken liggen orde problemen en andere problemen op de loer." (p. 11).

De belangrijkste factor die een effect heeft op het leren van leerlingen, is de leraar, blijkt uit resultaten van de studie van Wright, Horn en Sanders (in Marzano, 2008). De resultaten laten een grote variatie in de effectiviteit onder leraren zien. De directe en duidelijke betekenis van deze bevindingen is dat meer kan worden gedaan om het onderwijs te verbeteren door de effectiviteit van de leerkrachten te verbeteren dan welke andere afzonderlijke factor ook.

Om de leerlingen tot leren te bewegen is het van belang dat de leerkracht in zijn interventie strategieën geeft om de leerlingen te leren leren. Het koesteren van hoge verwachtingen over het leren van leerlingen is hierbij ook effectief evenals het hebben van een 'constructivistische' opvatting over het lesgeven. Ook is het effectief om een cognitief uitdagende onderwijsaanpak te hanteren en een activerende lesaanpak.

Bovenstaande kan gerealiseerd worden wanneer de leerkracht een ordelijke en positief ondersteunende leeromgeving creëert en wanneer hij een heldere en gestructureerde manier van lesgeven heeft. Om dit voor elkaar te krijgen, moet een docent (Teitler, 2009, p.53):

- "uitgaan van instructiemethoden die tegemoetkomen aan de noden en wensen van de individuele leerling en van de groep;
- een variëteit aan mogelijkheden te bieden hebben om het gedrag van leerlingen in een gewenste richting te beïnvloeden;
- uitgaan van een positief leer- en leefklimaat".

2.1.3 Instructie

Voor het kunnen geven van een goede instructie is het een voorwaarde om over goede organisatorische vaardigheden te beschikken. Wanneer een leerkracht goede organisatorische vaardigheden heeft, kan hij goed voorbereid de instructie beginnen, verlopen de overgangen tussen de fasen soepel en kunnen leerlingen rustig zelfstandig of in groepjes werken. De leerkracht moet beschikken over vaardigheden om met de leerlingen in interactie te kunnen gaan. Leerlingen kunnen dan hun eigen oplossingen en leerproces verwoorden en leren hierbij van elkaar. Hierbij is gerichte feedback van de leerkracht belangrijk. Ook moet de leerkracht om kunnen gaan met

de verschillende fasen van een les en hierin kunnen differentiëren. Zo kan hij mogelijkheden ontwikkelen voor samenwerkend leren tijdens de instructie en het zelfstandig werken.

Verskillende onderzoekers (o.a. Good, Grouws & Ebmeier, 1983; Rosenshine & Stevens, 1986; Rosenshine & Edmonds, 1990; Rosenshine & Meister, 1992; Veenman, 1992 in Veenman, Lem, Roelof, & Nijssen, 2003) hebben effectieve gedragspatronen voor instructiegedrag gecategoriseerd in een instructiemodel. In deze instructiemodellen zitten veel overeenkomsten die, wanneer we deze modellen in elkaar schuiven, een basismodel vormt met zes hoofdrubrieken; het directe instructiemodel.

1. Dagelijkse terugblik
2. Presentatie
3. (in) oefening
4. Individuele verwerking
5. Periodieke terugblik
6. Terugkoppeling 1-4/5

Binnen dit model wordt de uitvoering van het onderwijsleerproces in belangrijke mate gecontroleerd door de leerkracht. Toch is het directe instructiemodel wel interactief omdat de leerkracht de leerlingen bij de instructie van nieuwe lesstof dient te betrekken door middel van het stellen van vragen of het geven van korte opdrachten. Het directe instructiemodel is in het basis, speciaal en voortgezet onderwijs bij lezen, rekenen/ wiskunde zeer succesvol gebleken (Veenman, Lem, Roelof, & Nijssen, 2003, p. 85). De actieve instructie betekent geen lange lessen met veel uitleg, maar het aan de orde stellen van leerstof met veel vragen om de leerlingen te stimuleren de leerstof te begrijpen en er kritisch mee om te gaan, het laten zien van de verbanden tussen de belangrijkste begrippen, het zelfstandig oplossen van problemen en het stimuleren van hogere cognitieve denkprocessen. Het is effectief gebleken om aan het begin van de les aan te geven wat er behandeld gaat worden en wat het doel van de les is. Bij de presentatie is het van belang om de leerstof in kleine stapjes aan te bieden.

Bij de inrichting van het klaslokaal is het van belang dat leerlingen snel en zelfstandig de materialen kunnen vinden die nodig zijn zodat er geen tijd verloren gaat. De instructie en het zelfstandig werken zullen soepel en efficiënt verlopen (Houtveen, Koekebacker, Mijs, & Vernooy, 2005).

2.1.4 Begeleiding tijdens de verwerking

Een soepele overgang van de instructiefase naar de verwerkingsfase is belangrijk omdat een leerling dan sneller met de opgedragen taak kan beginnen. Wanneer leerlingen direct kunnen beginnen, blijven ze betrokken bij de les. Het verlies van aandacht betekent een psychologische onderbreking waarbij het moeilijk is om de aandacht weer te herwinnen (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003).

De lesstof die tijdens het instructiemoment is ingeoeft dient overeen te komen met de lesstof die door de leerlingen zelfstandig verwerkt moet worden. Dan begint een leerling goed voorbereid aan een taak.

Tijdens de fase van individuele verwerking zijn leerlingen over het algemeen minder betrokken dan tijdens de dagelijkse terugblik, de presentatie en de (in) oefening. Onderzoek heeft aangetoond dat een individuele verwerkingsfase van 15 tot 20 minuten het meest effectief blijkt te zijn (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003). In deze verwerkingstijd moeten leerlingen niet onnodig gestoord worden door klassikaal te vragen naar de voortgang. Leerlingen stoppen dan met werken, wat een storend

effect heeft. Ook is gebleken dat het niet effectief is om in deze fase nog uitgebreid uitleg te geven. Leerlingen van leerkrachten die meer tijd besteden aan oefening zijn meer betrokken bij hun zelfstandig werk.

Leerlingen elkaar laten helpen kan positief werken tijdens de verwerking. Leerlingen leggen de stof aan iemand anders uit waardoor het meer eigen gemaakt wordt. Ook luisteren leerlingen naar de uitleg van iemand anders dan de leerkracht. Ze profiteren van de extra uitleg die ze krijgen. Wel moet hierbij uitgekeken worden dat niet alle antwoorden worden voorgezegd (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003).

Leerkrachten moeten ervoor zorgen dat leerlingen hun werk serieus nemen en de eigen verantwoordelijkheid leren nemen voor het gemaakte werk. Het komt vaak voor dat leerlingen niet-taakgericht gedrag vertonen omdat ze weten dat leerkrachten hun werk niet of incidenteel nakijken. Leerlingen zetten zich hier minder voor in. Het is belangrijk om te noemen en ook te laten zien dat het werk nagekeken wordt. Het onmiddellijk nakijken van het werk na de les met een terugkoppeling blijkt het meest effectief te zijn. Eens per week het werk nakijken blijkt veel minder effectief te zijn dan eens per dag (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003).

2.1.5 Afsluiting

Een goede afsluiting van een les, zorgt ervoor dat leerlingen iets leren over hun werk en de werkhouding. Wanneer er veel feedback wordt gegeven op een systematische wijze, werkt dit effectief omdat leerlingen leren om hun werkhouding bij te sturen. Het is niet alleen zo dat er feedback op het werk en de werkhouding gegeven moet worden tijdens de afsluiting, maar gedurende de hele les om leerlingen zo inzicht te geven in hun eigen handelen (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003).

Wanneer een leerkracht door de klas loopt of de les afsluit, is het belangrijk om direct de gemaakte fouten te corrigeren. Dit vermijdt dat leerlingen fouten inoefenen. Bij de correctie is het van belang dat er een uitleg volgt over waarom iets fout is en wat een leerling moet doen om de fout te herstellen. Zo leren ze van hun gemaakte fouten. Ook wanneer leerlingen wel iets goed maken, is het van belang om hier proces-feedback op te geven. Het is voor een leerling goed om te horen waarom iets goed is en welk denkproces hierachter zit.

Gedurende de hele les, maar ook zeker tijdens de afsluiting is het belangrijk om leerlingen te prijzen. Het benoemen van wat zij goed hebben gedaan, werkt effectief. Het is belangrijk om je als leerkracht te realiseren dat een negatieve opmerking of maatregel een grote ontmoedigende en demotiverende werking op leerlingen heeft. Dat heeft directe invloed op de leerprestaties van de leerlingen (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003).

2.2 Leerling en onderwijs

De belangrijkste bepalende factoren voor schoolprestaties zijn met 80 procent de achtergrondkenmerken van de leerling waar Marzano thuissituatie, begaafdheid, voorkennis en interesse onder verstaat. In 'Wat werkt op school' (Marzano, 2008, p.12) wordt genoemd dat scholen slechts 20 procent van de varianten in schoolprestaties voor hun rekening nemen. Toch wordt omschreven dat wetenschappelijk onderzoek in de afgelopen 35 jaar aantoonde dat goede scholen een grote invloed kunnen hebben op schoolprestaties.

Een eerste voorwaarde voor een leerling om zich te kunnen ontwikkelen is een goede sfeer van wederzijds vertrouwen, waarin je uitgedaagd wordt en de ruimte krijgt om te laten zien wat je kunt (Teitler, 2009).

Hieronder het eerste niveau van het Marzano model: de 11 factoren die de leerprestaties van de leerlingen positief beïnvloeden (Marzano, 2008 pag. 8). De volgorde in de lijst weerspiegelt de mate waarin ze invloed hebben op schoolprestaties.



Op het leerlingniveau kan worden ingespeeld door de leerlingen te motiveren voor het onderwijsaanbod, omdat daarmee ook de prestatie toeneemt. Door het onderwijs aantrekkelijk te maken, is er een grotere kans dat een leerling gemotiveerd is. Toch is motivatie niet iets waar op een gemakkelijke manier op ingespeeld kan worden aangezien het te maken heeft met het 'waarom' van het gedrag. Soms is dit 'waarom' moeizaam tot niet te achterhalen en dan kan niet-taakgericht gedrag ontstaan (zie paragraaf 2.2.2). De factoren op school- en op leraarniveau die van belang zijn voor dit onderzoek zijn in de eerdere paragrafen omschreven.

2.2.1 Taakgerichte leertijd

De tijd die leerlingen op een betrokken wijze met de opgedragen taak bezig zijn, wordt taakgerichte leertijd genoemd (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003). Dit kan door op individueel niveau de leerstof te verwerken of door groepsgewijs de leerstof uit te werken. Verder behoren het aandachtig volgen van instructie, het lezen, het schrijven, het antwoorden op een vraag en het luisteren naar een andere leerling die de vraag beantwoordt tot taakgericht. Er is uit een groot aantal

onderzoeken gebleken dat de hoogte van de leerprestaties in belangrijke mate bepaald wordt door de wijze waarop een leerling zijn tijd in het onderwijs besteedt. Ook geven Veenman en anderen (2003) aan dat door goed klassenmanagement, een effectieve instructie en een goed georganiseerd systeem van zelfstandig werken een verhoging van de taakgerichte leertijd bereikbaar is. Instructie moet van goede kwaliteit zijn en daarbij is het belangrijk dat de tijd die beschikbaar is, zo optimaal mogelijk benut wordt. Er moet niet onnodig tijd verloren worden, doordat leerlingen op elkaar of op de leerkracht moeten wachten, wat ten koste gaat van de taakgerichte leertijd. Het is belangrijk dat de leerkracht een goed organisatievermogen heeft, de klassengrootte en de leerling zelf zijn van invloed op de taakgerichtheid. Wanneer een leerling zich goed kan concentreren of een didactisch sterke leerling is, zal hij meer taakgericht kunnen werken. Uit vele onderzoeken die uitgevoerd zijn naar de vraag 'wat is hoge en wat is lage taakgerichtheid' zou gesteld kunnen worden dat een taakgerichte tijd van boven de 80 procent hoog en van beneden de 60 procent laag is.

2.2.2 Niet-taakgericht gedrag

Wanneer een leerling niet-taakgericht aan het werk is, kan dit verschillende oorzaken hebben (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003). De leerlingen kan bezig zijn met zaken die voorwaardelijk zijn om aan de opgedragen taak te kunnen beginnen. Dit worden management, procedurele handelingen genoemd. De leerling zoekt boeken of schriften, bladert in een boek om de juiste bladzijde te vinden, slijpt een potlood, loopt naar leerlingen waar hij mee moet samenwerken, etc. Deze handelingen zijn wel noodzakelijk, toch worden ze niet-taakgericht genoemd omdat de leerling niet daadwerkelijk bezig is met de leertaak. Bij sommige leerlingen vinden management, procedurele handelingen vlot plaats. Ook zijn er leerlingen die over deze vorm van niet-taakgericht gedrag erg lang doen.

Ook komt er niet-taakgericht gedrag voort uit het wachten op de leerkracht. Wanneer een leerling hulp of een aanwijzing van de leerkracht nodig heeft bij het te maken werk en de leerling gaat niet verder met een volgende opdracht, dan wordt dit niet-taakgericht gedrag genoemd.

De laatste vorm van niet-taakgericht gedrag komt voort uit het feit dat de leerling niet met de taak bezig is hoewel de taak nog niet af is. De leerling loopt wat rond, kletst, dagdroomt, is de klas uit, praat met een andere leerling over iets wat niet met de taak te maken heeft. Ook is er sprake van niet-taakgericht gedrag wanneer de leerling met een andere opdracht bezig is dan de opgedragen opdracht (voorbeeld; leerling maakt taalwerk terwijl er rekenen op het rooster staat).

De volgende theorieën kunnen situaties van niet-taakgericht gedrag opleveren (Pintrich & Schunk, 2002)

Attributietheorie

Een leerling heeft een prestatie geleverd waarbij hij een beoordeling krijgt door de leerkracht. Vervolgens beoordeeld een leerling zichzelf ook, waarbij hij zijn falen of succes ergens aan toe schrijft. Dit toeschrijven wordt attributie genoemd. Deze attributie kan positief zijn, maar problemen kunnen zich voordoen wanneer een leerling succesfactoren toeschrijft aan externe, instabiele factoren(geluk) in plaats van aan eigen vaardigheden. De opdracht is per ongeluk goed gegaan, dit zal vast niet komen door de eigen inspanning. Ook wanneer een leerling faalt in de opdracht en dit toeschrijft aan stabiele, interne factoren(bekwaamheid). De motivatie om zich

in te zetten voor een nieuwe taak zal minimaal zijn, want de leerling denkt het toch nooit te kunnen (Pintrich & Schunk, 2002).

Sociale cognitieve theorie

Deze theorie gaat uit van de manier waarop mensen kennis vergaren, regels, vaardigheden, strategieën leren en daar gevoelens en gedachten over ontwikkelen door interactie en observatie van anderen. De grondlegger van deze theorie, Bandura, beschrijft motivatie als doelgericht gedrag dat wordt veroorzaakt en in stand gehouden door verwachtingen met betrekking tot de uitkomst (het verwachte resultaat) en de eigen inschatting van capaciteiten om dergelijke taken te verrichten. Leerlingen vormen, terwijl ze aan een taak werken, een idee over hoe goed ze de taak maken. Daarmee doen ze een inschatting of ze verder kunnen werken aan de taak. Het is daarom van belang om of vooruitgang op te merken om motivatie om het leren door te zetten en te behouden (Pintrich & Schunk, 2002).

Wanneer een leerling een lage verwachting heeft van het resultaat en het gevoel heeft dat hij de taak niet kan maken, dan zal een leerling slecht gemotiveerd zijn om aan de taak te werken waarvan hij denkt dat hij er niet klaar voor is (Pintrich & Schunk, 2002).

Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Wanneer er motivatie is om een activiteit te verrichten omdat de activiteit op zich aanspreekt, spreken we van intrinsieke motivatie. Wanneer er sprake is van motivatie om iets te doen omdat de uitkomst gewenst is, spreken we van extrinsieke motivatie. Wanneer een leerling een activiteit leuk vindt en hij wil graag een goed cijfer halen, gaan de twee vormen van motivatie samen. Belangrijke variabelen zijn de mate van uitdaging die de taak brengt, de beloning en het belang dat een leerling hecht aan een goede waardering, de doelen van de leerling en de leerkracht en het competentiegevoel van het kind.

Doel- oriëntatie theorie

Deze theorie sluit grotendeels aan bij de sociale cognitieve theorie. Binnen de doel-oriëntatie theorie worden twee type doelen omschreven, namelijk prestatiedoelen en leerdoelen. Prestatiedoelen zijn gericht op een goed eindresultaat, bijvoorbeeld het halen van een hoog cijfer voor de leerling. Bij leerdoelen gaat het om de leerstof die de leerling zich eigen kan maken, bijvoorbeeld het leren van keersommen. Het is hierbij van belang dat je als leerkracht weet dat het gevoel dat het kind heeft over zijn eigen bekwaamheid een rol kan spelen in het gedrag: zie onderstaand tabel.

<u>Doel-oriëntatie</u>	<u>Vertrouwen in eigen kwaliteiten</u>	<u>Gedrag</u>
Prestatiedoel	<i>Hoog</i> ----->	Uitdaging opzoeken en volhouden
	<i>Laag</i> ----->	Uitdaging vermijden, niet volhouden
Leerdoel	<i>Hoog of Laag</i> ----->	Uitdaging zoeken op eigen niveau, volhouden

Wanneer een leerling zijn eigen kunnen laag schat omdat hij verwacht de leerdoelen niet te bereiken, dan zal het niet-taakgericht willen werken en problematisch zijn voor de werkhouding.

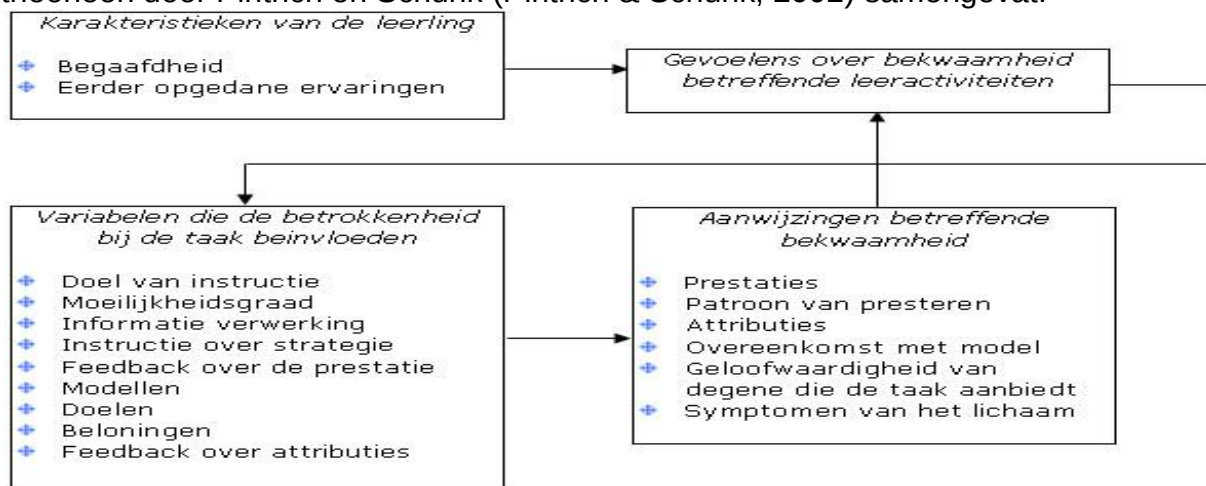
Expectancy value model

De verwachting die de leerling heeft van de uitkomst van de eigen taak en van het eigen kunnen is ook in dit model belangrijk voor de taakoriëntatie en motivatie om de taak te verrichten.

Ook is het in dit model belangrijk dat de motivatie afhangt van hoe de leerling de taak waardeert. Een leerling zal harder werken aan een taak die hij leuk vindt en waar hij het nut van inziet, dan wanneer het in zijn ogen niet interessant en nutteloos is en daarbij in zijn ogen onbruikbare vaardigheden oplevert.

Model of motivated learning

In het “Model of Motivated Learning” worden de uitgangspunten van bovenstaande theorieën door Pintrich en Schunk (Pintrich & Schunk, 2002) samengevat.



2.3 Samenvatting

In hoofdstuk 2 is veel duidelijk geworden over effectief onderwijzen, de rol die de leerkracht daarin speelt en hoe dit zijn uitwerking heeft op het taakgerichte gedrag van leerlingen. Door goed klassenmanagement, een effectieve instructie en een goed georganiseerd systeem van zelfstandig werken is een verhoging van de taakgerichte leertijd bereikbaar (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003). Effectief leerkrachtgedrag tijdens instructie, tijdens verwerking en tijdens afsluiting kan leiden tot verhoogde leerprestaties bij leerlingen (Marzano, 2008). Daarom is het idee ontstaan om een vragenlijst af te nemen onder leerkrachten met betrekking tot wat zij als effectief ervaren tijdens instructie, tijdens verwerking en tijdens afsluiting om actieve betrokkenheid, en daarmee taakgerichtheid, te bevorderen. Dezelfde vragenlijst wordt uitgezet onder leerlingen met de vraag: ‘van welke werkwijze raak jij actief betrokken?’ Hierbij zal gekeken worden in welke mate er afstemming is tussen vraag en aanbod. Daarnaast wordt de taakgerichtheid in de klassen geobserveerd. Mijn onderzoek richt zich op het handelen van de leerkracht en de taakgerichtheid, omdat het leerkracht gedrag en de taakgerichtheid van leerlingen onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.

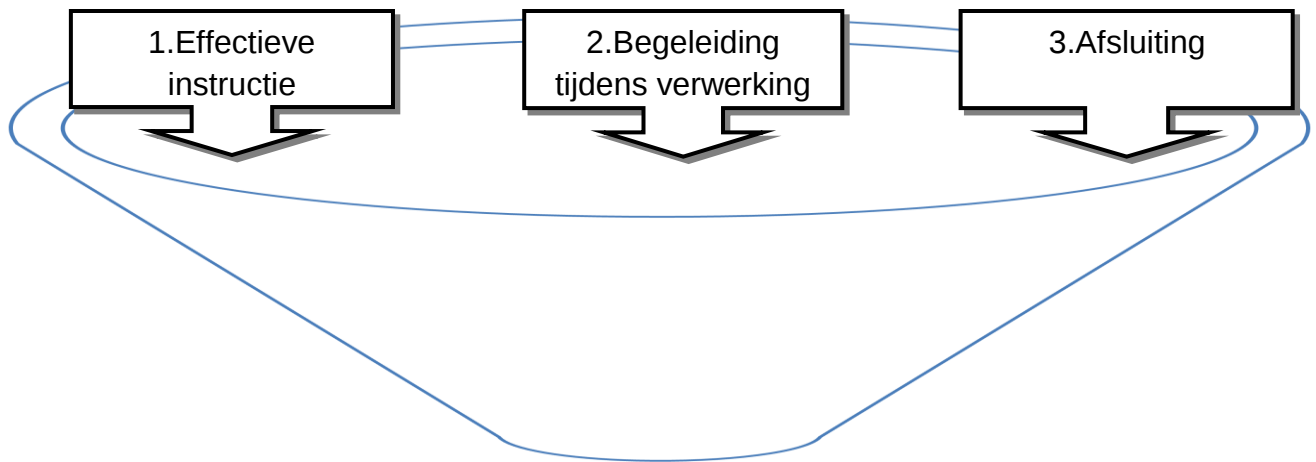
Het volgende schema laat een samenvatting zien van de theorie rondom de effectiviteit van het onderwijs, het leerkrachtgedrag en de leerling-factoren.

INPUT

Voorkennis activeren,
Stellen van uitdagende doelen
en verwachtingen,
Convergente differentiatie,
Leerlingen leren leren,
Evenwichtige beurtverdeling
om leerlingen erbij te houden.

Opmerken van vooruitgang,
Voldoende duidelijkheid en structuur,
Stap voor stap leren,
Samen leren,
Gedrag van leerlingen in de gewenste
richting kunnen beïnvloeden,
Inspanningen bevestigen en
erkenning geven,
Vermijden van lesonderbreking,
Alert zijn,
Aandacht moet verspreid worden,
De groep 'erbij' houden.

Geregelde feedback en
toetsing,
Leerlingen verantwoordelijk
stellen voor eigen leren,
Fouten onmiddellijk
corrigeren,
Geef 'proces-feedback',
Geef veel aanmoediging.



OUTPUT

Actieve betrokkenheid

Kindfactoren:
Motivatie, instelling, aanleg,
succeservaring.
Docentfactoren:
onderwijsmethoden, leermiddelen,
aantal leerlingen in de klas,
differentiatie in niveaus.

Actieve
betrokkenheid
/
Actieve
leertijd
(willen initiatief)

Actieve leertijd

Afstemming van leertaak op het
doel,
Geschiktheid van leertaak op
niveau van leerlingen,
Succeservaring.

Actieve betrokkenheid

Kindfactoren:
Motivatie, instelling, aanleg,
succeservaring.
Docentfactoren:
onderwijsmethoden, leermiddelen,
aantal leerlingen in de klas,
differentiatie in niveaus.

- Taakgericht gedrag
- Effectieve lestijd/ leertijd

Effectieve lestijd/ leertijd:
Effectief gebruik maken van
de leertijd met voldoende
gelegenheid tot leren,
Veilig en stimulerend
onderwijsklimaat.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksdesign

3.1. Opzet van het onderzoek

In hoofdstuk 2 wordt de theorie rondom de effectiviteit van het onderwijs uiteen gezet. De nadruk wordt gelegd op de operationalisering hiervan in de orthodidactische leerkrachtcompetenties: instructie, begeleiding tijdens verwerking en afsluiting van de les. In het onderzoek wordt de afstemming tussen vraag en aanbod van deze lesmomenten onderzocht door binnen drie onderwijsgroepen en de docenten van deze groepen vragenlijsten af te nemen. Ook wordt de effectiviteit van de werkwijze gemeten door middel van een gerichte observatie op de taakgerichte leertijd van de leerlingen.

3.1.1 Onderzoeksmethode

Het onderzoek om een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag

‘Op welke wijze zorgt het orthodidactisch handelen van de docenten (gebieden: instructie, begeleiding tijdens verwerking en afsluiting) voor actieve betrokkenheid van de leerlingen om zo te komen tot taakgericht gedrag’

is een toetsing/ evaluatie onderzoek (Baarda & de Goede, 2006). Hier is voor gekozen omdat uit de theorie hypothesen naar voren komen waarin wordt benoemd dat verschillende leerkrachthandelingen die verricht worden effect hebben op de effectieve leertijd van leerlingen. Door middel van het onderzoek wordt na gegaan of die hypothesen worden ondersteund.

Omdat aan de hand van diverse bronnen en theorieën een verwachting wordt gevormd ten aanzien van het effect van het orthodidactisch handelen van de docent ten opzichte van de effectieve leertijd van leerlingen, kan ook gesproken worden van een evaluatieonderzoek (Baarda & de Goede, 2006). Er wordt onderzocht wat de waarde is van een ingezette docent handeling ten aanzien van de taakgerichtheid van de leerling op de verschillende gebieden.

De vragenlijst wordt afgenomen aan de hand van afgebakende onderwerpen, te weten de werkwijze tijdens de instructie, de werkwijze tijdens de begeleiding en de werkwijze tijdens de afsluiting van de les, evenals de observatie die wordt uitgevoerd.

3.1.2 Onderzoeksgroepen

Binnen de school worden 3 groepen geobserveerd, namelijk de onderbouwgroep (OB) met 9 leerlingen en twee middenbouwgroepen (in mijn onderzoek benoemd als MBC en MBD) waarbij MBC 8 leerlingen telt en MBD 10 leerlingen. Deze groepen hebben hetzelfde onderwijsprogramma waarin de theoretisch gerichte vakken in de ochtend en de praktijkvakken in de middagen worden aangeboden.

In de groepen zitten leerlingen met verschillende uitstroomperspectieven³. Voor de data-analyse zullen de volgende combinaties gemaakt worden: A+ en B (begeleid werken/ zelfstandig werken en zelfstandig werken) leerlingen en B+ en C (zelfstandig werken/ vervolgonderwijs en vervolgonderwijs) leerlingen zullen worden samen genomen. Deze combinaties worden binnen het onderzoek gemaakt, omdat deze combinaties binnen de lesaanpak gehanteerd worden als het gaat om het aanspreken van en de ondersteuning naar de leerlingen. De groep A+ en B telt 11 leerlingen. De groep B+ en C telt 16 leerlingen.

De leerkrachten die bij het onderzoek betrokken zullen worden, zijn de leerkrachten van de groepen waarin de vragenlijstafname en observatie plaats vindt. Het gaat

³ Eerder benoemd in hoofdstuk 1.

hierbij om drie leerkrachten. Zo kan een koppeling gemaakt worden tussen de observaties die plaats vinden en de vragenlijsten die afgenomen worden.

3.2 Data verzameling en -analyse

3.2.1 Onderzoeksinstrumenten

Per deelvraag is bekeken welk onderzoekseenheid en onderzoeksinstrument moet worden ingezet.

Er wordt bij zevenentwintig leerlingen en drie leerkrachten een vragenlijst met enkelekeuzevragen afgenomen die zich richt op de drie orthodidactische leerkrachtcompetenties, te weten: instructie, begeleiding tijdens verwerking en afsluiting van de les. Er wordt voor enkelekeuzevragen gekozen omdat hierin voorgestructureerde stellingen kunnen worden geformuleerd (van der Donk & van Lanen, 2009). Hiermee wordt het verzamelen van data gestructureerd en overzichtelijk. Een van de twee stellingen zal een uit onderzoek effectief gebleken werkwijze zijn tegenover een veel voorkomende werkwijze van het docententeam op de school. Bij de leerlingen wordt gevraagd door welk van de twee voorgelegde werkwijze zij actief betrokken raken en het beste kunnen werken. Dezelfde stellingen zullen bij leerkrachten worden voorgelegd, maar dan met de vraag; 'welk van de volgende werkwijze zet je in?'. Zo kunnen de antwoorden met elkaar vergeleken worden en kan in de analyse worden bekeken of vraag en aanbod op elkaar wordt afgestemd.

Daarnaast zal gebruik worden gemaakt van een gerichte observatie op het niet-taakgerichte gedrag van de leerlingen in de observatiegroepen. Hier wordt voor gekozen om een duidelijk beeld te krijgen van de mate waarin en wijze waarop het niet-taakgerichte gedrag voorkomt. Wanneer de procentuele taakgerichtheid binnen een observatiegroep hoog is, wordt de vragenlijst hiernaast gelegd om te zien of de mate van afstemming tussen vraag en aanbod ook hoog is en andersom.

3.2.2 Vragenlijst leerlingen

Het doel van het inzetten van de vragenlijst bij de leerlingen is om erachter te komen waar de voorkeur naar uitgaat voor wat betreft de werkwijze van de docent.

Over de vragenformulering moest goed worden nagedacht, omdat de groep respondenten leerlingen met een verstandelijke beperking betreft (van der Donk & van Lanen, 2009). In 'Praktijkonderzoek in de school' (van der Donk & van Lanen, 2009) wordt door Bartelds (1987) gesteld dat een vragenlijst gestructureerd moet worden door blokken te maken van vragen die bij elkaar horen. Zo weet de respondent betere wat er van hem wordt verwacht. Dit is gedaan aan de hand van de in hoofdstuk 2 verkregen informatie.

De onderzoeksgegevens worden gestructureerd en getalmatig in het rapport opgenomen, waardoor je kunt spreken over kwantitatieve gegevens (Harinck, 2010). Van de vragenlijst wordt zowel op groepsniveau als op uitstroomperspectief een analyse gemaakt. Ook zal er een totaal analyse worden gemaakt.

Hierop zal in aantallen worden bekeken hoeveel leerlingen voor welke werkvorm een keuze gemaakt hebben en waar de voorkeuren liggen.

3.2.3 Vragenlijst leerkrachten

De drie leerkrachten vullen de vragenlijst in voor de werkwijze met betrekking tot leerlingen met een uitstroompriofiel richting begeleid werken/ zelfstandig werken en zelfstandig werken (A+ en B). Ook zullen zij de vragenlijst invullen voor de werkwijze

met betrekking tot leerlingen met een uitstroomprofiel richting zelfstandig werken/ vervolgonderwijs en vervolgonderwijs(B+ en C).

Omdat het dezelfde vragenlijst betreft als de leerling vragenlijst, maar dan toegespitst op de ingezette werkwijze van de leerkracht is er ook hier sprake van enkelekeuzevragen met twee keuzemogelijkheden.

Binnen de vragenlijsten wordt bekeken of er sprake is van differentiatie en welke werkvormen voor beide groepen wordt gehanteerd. Er wordt bekeken of de werkwijze van de docent aansluit bij de grootste behoefte van de leerlingen uit de verschillende profielen.

De vragenlijsten moeten een antwoord geven op de volgende deelvragen:

Door welke werkwijze tijdens instructie/ begeleiding tijdens verwerking/ afsluiting van de les worden leerlingen actief betrokken en kunnen zij tot taakgericht werken komen?

Is er afstemming op wat de docent doet met waar de leerling behoefte aan heeft?

Waardoor denken leerlingen niet-taakgericht te kunnen werken en waardoor kunnen leerlingen niet-taakgericht werken?

3.2.4 Observatie

Het doel van de observatie is zicht krijgen op de taakgerichtheid van de leerlingen.

De meting vindt plaats binnen een tijdsbestek die zoveel mogelijk de gehele les behelst om zo de taakgerichtheid tijdens instructie, verwerking en afsluiting te kunnen observeren. De lessen duren gemiddeld 40 minuten, daarom zullen er 10 observatierondes om de 4 minuten zijn.

Bij de observaties wordt er gebruik gemaakt van een gestructureerd en minder gestructureerd instrument. Het gestructureerde instrument, zal het taakgerichte gedrag van groep meten door niet-taakgericht gedrag per leerling te observeren en bij te houden. Zo kan een procentuele taakgerichtheid over de les berekend worden en worden de onderzoeksgegevens gestructureerd en getalmatig in het rapport opgenomen (Harinck, 2010). Hoe dit gebeurt, zal in hoofdstuk 4 naar aanleiding van de datapresentatie uitgelegd worden.

Het minder gestructureerde instrument zal de omschrijving zijn van de aanpak van de orthodidactische leerkrachtcompetenties tijdens instructie, begeleiding tijdens verwerking en afsluiting van de les (van der Donk & van Lanen, 2009).

Binnen de observatie wordt bekeken of de mate van niet-taakgericht gedrag voortkomt uit management procedurele handelingen (M), wachten op hulp of aanwijzing van de leerkracht (W) of voortkomt uit niet met de taak bezig zijn terwijl de taak nog niet af is (N) door rondkijken, kletsen, dagdromen of iets dergelijks.

Binnen de observatie wordt bekeken hoeveel procent van de les er sprake was van niet-taakgericht gedrag en er wordt bekeken welke vorm van niet-taakgericht het meest voorkomt (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003).

Ook wordt er gekeken tijdens welke lesmomenten leerlingen moeite hebben met het laten zien van taakgericht gedrag en wat de rol van de leerkracht op dat moment is.

De observatie moet in combinatie met de vragenlijst een antwoord geven op de volgende deelvragen:

Door welke werkwijze tijdens instructie/ begeleiding tijdens verwerking/ afsluiting van de les worden leerlingen actief betrokken en kunnen zij tot taakgericht werken komen?

Is in de mate van taakgerichtheid terug te zien dat er afstemming is tussen de behoefte van de leerling en de afstemming van wat de docent doet?

Waardoor kunnen leerlingen niet-taakgericht werken?

Door de bevindingen uit de vragenlijsten en de observaties naast de literatuur te leggen, kunnen aanbevelingen worden gedaan ten aanzien van het ontwikkelen van de orthodidactische docentcompetenties die betrekking hebben op een hoge mate van actieve betrokkenheid van leerlingen.

3.3 Validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie en ethiek

3.3.1 Validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie

Bij het uitzoeken van welke onderzoeksinstrumenten gebruikt moesten worden, was het van belang om te bekijken 'meet het instrument daadwerkelijk wat er gemeten moet worden'. Dit wordt validiteit genoemd (Harinck, 2010). Door een observatie te verrichten en daarnaast een vragenlijst af te nemen bij de leerkrachten en leerlingen, gebaseerd op de onderdelen die in de observatie naar voren komen, wordt getracht het onderzoek valide te maken.

Om de observatie zo betrouwbaar mogelijk te maken, is er voor gekozen om drie keer in eenzelfde groep een directe observatie te verrichten (van der Donk & van Lanen, 2009). Bij herhaling levert de meting hoogst waarschijnlijk niet hetzelfde resultaat op. Toch wordt er wel geprobeerd om door meerdere observaties te verrichten een gemiddeld beeld te kunnen vormen. Verder wordt er in de data analyse kort omschreven of er gebeurtenissen in de omgeving waren, die ervoor kunnen zorgen dat dit nadelige gevolgen heeft gehad op de betrouwbaarheid van de observatie (Baarda & de Goede, 2006).

De vragenlijsten die zijn afgenomen bij zowel de leerlingen als de docenten, zijn kritisch bekeken door een collega. Zo kon de vragenlijst aangescherpt en verbeterd worden.

Vanuit de literatuur worden verschillende leerkrachthandelingen benoemd die ervoor moeten zorgen dat leerlingen betrokken raken bij de les om zo tot taakgericht gedrag te komen. Om hier betekenis aan te geven is het belangrijk om percepties van verschillende belanghebbenden te bekijken. Dit wordt in het onderzoek gedaan door gebruik te maken van verschillende informatiebronnen, namelijk; observatie en vragenlijsten. Ook worden verschillende informanten gebruikt, namelijk; leerkracht en leerling. Hiermee wordt gesproken over triangulatie (Harinck, 2010).

3.3.2 Ethiek

De directie van de school heeft de opdracht gegeven tot het uitvoeren van het onderzoek. Er is sprake van een vrijwillige deelname vanuit de betrokken docenten. De docenten zijn uitgekozen op basis van het onderwijzen van de algemeen vormend onderwijs vakken in de ochtenduren. De docenten weten waar de observaties en vragenlijsten voor dienen en dat alle data op een anonieme wijze in het onderzoeksrapport verwerkt wordt. De observatieverslagen worden voordat ze in het onderzoek opgenomen worden, laten lezen door de betrokken docenten waarbij eventuele op en aanmerkingen verwerkt worden in het observatieverslag. De vragenlijsten worden door de leerlingen in de klas ingevuld. Ook zij zijn op de hoogte gebracht van het anoniem verwerken van de data in het onderzoeksrapport. De betrokken leerkrachten kunnen de geanonimiseerde tabellen in de klas bespreekbaar maken, zodat leerlingen weten wat er in de gehele groep is ingevuld en de lesaanpak hier eventueel op afgestemd kan worden (Baarda & de Goede, 2006).

Hoofdstuk 4 Data presentatie en analyse

In dit hoofdstuk worden de gegevens die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen gepresenteerd, beschreven en geanalyseerd. De gegevens bestaan uit drie observaties in de onderbouwgroep (OB), drie observaties in de middenbouwgroep C (MBC) en drie observaties in de middenbouwgroep D (MBD). De observatiegegevens worden weergegeven in figuren. Aan de hand van de observaties wordt een procentuele niet-taakgerichtheid gemeten. Verder zijn er gegevens naar voren gekomen vanuit de vragenlijst die onder 27 leerlingen en drie leerkrachten is uitgezet. De gegevens die uit de vragenlijsten naar voren zijn gekomen, worden verwerkt in tabellen en geanalyseerd.

4.1 Presentatie observatie

Figuur 1a, 1b en 1c (bijlage 3) geven een omschrijving van de observaties weer die binnen de onderbouw hebben plaats gevonden. Bijlage 6 geeft de plattegronden weer van de observaties die binnen de onderbouw hebben plaats gevonden. Figuur 2a, 2b en 2c (bijlage 4) geven een omschrijving van de observaties weer die bij de leerkracht van middenbouw C hebben plaats gevonden. Bijlage 7 geeft de plattegronden weer van de observaties die binnen de middenbouw C hebben plaats gevonden. Figuur 3a, 3b en 3c (bijlage 5) geven een omschrijving van de observaties weer die bij de leerkracht van middenbouw D hebben plaats gevonden. Bijlage 8 geeft de plattegronden weer van de observaties die binnen de middenbouw D hebben plaats gevonden.

In de figuren staat een omschrijving van de situatie. Ook wordt het niet-taakgericht gedrag van de leerlingen omgezet naar gegevens die te turven zijn, zodat er een cijfermatige analyse gemaakt kan worden en er sprake is van kwantitatieve gegevens (Harinck, 2010). Het turven gebeurt aan de hand van de volgende niet-taakgerichte handelingen van de leerlingen (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003); management/ procedureel, wachten op de leerkracht, niet met de taak bezig, welke in paragraaf 2.2.2 uitgewerkt zijn. In deze kolom staat ook omschreven welk taakgerichte gedrag er van de leerlingen werd verwacht, namelijk zelfstandig werken, luisteren naar de leerkracht, samenwerken. Bij de observaties geldt dat er gesproken kan worden over een hoge taakgerichtheid wanneer deze boven de 80% ligt en een lage taakgerichtheid wanneer deze onder de 60% ligt (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003).

Ook is tijdens de observaties een korte omschrijving gemaakt van het leerkrachtgedrag ten aanzien van de drie vastgestelde orthodidactische leerkrachtcompetenties: instructie en begeleiding tijdens verwerking en afsluiting van de les.

4.1.1 Aflezen van de observatiekolommen

In de bovenste kolom van bijlage 3, 4 en 5 staat een omschrijving van de situatie; wanneer de observatie plaats vond, bij welke leerkracht en binnen welke groep. Ook staat er omschreven welke les het betrof, op welk tijdstip de les plaats vond en op welk tijdstip de observatie plaats vond met het aantal observatie rondes vermeld. In de kolom daaronder, welke geel gearceerd is, staat de informatie die voortkomt uit de plattegronden uit bijlage 6, 7 en 8. De kolom bevat de berekening voor het percentage leerlingen dat niet-taakgericht aan het werk was. Hier wordt de volgende berekening bij gemaakt: $(\text{Som aantal keren 'Niet-taakgericht' per ronde}) / ((\text{Aantal aanwezige leerlingen}) \times \text{Aantal rondes}) = \% \text{ niet-taakgericht}$.

Vervolgens wordt bekeken welk percentage van de leerlingen taakgericht aan het werk is geweest. Ook wordt er per ronde aangegeven welke vorm van niet-taakgericht gedrag er voor kwam (M= management/ procedureel, W= wachten op leerkracht, N= niet met de taak bezig) en wat de leerlingen hadden moeten doen (Z= zelfstandig werken, L= luisteren, S= samenwerken).

In de kolommen daaronder staat omschreven hoe de lessituatie eruit zag tijdens instructie en tijdens begeleiding tijdens verwerking en afsluiting.

In bijlage X t/m X zijn de in gescande observatielijsten toegevoegd waarop de klassenindeling te zien is. In de tafels van de leerlingen staat de codering voor het niet-taakgerichte gedrag, wat de leerling had moeten doen en binnen welke observatieronde dit plaats vond.

4.2 Presentatie vragenlijst

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van een vragenlijst waarop door middel van stellingen enkelekeuzevragen zijn voorgelegd. De vragenlijst is aangeboden in drie blokken. Eén blok met stellingen die gaan over de instructie, één blok met stellingen over de begeleiding tijdens de verwerking en één blok over de afsluiting van de les. De vragenlijst is bij 27 leerlingen afgenomen (zie bijlage 1) en bij 3 leerkrachten (zie bijlage 2). De gegevens hiervan zijn in een frequentieverdeling weergegeven. Zo ontstaat door middel van aantallen zicht op hoe de respondenten (27 leerlingen en 3 leerkrachten) verdeeld zijn over de antwoordmogelijkheden (Harinck, 2010).

De data wordt gepresenteerd in een tabel voor de vragen rondom de instructie, de begeleiding tijdens de verwerking en de afsluiting van de les, waarbij de opbouw in iedere tabel hetzelfde is. Vanuit de tabel zal per groep (OB, MBC, MBD) een beschrijvende analyse worden gemaakt. De tabellen zijn opgenomen in bijlage 1.

4.2.1 Aflezen van de leerling-tabel

Voor de leerlingen zijn steeds twee werkwijzen naast elkaar gezet wat betreft de aanpak van de leerkracht, waarbij er een keuze gemaakt moest worden welke werkwijze de leerling het meeste aansprak. De werkwijzen, terug te lezen in bijlage 1, hebben betrekking op de aanpak door de leerkracht tijdens de instructie, tijdens de begeleiding en tijdens de afsluiting.

In de eerste kolom worden twee keuzemogelijkheden gesteld met betrekking tot de werkwijze. De respondent heeft in de vragenlijst gekozen welk van de werkwijze het beste bij hem past.

In de tweede kolom wordt weergegeven hoe de verdeling is binnen de onderbouw(OB). De onderbouw bestaat in totaal uit 9 leerlingen.

In de derde en vierde kolom wordt weergegeven hoe de verdeeldheid ligt binnen de middenbouwgroepen, respectievelijk SMC met 8 leerlingen en SMD met 10 leerlingen.

De vijfde kolom is leeg gehouden. Dit is de scheiding tussen het verzamelen van data in klassengroepen en het verzamelen van data in niveaugroepen.

Kolom zes geeft een overzicht van de keuzeverdeling van de 11 leerlingen met een A+/B perspectief (begeleid werken, zelfstandig werken/ zelfstandig werken).

Kolom zeven geeft een overzicht van de keuzeverdeling van de 16 leerlingen met een B+/C perspectief (zelfstandig werken, vervolgonderwijs/ vervolgonderwijs).

4.2.2 Aflezen van de leerkrachttabel

In de vragenlijst die bij de leerkrachten is afgenomen, zijn steeds twee werkwijzen naast elkaar gezet welke terug te lezen zijn in bijlage 2 (dezelfde werkvormen als in de leerling vragenlijst aan de orde zijn gekomen). Hieruit moesten de leerkrachten een keuze maken met betrekking tot de aanpak die door hen gehanteerd wordt. De werkwijzen hebben betrekking op de aanpak door de leerkracht tijdens de instructie, tijdens de begeleiding en tijdens de afsluiting. De 3 leerkrachten hebben in de vragenlijst gekozen welk van de werkwijze zij hanteren voor een leerling met een A+/B profiel. Vervolgens hebben zij de vragenlijst ingevuld voor een leerling met een B+/C profiel.

Dit wordt weergegeven in kolom twee tot en met zeven. Kolom twee en drie bevatten de reactie van de onderbouwleerkracht met betrekking tot beide uitstroomperspectieven. Kolom vier en vijf bevatten reacties van de middenbouw C leerkracht en kolom zes en zeven bevatten reacties van de middenbouw D leerkracht.

4.3 Analyse observatie en vragenlijst

In de volgende paragrafen zal de analyse op basis van de observaties per groep plaats vinden. Hierin zullen de bevindingen die uit de vragenlijst naar voren zijn gekomen, worden meegenomen. Ook de vragenlijsten zullen per groep worden geanalyseerd.

De kolom waarin de berekening voor het taakgericht gedrag staat, wordt uit de observaties naar voren gehaald. Hierin staat gedetailleerd per ronde aangegeven welke vorm van niet-taakgericht gedrag er voor kwam en wat de leerlingen hadden moeten doen waarop met de bevindingen uit de observatie een analyse kan plaats vinden.

4.3.1 Analyse observatie onderbouw

In de volgende paragraaf wordt de observatie van de onderbouwgroep (OB) geanalyseerd. Er is sprake geweest van drie observatiemomenten
De volgende figuur geeft de berekening van de taakgerichtheid in de onderbouw(OB) weer. Binnen de drie lessen wordt geen gebruik gemaakt van een klassikale instructie.

Figuur 1, Observatie 1: lestijd 9.00u-9.35u, geen instructie, geen afsluiting.

$(4+4+4+4+4+4+4+3+3)/(10 \times 9) = 34/90 = 37,78\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 62,22%

Ronde 1: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken.

Ronde 2: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Ronde 3: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 2x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken.

Ronde 4: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Ronde 5: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken.

Ronde 6: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken.

Ronde 7: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 2x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken.

Ronde 8: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Ronde 9: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Tijdens observatie 1 wordt er in zeven van de negen observatierondes op de leerkracht gewacht. Omdat de leerkracht op iedere hulpvraag inspeelde door aan te geven dat hij snel bij de leerling zou zijn, bleven leerlingen wachten. Dit gaat ten koste van de taakgerichtheid. Toch kan gesproken worden over een gemiddelde taakgerichtheid van 62.22%(weliswaar aan de lage kant) (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003).

Figuur 2, Observatie 2: lestijd 9.35u-10.15u, geen instructie, klassikale afsluiting.

$(2+4+3+3+2+5+4+3+5+7)/((10-2) \times 10) = 31/80 = 47,50\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 52,50%

Ronde 1: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 2: 4x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 3: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Ronde 4: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Ronde 5: 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 6: 5x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 7: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak

Ronde 8: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 9: 4x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Ronde 10: 7x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

De taakgerichtheid kan tijdens observatie 2 laag genoemd worden met 52,50% (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003). In ronde 6 (lestijd 9.59u) vermindert de taakgerichtheid. Vijf van de acht leerlingen zijn niet met de taak bezig. De overgang ligt hier in het werken vanuit de week/ dagtaak en het werken uit de witte map met extra werk (kleurplaten/ puzzels). De leerkracht pleegt interventies om te zorgen dat leerlingen geconcentreerd aan het werk gaan, zoals aanspreken op positieve werkhouding, leerlingen in teachkast(werkplek met schotten aan de zijkant van het lokaal) in plaats van samenwerken aan instructietafel. Dit lijkt niet het gewenste resultaat te hebben. In ronde 7, 9 en 10 is de taakgerichtheid ook laag.

Figuur 3, Observatie 3: lestijd 9.00u-9.40u, geen instructie, geen afsluiting.

$(4+3+3+1+2+3+6+1+1+3)/((10-2) \times 10) = 27/80 = 33,75\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 66,25%

Ronde 1: 4x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Ronde 2: 2x Management, procedureel/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 3: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 4: 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken.

Ronde 5: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken.

Ronde 6: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 7: 2x Management, procedureel/Zelfstandig werken, 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 2x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken.

Ronde 8: 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken.

Ronde 9: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 10: 2x Management, procedureel/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Uit observatie 3 komt een gemiddelde taakgerichtheid met 66,25%. Vier van de acht leerlingen zijn in observatieronde 1 bezig met het klaarleggen van hun werk. Twee leerlingen zijn daar in observatieronde 2 nog mee bezig. In observatieronde 6 (lestijd 9.24u) zijn er verschillende vormen van niet-taakgericht gedrag te zien. Sommige

leerlingen zijn klaar met hun weektaak en pakken hun witte map. Dit zorgt voor veel management procedurele handelingen bij de leerlingen, maar ook voor onrust wat niet-taakgericht gedrag verzorgt. Doordat de leerkracht hierop in moet spelen, zitten leerlingen met een hulpvraag te wachten.

Wanneer er wordt gekeken naar hoe de niet-taakgerichtheid in de onderbouw is verdeeld over de drie lessen, dan geeft het volgende schema daarin een overzicht.

Tabel 1: niet-taakgerichtheid onderbouw

	Observatie 1	Observatie 2	Observatie 3	Totaal
Management/ Procedureel	4	4	10	18
Wachten op leerkracht	9	0	5	14
Niet met de taak bezig	21	34	12	67
	34	38	27	99

In observatie 1 komt het negen keer voor dat leerlingen moeten wachten op de leerkracht, wat vaak is. In observatie 2 zijn kinderen 34 keer niet met het werk bezig, terwijl ze de taak nog niet af hebben. Dit is erg veel in vergelijking met de eerste en derde observatie. Tijdens de derde observatieronde komt het tien keer voor dat leerlingen door management/ procedurele handelingen niet-taakgericht bezig zijn.

4.3.2 Analyse vragenlijst onderbouw

De vragenlijst is in de onderbouwgroep (OB) bij negen leerlingen afgenomen. De vragenlijst bevat onderwerpen betreffende het leerkrachtgedrag tijdens de instructie en de begeleiding tijdens verwerking en de afsluiting van de les. Over de instructie worden aan de leerlingen vijf enkelekeuzevragen in de vorm van stellingen voorgelegd. Ook zijn er vijf enkelekeuzevragen in de vorm van stellingen voor wat betreft de begeleiding. Over de afsluiting van de les worden drie enkelekeuzevragen in de vorm van stellingen voorgelegd.

Instructie

In de onderbouw zit voor wat betreft de voorkeur in de instructiewijze een grote differentiatie. Met een meerderheid van één leerling gaat de voorkeur uit naar de volgende werkwijzen: leerlingen krijgen graag instructie met de hele klas, leerlingen luisteren het liefst tijdens de uitleg waarbij er geen vragen gesteld hoeven worden, leerlingen letten beter op wanneer de leerkracht het bord niet gebruikt tijdens de instructie, leerlingen kunnen beter aan het werk als ze de uitleg in kleine stappen krijgen waarbij ze tussen de stappen aan het werk kunnen en leerlingen hebben meer zin om te werken als ze vooraf weten wat ze van de les kunnen leren.

De leerkracht heeft in zijn werkwijze tijdens de instructie wel aansluiting, maar bij de minderheid van de groep. Op het gebied van 'de uitleg geven in kleine stappen waarbij de leerlingen tussentijds aan het werk kunnen' en 'voorafgaand aan de les aangeven wat leerlingen van een les kunnen leren', sluit de leerkracht wel aan bij de relatief grootste voorkeur binnen de onderbouwgroep.

Tijdens de observaties is er geen instructiemoment geweest. Hierdoor kan er niets gezegd worden over de mate van afstemming en de taakgerichtheid binnen de groep tijdens het werkmoment.

Begeleiding tijdens verwerking

Bij de groep van negen leerlingen is een duidelijke voorkeur te zien voor wat betreft de begeleiding. Zes leerlingen willen eerst instructie en tijdens het moment van werken vragen kunnen stellen, acht leerlingen willen tijdens het werken nog uitleg krijgen in plaats van zelf naar een oplossing zoeken, zeven leerlingen geven aan dat ze door kunnen gaan met een andere opdracht op het moment dat ze moeten wachten op de begeleiding van de leerkracht en zeven leerlingen kunnen beter doorwerken wanneer de leerkracht tijdens het werkmoment iets zegt over de werkhouding. De verdeeldheid is groter voor wat betreft de volgende werkwijze; vijf leerlingen geven aan langer achter elkaar door te kunnen werken wanneer zij het werk alleen mogen maken en waarbij de leerkracht rond loopt, vier leerlingen geeft aan langer achter elkaar door te kunnen werken wanneer zij het werk mogen maken aan de instructietafel met behulp van de leerkracht.

In de aanpak die vanuit de vragenlijst gesteld is, sluit de leerkracht aan op de voorkeuren in de groep. De leerkracht differentieert in de aangeboden werkwijze tussen de verschillende uitstroomperspectieven.

Afsluiting

Bij de afsluiting van de les vinden vijf leerlingen het fijn wanneer de leerkracht het werk nakijkt, zodat ze de volgende les de fouten kunnen verbeteren in plaats van zelf het werk na te kijken. Zes leerlingen wil na het werkmoment graag door met de volgende les waarbij de leerkracht de werkhouding op de leskaart mag evalueren in plaats van klassikaal bespreken. Acht leerlingen willen na het werkmoment graag door met de volgende les zonder hierbij te bespreken wat ze van het werk hebben geleerd. Dat ziet de leerkracht aan het gemaakte werk.

Ook tijdens de afsluiting gebruikt de leerkracht een hoge mate van differentiatie waardoor hij aansluit bij de voorkeur van de groep. Tijdens de observaties is er slechts één moment geweest waarop de les klassikaal werd afgesloten. Met zeven leerlingen die niet-taakgericht bezig waren, is de taakgerichtheid tijdens dit moment laag te noemen.

4.3.3 Analyse observatie middenbouw C

De volgende figuur geeft de berekening van de taakgerichtheid in middenbouw C(MBC) weer. Observatie 1 is een lesobservatie waarbij de les start om 9.45u. Observatie 2 en 3 zijn lesobservaties waarbij de les start om 9.00u. Tijdens observatie 2 wordt er een klassikale opstart gegeven. Tijdens observatie 3 wordt er gebruik gemaakt van een klassikale afsluiting.

Figuur 4, Observatie 1: lestijd 9.45u-10.15u, geen instructie, geen afsluiting.

$(4+3+3+2+2+3+4+4)/((8-2) \times 8) = 25/48 = 52,08\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 47,92%

Ronde 1: 4x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken.

Ronde 2: 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken, 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 3: 2x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 4: 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 5: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 6: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 7: 4x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 8: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Tijdens observatie 1 is de leerkracht tijdens ronde 1, 2 en 3 de klas uit om materiaal te pakken. In ronde 1 zijn vier leerlingen aan het wachten op de leerkracht en het materiaal. Bij de start van de les krijgen zij geen opdracht om mee op te starten waardoor er meerdere rondes gewacht wordt. Wanneer leerlingen klaar zijn met hun werk, kletsen zij met elkaar tot de bel gaat. De leerlingen krijgen geen terugkoppeling over de werkhouding. De taakgerichtheid kan met 47,92% laag worden genoemd (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003).

Figuur 5, Observatie 2: lestijd 9.00u-9.35u, geen instructie, geen afsluiting.

$(1+1+1+1+1+1+1+3+1)/((8-3) \times 9) = 11/45 = 24,44\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 75,56%

Ronde 1: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren.

Ronde 2: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren.

Ronde 3: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren.

Ronde 4: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren.

Ronde 5: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren.

Ronde 6: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren.

Ronde 7: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren.

Ronde 8: 3x Niet met de taak bezig/Luisteren.

Ronde 9: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren.

Observatie 2 geeft de observatie van een les weer waarbij er geen sprake was van een verwerkingsopdracht, maar waarbij er een interactieve les plaats vond. De 5 leerlingen, op één na, waren zeer betrokken en deden actief mee wat een gemiddelde taakgerichtheid van 73.33% opleverde. Tijdens ronde 8 waren twee leerlingen met elkaar aan het praten over het onderwerp. Deze konden door een opmerking van de docent betrokken worden bij de les.

Figuur 6, Observatie 3: lestijd 9.00u-9.40u, geen instructie, klassikale afsluiting.

$(2+3+0+3+3+0)/((10-3) \times 6 = 11/42 = 26,19\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 73,81%

Ronde 1: 2x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Ronde 2: 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken, 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 3: X.

Ronde 4: 2x Management, procedureel/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 5: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 6: X.

Uit observatie 3 komt een gemiddelde taakgerichtheid van 73,81% naar voren. De les wordt eerder afgesloten omdat de leerlingen gym hebben en zich hiervoor moeten omkleden. Dit gaat ten koste van de taakgerichte leertijd voor Engels (maar wordt in de observatie niet weergegeven omdat de observatietijd is stop gezet).

Wanneer er wordt gekeken naar hoe de niet-taakgerichtheid in middenbouw C is verdeeld over de drie lessen, dan geeft het volgende schema daarin een overzicht.

Tabel 2: niet-taakgerichtheid MBC

	Observatie 1	Observatie 2	Observatie 3	Totaal
Management/ Procedureel	1	0	5	6
Wachten op leerkracht	8	0	0	8
Niet met de taak bezig	16	11	6	33
	25	12	11	47

In observatie 1 wordt er acht keer gewacht op de leerkracht, dit is bijna een derde van het niet-taakgerichte gedrag. Het wachten op de leerkracht valt binnen de eerste vier observatierondes. In de tweede observatieronde is negen keer, van de in totaal 11 keer niet-taakgerichtheid, afkomstig van één leerling. Tijdens observatie 3 komt het niet-taakgerichte gedrag in bijna de helft van de gevallen voort uit management/procedurele handelingen.

4.3.4 Analyse vragenlijst middenbouw C

De vragenlijst is in de middenbouwgroep C (MBC) bij acht leerlingen afgenomen. De vragenlijst bevat onderwerpen betreffende het leerkrachtgedrag tijdens de instructie en de begeleiding tijdens verwerking en de afsluiting van de les. Over de instructie worden aan de leerlingen vijf enkelekeuzevragen in de vorm van stellingen voorgelegd. Ook zijn er vijf enkelekeuzevragen in de vorm van stellingen voor wat betreft de begeleiding. Over de afsluiting van de les worden drie enkelekeuzevragen in de vorm van stellingen voorgelegd.

Instructie

In middenbouw C zit voor wat betreft de voorkeur in de instructiewijze een iets minder grote differentiatie dan in de onderbouw. Vijf leerlingen willen graag instructie met de hele klas, vijf leerlingen willen dat er vragen gesteld worden tijdens de uitleg waardoor ze goed opletten, zes leerlingen zien graag een voorbeeld op het bord, vijf leerlingen vinden het fijn wanneer ze de uitleg in één keer krijgen zodat ze daarna

achter elkaar aan het werk kunnen en vijf leerlingen geven aan meer zin te hebben om te werken wanneer ze er tijdens het werk achter komen wat ze ervan kunnen leren.

Vanuit de vragenlijst die bij de leerkracht is afgenomen met betrekking tot zijn werkwijze, komt naar voren dat de leerkracht in aanbod varieert. Hiermee heeft hij aansluiting bij wat de leerlingen aangeven nodig te hebben.

Tijdens de observaties is er sprake geweest van één instructiemoment. Hierdoor is het lastig om een uitspraak te doen over de mate van afstemming en de taakgerichtheid binnen de groep tijdens het werkmoment.

Begeleiding tijdens verwerking

Ook bij de leerlingen in de middenbouw is een voorkeur te zien voor wat betreft de begeleiding. Deze voorkeur is minder duidelijk dan bij de onderbouwleerlingen en ligt ook bij twee van de vijf stellingen bij een andere keuze. Zes leerlingen willen gelijk beginnen met hun werk en tussendoor vragen kunnen stellen in plaats van eerst instructie krijgen, vijf leerlingen geven aan langer achter elkaar door te kunnen werken wanneer zij het werk alleen mogen maken en waarbij de leerkracht rond loopt om uitleg te geven, zes leerlingen willen tijdens het werken nog uitleg krijgen in plaats van zelf naar een oplossing zoeken, vijf leerlingen geven aan beter door te kunnen werken wanneer zij na het werkmoment te horen krijgen hoe de werkhouding was in plaats van dat dit tijdens het moment van werken wordt gezegd. Er is verdeeldheid voor wat betreft de mogelijkheid van leerlingen om door te kunnen werken op het moment dat zij een vraag hebben aan de leerkracht met betrekking tot het werk. De helft van de groep geeft aan afgeleid te raken tot het moment dat er geholpen wordt.

De leerkracht differentieert in zijn aanpak naar de leerlingen met een uitstroomperspectief A+/B en B+/C. De leerkracht sluit hierbij aan bij de voorkeur van werkwijze binnen de groep waar hij mentor van is, maar niet zozeer bij de voorkeur binnen de perspectieven.

Afsluiting

Vier leerlingen vinden het fijn wanneer ze zelf het werk na mogen kijken en het werk vervolgens inleveren bij de leerkracht zodat die er ook naar kan kijken in plaats van het werk na laten kijken door de leerkracht en de volgende les de fouten verbeteren.

Eén leerling twijfelt over de aanpak die hij wenst. Vijf leerlingen wil na het werkmoment graag door met de volgende les waarbij de leerkracht de werkhouding op de leskaart mag evalueren in plaats van klassikaal bespreken. Er is een gelijke verdeling voor wat betreft het doorgaan met de volgende les zonder te bespreken wat men van het te maken werk heeft geleerd of met het bespreken hiervan.

Tijdens de afsluiting heeft de leerkracht een eenduidige werkwijze wat niet in alle gevallen aansluit bij de werkwijze die de eigen groep wenst. Tijdens de observaties is er slechts één moment geweest waarop de les klassikaal werd afgesloten. Alle leerlingen waren op dat moment actief betrokken en daarmee taakgericht.

4.3.5 Analyse observatie middenbouw D

De volgende figuur geeft de berekening van de taakgerichtheid in middenbouw D(MBD) weer. Observatie 1 is een lesobservatie waarbij de les start om 9.00u. Observatie 2 en 3 zijn lesobservaties waarbij de les start om 10.45u. Tijdens observatie 1 en 3 wordt er een instructie gegeven. Tijdens observatie 1 wordt er gebruik gemaakt van een klassikale afsluiting.

Figuur 7, Observatie 1: lestijd 9.00u-10.40u, klassikale instructie, klassikale afsluiting.

$(0+0+0+0+1+3+2+5+0+0)/((8-3) \times 10) = 11/50 = 22\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 78%

Ronde 1 t/m 4: X.

Ronde 5: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 6: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 2x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken.

Ronde 7: 2x Niet met de taak bezig/Samenwerken.

Ronde 8: 5x Management, procedureel/Luisteren.

Ronde 9 en 10: X.

Bij observatie 1 kan er gesproken worden over een hoge taakgerichtheid met 82% (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003). De leerkracht geeft een instructie van 5 minuten waarin het onderwerp van de les wordt besproken en waarin geluisterd wordt naar een cd. Ook geeft de leerkracht uitleg over het werk dat gemaakt moet worden.

De leerkracht loopt een ronde na 15 minuten om leerlingen te begeleiden. In ronde 6 zijn er twee leerlingen die wachten omdat de leerkracht naar een ander lokaal is omdat daar toezicht gehouden moet worden. In ronde 8 lopen de leerlingen vanuit de teachkast (werkplek met schotten aan de zijkant van het lokaal) naar de instructietafel om de les klassikaal af te sluiten.

Tijdens de klassikale afsluiting wordt de werkhouding besproken.

Figuur 8, Observatie 2: lestijd 10.40u-11.25u, geen instructie, geen afsluiting.

$(1+1+2+0+1+1+1+3+1+3)/((10-3) \times 10) = 14/70 = 20\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 80%

Ronde 1: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 1: 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Ronde 3: 2x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Ronde 4: X.

Ronde 5: 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Ronde 6: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 7: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 8: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Ronde 9: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 10: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Bij observatie 2 is er ook sprake van een hoge taakgerichtheid met 80%. Leerlingen komen na de pauze het klaslokaal binnen waarbij ze zelfstandig het werk pakken en direct aan het werk gaan. Er zijn leerlingen die samen werken. Ook zijn er leerlingen die naar de leerkracht lopen op het moment dat zij een hulpvraag hebben. De

leerkracht loopt een ronde na 20 minuten. Op de momenten dat er niet-taakgericht gewerkt wordt, gebeurt dit bij de leerlingen die mogen samenwerken. Er wordt met elkaar gesproken, maar het gesprek gaat niet over de lesstof.

Figuur 9, Observatie 3: lestijd 10.40u-11.25u, klassikale instructie, geen afsluiting.

$(1+4+2+0+1+1+2+3+3+2)/((10-1) \times 10 = 19/90 = 21,11\%$ Dat betekent een taakgerichtheid van 78,89%

Ronde 1: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren.

Ronde 2: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 3x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Ronde 3: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 4: X.

Ronde 5: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 6: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 7: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken.

Ronde 8: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 9: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Ronde 10: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.

Uit observatie 3 komt een taakgerichtheid naar voren van 78,89% wat gemiddeld is (weliswaar aan de hoge kant). Er wordt een korte instructie gegeven gericht op de werkhouding waarna leerlingen naar hun werkplek gaan om zelfstandig het werk te maken. Tijdens ronde 2 zijn een aantal leerlingen bezig met het pakken van hun werk, omdat zij meer tijd nodig hadden om van de instructietafel naar hun werkplek te komen.

Tegen het eind van de les, vanaf observatieronde 8, lijken iets meer leerlingen moeite te hebben om taakgericht aan het werk te gaan. Dit gebeurt, evenals bij observatie 2, wederom bij de leerlingen die mogen samenwerken.

Wanneer er wordt gekeken naar hoe de niet-taakgerichtheid in middenbouw C is verdeeld over de drie lessen, dan geeft het volgende schema daarin een overzicht.

Tabel 3: niet-taakgerichtheid MBD

	Observatie 1	Observatie 2	Observatie 3	Totaal
Management/ Procedureel	5	5	4	14
Wachten op leerkracht	2	0	0	2
Niet met de taak bezig	4	9	15	28
	11	14	19	44

In de eerste observatie komt bijna de helft van de niet-taakgerichtheid voort uit management/ procedurele handelingen. Dit heeft te maken met observatieronde 8 waarbij leerlingen zich van de werkplek naar de instructietafel verplaatsten. Tijdens observatieronde 2 zijn er twee leerlingen die twee keer vanuit management/ procedurele handelingen niet-taakgericht bezig zijn. In observatieronde 3 zijn er twee leerlingen die vier keer niet met de taak bezig zijn, terwijl het werk nog niet af is.

4.3.6 Analyse vragenlijst middenbouw D

De vragenlijst is in de middenbouwgroep D (MBD) bij tien leerlingen afgenomen. De vragenlijst bevat onderwerpen betreffende het leerkrachtgedrag tijdens de instructie en de begeleiding tijdens verwerking en de afsluiting van de les. Over de instructie worden aan de leerlingen vijf enkelekeuzevragen in de vorm van stellingen voorgelegd. Ook zijn er vijf enkelekeuzevragen in de vorm van stellingen voor wat betreft de begeleiding. Over de afsluiting van de les worden drie enkelekeuzevragen in de vorm van stellingen voorgelegd.

Instructie

Ook in middenbouw D zit voor wat betreft de voorkeur in de instructiewijze een iets minder grote differentiatie dan in de onderbouw. Zeven leerlingen willen graag instructie alleen of in tweetallen, zeven leerlingen zien graag een voorbeeld op het bord, zes leerlingen vinden het fijn wanneer ze de uitleg in één keer krijgen zodat ze daarna achter elkaar aan het werk kunnen en zes leerlingen geven aan meer zin te hebben om te werken wanneer ze er tijdens het werk achter komen wat ze ervan kunnen leren. Er is een verdeeldheid voor wat betreft het stellen van vragen door de leerkracht of het alleen maar willen luisteren naar de instructie.

De leerkracht heeft in de werkwijze tijdens de instructie aansluiting bij de wensen van de eigen groep. Wel vertelt de leerkracht graag voorafgaand aan de les wat leerlingen van de les kunnen leren. De leerkracht differentieert bijna niet in de gekozen werkwijze met betrekking tot het uitstroomperspectief. Er is een betere aansluiting in het uitstroomperspectief B+ en C, dan in het perspectief A+ en B. Tijdens de observaties is er sprake geweest van twee instructiemomenten. Hierbij was de actieve betrokkenheid groot en daarmee ook de taakgerichtheid.

Begeleiding tijdens verwerking

Bij de leerlingen is op drie van de vijf voorgelegde stellingen een duidelijke voorkeur te zien voor wat betreft de begeleiding. Acht leerlingen willen eerst instructie en tijdens het moment van werken vragen kunnen stellen, negen leerlingen kunnen langer achter elkaar doorwerken als ze het werk alleen mogen maken en de leerkracht rond loopt om uitleg te geven in plaats van aan de instructietafel te werken, tien leerlingen willen tijdens het werken nog uitleg krijgen in plaats van zelf naar een oplossing zoeken. Er is verdeeldheid voor wat betreft de mogelijkheid van leerlingen om door te kunnen werken op het moment dat zij een vraag hebben aan de leerkracht met betrekking tot het werk. De helft van de groep geeft aan afgeleid te raken tot het moment dat er geholpen wordt. Ook is er verdeeldheid onder leerlingen voor wat betreft het beter door kunnen werken wanneer de leerkracht tijdens het werkmoment zegt hoe er gewerkt wordt of dat de leerkracht dit na het werkmoment zegt.

Vanuit de observatie wordt verwacht dat er in hoge mate aansluiting is voor wat betreft de gekozen aanpak van de docent en de voorkeur van de leerlingen. Dit is niet zozeer het geval. Wel differentieert de leerkracht in aanpak. Toch zitten in SMD acht leerlingen met een uitstroomperspectief B+ en C, waar de leerkracht niet op aansluit.

Afsluiting

In middenbouw D is grote verdeeldheid voor wat betreft de werkwijze tijdens de afsluiting. De helft van de leerlingen vindt het fijn wanneer de leerkracht het werk nakijkt, zodat ze de volgende les de fouten kunnen verbeteren in plaats van zelf het

werk na te kijken. De andere helft kiest ervoor om het werk wel zelf na te kijken en het vervolgens in te leveren bij de leerkracht zodat die er ook naar kan kijken. De helft van de leerlingen wil na het werkmoment graag door met de volgende les waarbij de leerkracht de werkhouding op de leskaart mag evalueren in plaats van klassikaal bespreken. De andere helft bespreekt graag klassikaal hoe de leerkracht de werkhouding vond omdat ze daarvan leren. Zes leerlingen willen na het werkmoment graag door met de volgende les. Zij vinden dat de leerkracht kan zien aan het werk wat ze ervan hebben geleerd. Dit hoeft niet besproken te worden. Tijdens de afsluiting heeft de leerkracht een eenduidige werkwijze. Omdat er een grote verdeeldheid is binnen de eigen groep, sluit de werkwijze niet altijd aan. Ook sluit de werkwijze niet aan bij wat de leerlingen met de verschillende uitstroomperspectieven wensen. Tijdens de observaties is er slechts één moment geweest waarop de les klassikaal werd afgesloten. Alle leerlingen waren op dat moment actief betrokken en daarmee taakgericht.

4.4 Analyse niet-taakgerichte werkhouding

Voor iedere groep is de niet-taakgerichte houding uit de drie observaties bij elkaar opgeteld en in onderstaande tabel verwerkt. Per groep wordt aangegeven in welke hoeveelheid welk niet-taakgerichte gedrag voor kwam.

In de onderbouw hebben in totaal 29 observatierondes plaats gevonden.

In middenbouw C hebben in totaal 23 observatierondes plaats gevonden.

In middenbouw D hebben in totaal 30 observatierondes plaats gevonden.

Tabel 4: niet-taakgerichtheid overzicht

	Onderbouw	Middenbouw C	Middenbouw D	Totaal
Management/ Procedureel	18	6	14	38
Wachten op leerkracht	14	8	2	24
Niet met de taak bezig	67	34	28	129
	99	48	44	191

Opvallend is dat in middenbouw D de meeste observatierondes hebben plaats gevonden, maar dat daar het minste niet-taakgerichte gedrag is geobserveerd. Ook opvallend is dat bijna de helft van het totaal aantal keer dat management/procedurele niet-taakgerichtheid werd geobserveerd, voortkomt vanuit de onderbouw. Bij het wachten op de leerkracht, gaat het om bijna 60% van het totaal aantal geobserveerde keren dat dit in de onderbouw plaats vindt. Het niet met de taak bezig zijn, terwijl het werk nog niet af is, komt in 52% van de gevallen voor in de onderbouw.

Bijna 52% van het totaal aantal geregistreerde niet-taakgerichte gedrag, vindt plaats in de onderbouwgroep.

Het aantal keer dat er gemiddeld niet-taakgericht gedrag per observatieronde voorkomt is in de onderbouw: $99/29 =$ iets meer dan 3,4 keer.

Het aantal keer dat er gemiddeld niet-taakgericht gedrag per observatieronde voorkomt in de middenbouw C: $48/23 =$ iets meer dan 2 keer.

Het aantal keer dat er gemiddeld niet-taakgericht gedrag per observatieronde voorkomt in middenbouw D: $44/30 =$ bijna 1,5 keer.

4.4.1 Analyse niet-taakgerichtheid leerlingen

Aan de leerlingen werd de vraag voorgelegd waar ze meestal mee bezig zijn op het moment dat ze niet aan het werk zijn. De antwoorden zijn in de volgende tabel weergegeven.

Tabel 5: niet-taakgerichtheid leerlingen

Totaal aantal leerlingen binnen de groep	9	8	10		11	16	
	SOA groep	MBC groep	MBD groep		A+/B	B+/C	Totaal
Ik zoek mijn boeken/ schrift/ pen. Ik blader in mijn boek om de juiste pagina te vinden of loop naar een klasgenoot om mee samen te werken.		2	3		2	3	5
Ik wacht op meester/ juf die hulp moet geven met mijn werk. Het lukt mij dan niet om met een andere opdracht verder te gaan.	5		3		3	5	8
Ik ben aan het dagdromen/ kletsen/ rondlopen/ de klas uit voor een time-out.	4	6	4		6	8	14

In de onderbouw hebben vijf leerlingen het idee dat zij veel moeten wachten op de leerkracht, waardoor zij niet-taakgericht gedrag vertonen. Dit, terwijl uit de observaties blijkt dat dit maar in 14% van de gevallen zo is.

In middenbouw C denken zes leerlingen dat niet-taakgericht gedrag voortkomt uit het niet met de taak bezig zijn, terwijl deze nog niet af is. Dit is vanuit de observaties in 70% van de gevallen zo.

In middenbouw D denken leerlingen erg verschillend voor wat betreft het ontstaan van niet-taakgericht gedrag. Drie leerlingen denken dat dit voortkomt uit management/ procedurele handelingen, wat in bijna 32% van de gevallen zo is. Drie leerlingen denken dat het voortkomt uit het wachten op de leerkracht, wat in ruim 4% van de gevallen zo is. Vier leerlingen denken dat dit voortkomt uit het niet bezig zijn met de taak, terwijl deze nog niet af is. Dit is vanuit de observaties in bijna 64% het geval.

4.4.2 Analyse niet-taakgerichtheid leerkrachten

Aan de leerkrachten werd de vraag voorgelegd waar leerlingen meestal mee bezig zijn op het moment dat zij niet aan het werk zijn. De antwoorden zijn in de volgende tabel weergegeven.

Tabel 6: niet-taakgerichtheid leerkrachten

	OB		SMC		SMD	
	A+/B	B+/C	A+/B	B+/C	A+/B	B+/C
Ze zoeken hun boeken/ schrift/ pen. Ze bladeren in hun boek om de juiste pagina te vinden of lopen naar een klasgenoot om mee samen te werken.		X				
Ze wachten op meester/ juf die hulp moet geven met hun werk. Het lukt ze dan niet om met een andere opdracht verder te gaan.	X	X				
Ze zijn aan het dagdromen/ kletsen/ rondlopen/ de klas uit voor een time-out.	X		X	X	X	X

De leerkracht van de onderbouw schat in dat leerlingen met een A+ en B uitstroomperspectief wachten op de leerkracht of niet met de taak bezig zijn, terwijl de taak nog niet af is, doordat zij aan het dagdromen, kletsen, rondlopen of de klas uit zijn. Van leerlingen met een B+ en C perspectief denkt hij dat ze wachten op de leerkracht of bezig zijn met management/ procedurele handelingen. In de onderbouw wordt, in verhouding tot de twee andere geobserveerde groepen veel op de leerkracht gewacht. Toch komt het in de meeste van de gevallen voor dat leerlingen niet met de taak bezig zijn, terwijl deze nog niet af is. Zowel de leerkracht van SMC als de leerkracht van SMD denken voor beide uitstroomperspectieven dat het niet-taakgerichte gedrag voortkomt uit niet met de taak bezig zijn, terwijl deze nog niet af is. In beide groepen komt deze vorm van niet-taakgericht gedrag het meest voor.

4.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn alle datagegevens verzameld vanuit de observaties en de vragenlijsten. Vanuit de observaties zijn figuren waarin het niet-taakgerichte gedrag is geregistreerd, opgenomen. Na iedere observatie is een korte omschrijving van het niet-taakgerichte gedrag bijgevoegd. De data vanuit de vragenlijsten is in een tabel gezet. Hierop is een beschrijvende analyse gemaakt waarin de vragenlijsten die bij de leerlingen zijn afgenomen, worden gekoppeld aan de vragenlijst die bij de leerkracht is afgenomen. Zo wordt geanalyseerd op vraag en aanbod. Tot slot is bij de leerlingen en de docent bekeken van waaruit zij denken dat niet-taakgericht gedrag voortkomt. Dit is, samen met het daadwerkelijke niet-taakgerichte gedrag, geanalyseerd.

De resultaten die vanuit de data naar voren komen, geven dat er in het volgende hoofdstuk conclusies getrokken kunnen worden.

Hoofdstuk 5 Conclusie

5.1 Inleiding

Uit de onderzoeksresultaten komen verschillende conclusies naar voren die met elkaar het antwoord geven op de onderzoeksvraag. Deze betreft de afstemming van de leerkracht in het orthodidactisch handelen (instructie, begeleiding tijdens verwerking, afsluiting) op de behoefte van de leerling voor actieve betrokkenheid en taakgerichtheid.

5.2 Afstemming tussen leerkracht en leerling voor actieve betrokkenheid

Vanuit de vragenlijst die bij 27 leerlingen is afgenomen, kan worden afgelezen dat de leerkracht in hoge mate moet variëren in de wijze waarop de les wordt aangeboden om te zorgen voor actieve betrokkenheid. Leerlingen moesten uit in totaal 13 enkelekeuzevragen kiezen welke werkwijze hen het meest aansprak en waarvan zij het meest bij de les betrokken raakten. Deze enkelekeuzevragen betroffen stellingen met betrekking tot de werkwijze van de leerkracht ten aanzien van de instructie en de begeleiding tijdens de verwerking en de afsluiting van de les. Bij de analyse van de vragenlijsten kan over het algemeen worden gezegd dat op de deelvraag *‘door welke werkwijze tijdens instructie/ begeleiding tijdens verwerking/ afsluiting van de les worden leerlingen actief betrokken en kunnen zij tot taakgericht werken komen?’* de leerlingen in grote mate verdeeld zijn voor wat betreft hun voorkeur. Er zijn een aantal werkwijzen waar meer dan de helft van de groep voor kiest, welke hieronder worden omschreven.

Instructie

Geconcludeerd kan worden dat de leerkracht tijdens zijn instructie moet differentiëren in de aangeboden werkwijze. Ook geeft bijna tweederde van de 27 leerlingen aan dat het hen helpt om beter op te letten als de leerkracht een voorbeeld laat zien op het bord. Leerkracht SMC differentieert in drie van de vijf voorgelegde stellingen. Leerkracht OB en SMD differentiëren in één van de vijf voorgelegde stellingen.

Begeleiding

Bij de stellingen die zijn voorgelegd als het gaat om de begeleiding tijdens het verwerkingsmoment, geeft iets meer dan tweederde van de leerlingen aan dat ze langer achter elkaar doorwerken als ze hun werk alleen mogen maken en de leerkracht rondloopt om uitleg te geven. Dit, in plaats van het werken aan de instructietafel met hulp van de leerkracht. Ook geven 24 van de 27 leerlingen aan dat ze de les beter snappen wanneer ze tijdens het werken nog uitleg krijgen, in plaats van zelf zoeken naar een oplossing.

De leerkracht OB sluit in vier van de vijf voorgelegde stellingen volledig aan bij de werkwijze die vanuit de leerlingen in verschillende uitstroomperspectieven gevraagd wordt. Er wordt bij drie van de vijf stellingen gedifferentieerd in werkwijze. Leerkracht SMC en SMD vertonen vanuit de vragenlijst dezelfde aanpak als het gaat om de werkwijze tijdens de verwerking. Beiden sluiten in mindere mate aan bij de wens van leerlingen in de verschillende uitstroomperspectieven. Vanuit de vragenlijst komt wel naar voren dat ze bij vier van de vijf voorgelegde stellingen differentiëren. Er wordt wel bij vier van de vijf stellingen gedifferentieerd.

Afsluiting

Bij de vragenlijst met betrekking tot de afsluiting is er sprake van een grote verdeeldheid als het gaat om de voorkeur van de leerlingen. Leerkracht OB is de enige die in zijn aanpak varieert bij drie van de drie voorgelegde stellingen. Deze werkwijze sluit niet volledig aan bij de vraag die de leerlingen vanuit de vragenlijst hebben, maar wel in grote mate. Leerkracht SMC en SMD variëren niet in hun aanbod en sluiten vanuit de vragenlijst niet aan bij de behoefte van de leerlingen. Op de deelvraag *'is er afstemming op wat de docent doet met waar de leerling behoefte aan heeft?'*, kan het volgende gezegd worden;

Op basis van de vragenlijst, sluit leerkracht SMD het minst in aanbod aan bij de vraag van de leerlingen. Hierdoor kan verwacht worden dat bij deze docent de taakgerichtheid laag is. Vanuit de observaties is gebleken dat de taakgerichtheid bij leerkracht SMD het hoogst is. Leerkracht OB sluit vanuit de vragenlijst het meest aan op de behoefte van de leerlingen. Hierdoor kan verwacht worden dat bij deze docent de taakgerichtheid hoog is. Vanuit de observaties is gebleken dat de taakgerichtheid bij leerkracht OB het laagst is.

Geconcludeerd kan worden dat op basis van de afgenomen vragenlijst, gebaseerd op de behoefte van leerlingen en de werkwijze van de leerkracht, niet valt af te lezen hoe het er daadwerkelijk aan toe gaat in de onderwijssituatie. Hiermee wordt een antwoord gegeven op de deelvraag *'is in de mate van taakgerichtheid terug te zien dat er afstemming is tussen de behoefte van leerlingen en de afstemming van wat de docent doet?'*

5.3 Taakgerichtheid

Het antwoord op de deelvraag *'waardoor denken leerlingen niet-taakgericht te kunnen werken?'* wordt vanuit de groepen OB, SMC en SMD verschillend beantwoord. Ook is in deze groepen een verschillende mate van niet-taakgericht gedrag terug te zien.

In de onderbouw is er sprake van een gemiddelde taakgerichtheid van (les 1: 62,22%, les 2: 52,50%, les 3: 66,25%=) 60,32% wat nog net gemiddeld genoemd kan worden (weliswaar aan de lage kant) (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003). Waar vijf leerlingen van de negen leerlingen zelf het idee hebben dat niet-taakgericht gedrag voort komt uit het wachten op de leerkracht, komt dit tijdens de observaties maar 14 procent voor. Leerlingen moeten inzicht krijgen in hun eigen handelen tijdens het werkproces. Hiervoor is het belangrijk om de les te evalueren (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003). Tijdens de eerste observatie is het wel opvallend dat in zeven van de negen rondes er niet-taakgericht gedrag voortkomt uit het wachten op de leerkracht. Het niet met het werk bezig zijn terwijl de taak nog niet af is wordt door 4 leerlingen gezien als oorzaak van niet-taakgericht gedrag en komt 68 procent voor. Binnen de observatie in de onderbouw werd tot twee keer aan toe een verminderde taakgerichtheid geconstateerd binnen de gehele groep. Het moment dat deze verminderde taakgerichtheid betrof, betrof de tijd waarop leerlingen klaar waren met het werk dat in de weektaak stond en verder mochten gaan met hun extra werk. Het is van belang dat er afstemming plaats vindt in de planning van de taak (Teitler, Lessen in orde, 2009).

In de middenbouw C is er sprake van een gemiddelde taakgerichtheid van (les 1: 47,92%, les 2: 75,56%, les 3: 73,81%=) 65,76%. Tijdens de eerste observatie kan de taakgerichtheid met 47,92% laag genoemd worden. Doordat leerlingen geen instructie kregen, wisten zij niet wat ze moesten doen en raakte de aandacht verloren. Het verlies van aandacht betekent een psychologische onderbreking

waarbij het moeilijk is om de aandacht weer te herwinnen (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003). Vier van de zes leerlingen vertoonden in observatieronde 7 en 8 niet-taakgericht gedrag. Omdat er geen feedback is gegeven op de werkhouding en het gemaakte werk, kan geconcludeerd worden dat leerlingen vanuit deze les niet hebben meegekregen hoe ze hun werkhouding bij moeten sturen (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003).

In de middenbouw D is er sprake van een gemiddelde taakgerichtheid van (les 1: 78%, les 2: 80%, les 3: 78,89%=) 78,96%

De gemiddelde procentuele taakgerichtheid over de 3 geobserveerde lessen is bij leerkracht SMD het grootst. De leerlingen profiteren er tijdens de verwerking van dat ze extra uitleg krijgen van een klasgenoot (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003). Leerlingen weten wat er van hen wordt verwacht en de afspraken tijdens de verwerking zijn bij leerlingen bekend. De leerkracht lijkt vanuit de vragenlijst niet aan de vraag van leerlingen te antwoorden. Toch wordt tijdens de observatie duidelijk dat deze leerkracht uitgaat van instructiemethoden die tegemoet komen aan de noden en wensen van de individuele leerling en van de groep, een variëteit aan mogelijkheden te bieden heeft om het gedrag van leerlingen in een gewenste richting te beïnvloeden en uitgaat van een positief leer- en leefklimaat (Teitler, 2009).

Het antwoord op de onderzoeksvraag

‘ik wil weten wat het effect is van het orthodidactisch handelen van de leerkrachten op het gebied van instructie/ begeleiding tijdens verwerking/ afsluiting van de les op de actieve betrokkenheid van leerlingen om zo te komen tot taakgericht gedrag’ kan gezegd worden dat het effect groot is. Dat het handelen van de leerkracht de actieve betrokkenheid van leerlingen kan stimuleren, is een feit. Uit de literatuur kan geconcludeerd worden dat goed en succesvol onderwijsgedrag van leerkrachten de leerlingen zodanig kan beïnvloeden dat dit leidt tot verhoogde leerprestaties (Teitler, 2009). Door goed klassenmanagement, een effectieve instructie en een goed georganiseerd systeem van zelfstandig werken is een verhoging van de taakgerichte leertijd bereikbaar (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003).

5.4 Aanbevelingen

Omdat er in grote mate zelfstandig gewerkt wordt door de leerlingen, is het raadzaam om de werkwijze hierin vanaf de onderbouw op de juiste manier in te zetten. Een schoolbrede aanpak waarbij leerkrachten dezelfde werkwijze hanteren, zorgt ervoor dat leerlingen leren om zelfstandig te kunnen werken. In ‘Lessen in orde’ (Teitler, 2009) wordt gesteld dat een leerling eerst moet leren om zijn taken te organiseren alvorens er zelfstandig gewerkt kan worden. Dit inzicht moet het team krijgen. Daarbij is het belangrijk om de uit onderzoek gestelde 15 tot 20 minuten zelfstandige verwerking aan te houden, om de effectiviteit te vergroten (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003).

Bij het inzetten van een teamtraining waarbij de effectieve lestijd en taakgerichte leertijd centraal staan, is het interessant en wellicht motiverend om de toetsgegevens te analyseren om te zien of er sprake is van een grotere vooruitgang dan waar het afgelopen half jaar sprake van is geweest.

De onderwijstijd moet optimaal benut worden door het maken van roosters waarbij er zo min mogelijk orde versturende leswisselingen plaats vinden. Ook moet er tijdens de lestijd de tijd worden vastgehouden aan de tijd die is ingeroosterd.

Om leerkrachten inzicht te geven in het handelen van de leerlingen is het belangrijk dat ze zelf observaties leren verrichten gebaseerd op de taakgerichtheid. Zo zien

leerkrachten met eigen ogen wanneer leerlingen niet-taakgericht werken en waar leerlingen op dat moment wel mee bezig zijn.

Hoofdstuk 6 Reflectie

6.1 Reflectie op het onderzoeksproces

Vanuit de ontwikkelpunten die door de inspectie gesteld zijn, heb ik mij in mijn onderzoek gericht op de taakgerichte leertijd van leerlingen. Het kunnen doen van aanbevelingen met betrekking tot het orthodidactisch handelen van de docenten om de taakgerichtheid te vergroten is hierbij mijn uitgangspunt geweest.

Het onderzoeken van de literatuur en daarbij uitpluizen wat er als effectief wordt gesteld om de taakgerichtheid te bevorderen, is een belangrijk en interessant proces geweest. Op de factoren die als effectief zijn gesteld, heb ik mij in mijn onderzoek gericht. Hierop heb ik vragenlijsten gebaseerd om data te verzamelen. De data heb ik verwerkt in tabellen en geanalyseerd. Het trekken van conclusies op basis van de vragenlijsten, was lastig. Waar ik had verwacht dat de afstemming tussen vraag en aanbod zichtbaar zou zijn tijdens de observaties in de taakgerichtheid van de leerlingen, was dit niet het geval. Er zijn observaties verricht waarbij door middel van turven is bijgehouden hoe vaak er niet-taakgericht gedrag werd gesignaleerd. Ook deze gegevens zijn geanalyseerd op de vorm van niet-taakgericht gedrag en aantallen. Aan de leerlingen is in de vragenlijst gevraagd waardoor zij denken dat niet-taakgericht gedrag bij zichzelf het meest voorkomt. Zij konden hierbij kiezen uit management/ procedurele niet-taakgerichtheid, wachten op de leerkracht of niet met het werk bezig terwijl de taak nog niet af is. Aan de drie leerkrachten is gevraagd waardoor zij denken dat niet-taakgericht gedrag bij de leerlingen het meest voorkomt. Dit heeft veel inzicht gegeven, zowel bij mij als onderzoeker als bij de leerkrachten als deelnemer.

Door het uitvoeren van een onderzoek heb ik een beeld gekregen over de huidige stand van zaken met betrekking tot de taakgerichtheid van leerlingen in de les binnen drie groepen. Het heeft mij een positieve kijk gegeven over de wijze waarop leerkrachten het onderwijs in kunnen richten en een extra stimulans om met het team een verbetertraject in te gaan.

De theorie, de onderzoeksmethodologie en de verwerking van de gegevens hebben mijn inzicht vergroot. Het kunnen onderbouwen vanuit de theoretische kennis en het gemakkelijk kunnen opzoeken in de literatuur, zorgt ervoor dat ik mezelf meer serieus neem. De onderzoekende houding vond ik soms lastig om aan te nemen, omdat ik sneller wilde dan mogelijk was. Toch heeft het me geleerd om rustig stil te staan en te overdenken of ik nog op de goede weg was.

Door uitleg te geven aan de drie bij dit onderzoek betrokken leerkrachten over wat ik zou observeren en wat taakgerichtheid inhoudt, heb ik bij hen een proces van bewustwording zien ontstaan. In de wandelgangen hoorde in hen met regelmaat reageren 'denk aan de taakgerichte leertijd' wanneer leerkrachten met spel of filmmateriaal aan hun lesinhoud vulling wilde geven. Daarmee werd bij mij duidelijk dat het uitvoeren van dit onderzoek niet voor niets is geweest.

De drive om met dit verbetertraject aan het werk te gaan en leerkrachten te ondersteunen, begeleiden en coachen binnen dit traject door middel van gerichte observatie is vergroot. De bewustwording van de drie leerkrachten met betrekking tot hun eigen werkwijze ten aanzien van de taakgerichtheid van leerlingen heeft bij mij de passie ontlokt om dit te bewerkstelligen bij het gehele schoolteam.

6.2 Discussiepunten

De periode waarin het onderzoek is uitgevoerd, is kort. Om de validiteit van dit onderzoek te verhogen is het raadzaam om het onderzoek meerder malen(drie keer)

per jaar uit te voeren binnen de gehele school. Hierdoor wordt meer data verkregen over een langere periode waardoor de betrouwbaarheid verhoogd wordt. De conclusies die getrokken worden, kunnen dan worden gesteld vanuit een bredere context.

Bij het afnemen van de vragenlijst is aan de leerlingen verteld dat het gaat om de werkwijze die zij als het meest plezierig ervaren. Toch kan afgevraagd worden of leerlingen de vragen op de juiste manier gelezen, geïnterpreteerd en ingevuld hebben. Dit, omdat er bij de meeste leerlingen sprake is van een leerachterstand op het gebied van begrijpend lezen.

De inspectie heeft haar advies geschreven op basis van een tussentijds kwaliteit onderzoek dat schoolbreed is gedaan. Dit onderzoek heeft slechts plaats gevonden binnen drie onderwijsgroepen. Dat de gemiddelde taakgerichtheid uit dit onderzoek gesteld wordt op $(60,32+65,76+78,96)/3=68,35\%$ biedt absoluut geen waarborg voor het feit dat dit binnen de gehele school zou gelden. Daarvoor zal ook dit onderzoek schoolbreed getrokken moeten worden.

6.3 Reflectie op mijn leerproces

Omdat het onderwijs een dynamisch veld is waarbij er in korte tijd vele veranderingen plaats vinden, ben ik me ervan bewust dat het belangrijk is voor mijn eigen ontwikkeling om hierin een onderzoekende houding aan te nemen. Onderzoek kan ik inzetten als middel om de veranderingen te signaleren en hierop in te kunnen spelen (Harinck, 2010).

Mijn motivatie om dit onderzoek te verrichten, is voortgekomen uit het feit dat ik graag het beste voor de school en de leerlingen wil. Aangezien leerkrachten hierin een belangrijke, zo niet de belangrijkste, rol in spelen, wil ik hen waar mogelijk vanuit gerichte observatie kunnen ondersteunen en coachen. Door mijn eigen kennis te vergroten in de orthodidactische vaardigheden en mogelijkheden van de leerkracht, kan ik mijn bijdrage leveren als het gaat om nascholing en coaching.

Mijn onderzoek heeft mij meer inzicht en verdieping gegeven in het orthodidactisch handelen van de leerkracht en de taakgerichte leertijd van leerlingen. In mijn functie als zorgcoördinator heb ik mij de afgelopen twee jaar bezig gehouden met invulling geven aan het werken met ontwikkelingsperspectieven en het opbrengstgericht werken. Het verrichten van observaties in de groep en een coachende rol ten opzichte van leerkrachten aannemen, is hierin een ondergeschoven kindje geweest. Dit, terwijl het verrichten van observaties altijd een van mijn drijfveren is geweest in mijn functioneren als zorgcoördinator en uit mijn onderzoek blijkt dat het onderwijs bij 'slecht' lesgeven nooit effectief kan zijn en het didactisch handelen van de leerkracht een sterke relatie heeft met de leerlingenresultaten. Reden genoeg om met regelmaat te observeren hoe er didactisch gehandeld wordt door de leerkracht. Door dit onderzoek ben ik me er nog meer van bewust geworden, dat in een zorgplan of in het leerlingvolgsysteem mooi geformuleerde en ontwikkelde werkwijzen kunnen staan, toch is het van belang om tenminste een keer per jaar de staat van het huidige onderwijs te toetsen en evalueren. Daardoor kan ik als zorgcoördinator aan blijven sluiten bij de behoefte die het team nodig heeft op het gebied van ontwikkeling en nascholing. Ook kan getoetst worden of de werkwijze die op papier staat, daadwerkelijk uitgevoerd kan worden en uitgevoerd wordt.

Omdat ik een doener ben, heeft het me in mijn onderzoek op bepaalde momenten moeite gekost om niet te snel te willen gaan. Hierin ben ik tijdens het formuleren van mijn onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen als denker aan de slag te gaan. Ook het verdiepen in de literatuur en het opzetten van de juiste onderzoeksmethode,

heeft mij als denker aan het werk gezet. Iets waar ik veel van heb geleerd en waardoor ik mijn handelingen kan onderbouwen. Toch levert het verrichten van de observaties in de groepen en het afnemen van de vragenlijsten mij het meeste enthousiasme en plezier op. Het kunnen werken met de leerkrachten, met hen reflecteren op hun handelen, hen enthousiasmeren, hen betrekken bij mijn onderzoeksonderwerp; dat zijn zaken waar ik veel motivatie en plezier aan heb beleefd en wat ik zeker wil gaan voortzetten binnen het traject waar we het komende schooljaar mee aan de slag gaan.

Nawoord

Met het schrijven van dit nawoord, sluit ik een organisatorisch soms zware, maar leerzame tijd af. Leerzaam door het lezen van interessante literatuur, de organisatie rondom de onderzoeksopzet en de deelnemers aan dit onderzoek. Ik wil mijn collega zorgcoördinator bedanken voor het meedenken bij het opzetten van mijn onderzoek. Mijn drie collega's en hun leerlingen dank ik voor de openheid en het enthousiasme waarmee ik in hun groep ontvangen werd om de observaties te mogen verrichten. De betrokkenheid ten aanzien van mijn onderzoeksonderwerp, heeft mij enorm gestimuleerd en maakte dat ik met nog meer plezier aan het werk ben gegaan.

De betrokkenheid van de mensen om mij heen, heeft ervoor gezorgd dat het organisatorisch haalbaar was om me voor weekenden terug te kunnen trekken achter de computer, zonder me druk te hoeven maken over de zorg van onze in februari 2010 geboren zoon. Gert-Jan, mama(oma), papa(opa), dank! Ook mijn vriendinnen die ik enigszins heb verwaarloosd, dank voor het geduld; ik ben er weer!

Als laatste, maar zeker niet als minste, wil ik mijn studiebegeleidster Wilma Klabbers bedanken. Het meedenken in de startfase en de vlotte wijze waarop er feedback gegeven werd tijdens het schrijven, heeft ervoor gezorgd dat ik met steeds meer enthousiasme aan het werk ben gegaan. Ook heeft het ertoe bijgedragen dat ik nu kan zeggen: 'Het is klaar en het is goed zo!'

Literatuur

- Baarda, D., & de Goede, M. (2006). *Basisboek methoden en technieken*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Houtveen, T., Koekebacker, E., Mijs, D., & Vernooy, K. (2005). *Wat kan de school doen?* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Marzano, R. J. (2008). *Wat werkt op school*. Middelburg: Bazalt.
- Neerhof-Stegeman, I. (2010). Opgehaald op 18 mei 2011 van Expertis Onderwijsadviseurs:
<http://expertis.improhitcms.nl>
- Onderwijsinspectie. (2008/2009). *De staat van het onderwijs*. Opgehaald op 4 juni 2011 van Onderwijsinspectie:
<http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2010/Hoofdstuk+1+-+printversie.pdf>
- Oostdam, R. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten*. Amsterdam: HvA publicaties.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivatatieproblemen op school*. Opgehaald op 14 mei 2011 van
<http://www.motivatatieproblemenopschool.nl/index.php?section=Theoretisch>
- Ploeg, P. v. (2007). Opgehaald op 26 april 2011 van
http://www.daltondeventer.nl/literatuur/titels/07_Lever_t zelfstandig werken effectief onderwijs op.pdf
- Roeters, A. (2011). Opgehaald op 4 juni 2011 van Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap:
<http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2011/Onderwijsverslag+2009+2010+printversie.pdf>
- Slot, N., & Spanjaard, H. (2000). *Competentievergroting in de residentiële jeugdzorg*. Duivendrecht: Intro.
- Teitler, P. (2009). *Lessen in orde*. Bussum: Coutinho.
- van der Donk, C., & van Lanen, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen, F. (2003). *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*. Steenwijk: Swets & Zeitlinger B.V.
- Verettas, I., & Siecker, A. (2011). *Zorgplan VSO school waar onderzoek plaats vindt*. Noord-Holland, Nederland.
- Vernooy, K. Opgehaald op 8 mei 2011 op Dyade Dienstverlening Onderwijs:
[http://www.dyade.nl/internet/files.nsf/pages/DWEB_7L3CHR/\\$file/Artikel%20Kees%20Vernooy.pdf](http://www.dyade.nl/internet/files.nsf/pages/DWEB_7L3CHR/$file/Artikel%20Kees%20Vernooy.pdf)

Bijlage 1

Vragenlijst leerlingen Instructie

Rij 1: Voorgelegde stellingen waaruit een keuze gemaakt moest worden.

Rij 2: OB= onderbouw, rij 3: MBC= middenbouw C, Rij 4: MBD= middenbouw D.

Rij 5: A+ en B (begeleid werken/ zelfstandig werken en zelfstandig werken).

Rij 6: B+ en C (zelfstandig werken/ vervolgonderwijs en vervolgonderwijs).

Rij 7: Totaal= de verdeling van alle leerlingen waarbij de vragenlijst is afgenomen.

Totaal aantal leerlingen binnen de groep	9	8	10		11	16	27
	OB groep	MBC groep	MBD groep		A+/B	B+/C	Totaal
Ik krijg graag instructie met de hele klas, dan doe ik goed mee.	5	5	3		8	5	13
Ik krijg graag alleen of met z'n tweeën instructie, dan doe ik goed mee.	4	3	7		3	11	14
Het helpt mij om goed op te letten als de leerkracht vragen aan mij stelt tijdens de instructie.	4	5	5		6	8	14
Het helpt mij om goed op te letten als ik alleen maar hoef te luisteren.	5	3	5		5	8	13
Het helpt mij om goed op te letten als de leerkracht een voorbeeld laat zien op het bord.	4	6	7		5	12	17
Het helpt mij om goed op te letten als de leerkracht de uitleg geeft en het bord hier niet bij gebruikt.	5	2	3		6	4	10
Ik kan beter aan het werk als ik de uitleg in kleine stappen krijg waarbij ik tussen de stappen aan het werk kan.	5	3	4		6	6	12
Ik kan beter aan het werk als ik de uitleg in één keer krijg en daarna achter elkaar aan het werk kan.	4	5	6		5	10	15
Ik heb meer zin om te werken als ik vooraf weet wat ik van de les kan leren.	5	3	4		4	8	12
Ik heb meer zin om te werken als ik tijdens het werken merk wat ik ervan kan leren.	4	5	6		7	8	15

Vragenlijst leerlingen Begeleiding

Rij 1: Voorgelegde stellingen waaruit een keuze gemaakt moest worden.

Rij 2: OB= onderbouw, rij 3: MBC= middenbouw C, Rij 4: MBD= middenbouw D.

Rij 5: A+ en B (begeleid werken/ zelfstandig werken en zelfstandig werken).

Rij 6: B+ en C (zelfstandig werken/ vervolgonderwijs en vervolgonderwijs).

Rij 7: Totaal= de verdeling van alle leerlingen waarbij de vragenlijst is afgenomen.

Totaal aantal leerlingen binnen de groep	9	8	10		11	16	27
	OB groep	MBC groep	MBD groep		A+/B	B+/C	Totaal
Ik kan beter doorwerken als ik eerst instructie krijg en tijdens mijn werk vragen mag stellen.	6	2	8		5	11	16
Ik kan beter doorwerken als ik gelijk aan het werk ga en tijdens het werk vragen mag stellen.	3	6	2		6	5	11
Ik kan langer achter elkaar doorwerken als ik mijn werk alleen mag maken en de leerkracht rond loopt om uitleg te geven.	5	5	9		7	12	19
Ik kan langer achter elkaar doorwerken als ik mijn opdracht aan de instructietafel met hulp van de leerkracht maak.	4	3	1		4	4	8
Ik snap de les beter als ik tijdens het werken nog uitleg krijg.	8	6	10		9	15	24
Ik snap de les beter als ik zelf een oplossing zoek en na de les het antwoord krijg.	1	2	0		2	1	3
Wanneer ik moet wachten op de leerkracht omdat ik een vraag heb over het werk, kan ik doorgaan met een andere opdracht.	7	4	5		6	9,5	15,5
Wanneer ik moet wachten op de leerkracht omdat ik een vraag heb over het werk, raak ik afgeleid tot dat ik geholpen word.	2	4	5		5	6,5	11,5
Ik kan beter doorwerken als de leerkracht tijdens het werkmoment zegt hoe ik werk.	7	3	5		7	8	15
Ik kan beter doorwerken als de leerkracht na het werkmoment zegt hoe ik heb gewerkt.	2	5	5		4	8	12

Rij 1: Voorgelegde stellingen waaruit een keuze gemaakt moest worden.
Rij 2: OB= onderbouw, rij 3: MBC= middenbouw C, Rij 4: MBD= middenbouw D.
Rij 5: A+ en B (begeleid werken/ zelfstandig werken en zelfstandig werken).
Rij 6: B+ en C (zelfstandig werken/ vervolgonderwijs en vervolgonderwijs).
Rij 7: Totaal= de verdeling van alle leerlingen waarbij de vragenlijst is afgenomen.

Afstudeeronderzoek Anne Marie Siecker

Bijlage 2

Vragenlijst leerkrachten Instructie

Rij 1: Voorgelegde werkwijze waaruit een keuze gemaakt moest worden.

Rij 2+3:OB= onderbouw, rij 4+5:MBC= middenbouw C, rij 6+7:MBD= middenbouw D.

Rij 2+4+6: A+/B (begeleid werken/ zelfstandig werken en zelfstandig werken)

Rij 3+5+7: B+/C (zelfstandig werken/ vervolgonderwijs en vervolgonderwijs)

	Leerkracht OB		Leerkracht MBC		Leerkracht MBD	
	A+/B	B+/C	A+/B	B+/C	A+/B	B+/C
Ik geef graag instructie aan de hele klas, dan doen leerlingen goed mee.				X		
Ik geef graag aan één leerling of aan een tweetal instructie, dan doen leerlingen goed mee.	X	X	X		X	X
Ik stel graag vragen aan leerlingen tijdens de instructie, dan letten leerlingen beter op.	X	X	X	X	X	X
Ik zie dat leerlingen beter opletten wanneer zij alleen maar naar de instructie hoeven te luisteren.						
Ik laat meestal een voorbeeld zien op het bord, zodat leerlingen goed opletten.	X	X	X	X	X	X
Ik gebruik het bord niet tijdens mijn uitleg, zodat leerlingen alleen hoeven te luisteren en goed opletten.						
Ik zie dat leerlingen beter aan het werk kunnen wanneer zij de uitleg in kleine stappen krijgen waarbij ze tussen de stappen aan het werk kunnen.	X		X		X	
Ik zie dat leerlingen beter aan het werk kunnen wanneer zij de uitleg in één keer krijgen en daarna achter elkaar aan het werk kunnen.		X		X		X
Ik vertel graag voorafgaand aan een les wat de leerlingen van de les kunnen leren, dan zijn ze meer gemotiveerd om te werken.	X	X	X		X	X
Ik laat de leerlingen werken, waarbij ze er tijdens het werk achter komen wat ze van de werkzaamheden kunnen leren. Dan zijn ze meer gemotiveerd.				X		

Vragenlijst leerkrachten Begeleiding

Rij 1: Voorgelegde werkwijze waaruit een keuze gemaakt moest worden.

Rij 2+3:OB= onderbouw, rij 4+5:MBC= middenbouw C, rij 6+7:MBD= middenbouw D.

Rij 2+4+6: A+/B (begeleid werken/ zelfstandig werken en zelfstandig werken)

Rij 3+5+7: B+/C (zelfstandig werken/ vervolgonderwijs en vervolgonderwijs)

	Leerkracht OB		Leerkracht MBC		Leerkracht MBD	
	A+/B	B+/C	A+/B	B+/C	A+/B	B+/C
Leerlingen kunnen beter doorwerken als ze eerst instructie krijgen en tijdens het werk vragen mogen stellen.		X	X		X	
Leerlingen kunnen beter doorwerken als ze gelijk aan het werk gaan en tijdens het werk vragen mogen stellen.	X			X		X
Leerlingen kunnen langer achter elkaar doorwerken als ze hun werk alleen mogen maken en ik rond loop om uitleg te geven.	X	X		X		X
Leerlingen kunnen langer achter elkaar doorwerken als ze hun werk aan de instructietafel met hulp van mij mogen maken.			X		X	
Leerlingen snappen de les beter als ze tijdens het werken uitleg krijgen.	X	X	X		X	
Leerlingen snappen de les beter als zij zelf naar een oplossing zoeken en na de les het antwoord krijgen.		X		X		X
Wanneer de leerlingen moeten wachten op de leerkracht omdat zij een vraag hebben over het werk, kunnen zij doorgaan met een andere opdracht.		X		X		X
Wanneer de leerlingen moeten wachten op de leerkracht omdat zij een vraag hebben over het werk, raken zij afgeleid totdat zij geholpen worden.	X		X		X	
Leerlingen kunnen beter doorwerken als de leerkracht tijdens het werkmoment feedback geeft op de werkhouding.	X		X	X	X	X
Leerlingen kunnen beter doorwerken als de leerkracht na het werkmoment feedback geeft op de werkhouding.		X				

Vragenlijst leerkrachten Afsluiting

Rij 1: Voorgelegde werkwijze waaruit een keuze gemaakt moest worden.

Rij 2+3:OB= onderbouw, rij 4+5:MBC= middenbouw C, rij 6+7:MBD= middenbouw D.

Rij 2+4+6: A+/B (begeleid werken/ zelfstandig werken en zelfstandig werken)

Rij 3+5+7: B+/C (zelfstandig werken/ vervolgonderwijs en vervolgonderwijs)

	Leerkracht OB		Leerkracht MBC		Leerkracht MBD	
	A+/B	B+/C	A+/B	B+/C	A+/B	B+/C
Leerlingen vinden het fijn om zelf hun werk na te kijken, vervolgens hun werk in te leveren bij de leerkracht zodat ik er ook naar kan kijken.		X	X	X	X	X
Leerlingen vinden het fijn als de leerkracht hun werk nakijkt, zodat ze tijdens de volgende les hun fouten kunnen verbeteren.	X					
Na het werkmoment willen leerlingen graag klassikaal bespreken hoe de hun werkhouding werd bevonden, daar leren ze van.	X		X	X	X	X
Na het werkmoment willen leerlingen graag door met de volgende les. Ze willen dat de werkhouding op de leskaart geëvalueerd wordt, daar leren ze van.		X				
Na het werkmoment willen leerlingen graag dat ik met hen overleg wat iedereen heeft geleerd van het werk dat zij gemaakt hebben, daar leren ze van.	X		X	X	X	X
Na het werkmoment willen leerlingen graag door met de volgende les. Ze vinden dat de leerkracht aan het werk kan zien wat zij ervan hebben geleerd.		X				

Bijlage 3

Observatie onderbouw

Figuur 1a: observatie onderbouw

Datum: 25-05-2011 Leerkracht: OB Observator: A.S. Groep: OB		Les: Rekenen Lestijd: 9.00u-9.35u Observatietijd: 9.00u-9.36u Aantal rondes: 9 om de 4 minuten
Observatie 1: OB $(4+4+4+4+4+4+4+3+3)/(10 \times 9) = 34/90 = 37,78\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 62,22% Ronde 1: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken. Ronde 2: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken. Ronde 3: 2x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken, 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 4: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken. Ronde 5: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken. Ronde 6: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken. Ronde 7: 2x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken, 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 8: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken. Ronde 9: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken.		
Instructie:	Er wordt geen startinstructie gegeven vanwege het verschil in niveaus. Leerlingen pakken hun weektaak en starten zelfstandig. Leerkracht loopt startronde waarbij hij korte instructie geeft zodat leerlingen aan het werk kunnen.	
Begeleiding tijdens verwerking:	Leerlingen hangen hun vragenkaartje op wanneer zij niet verder kunnen. Daarnaast wordt door een aantal leerlingen evengoed een vinger opgestoken en de leerkracht geroepen. De leerkracht werkt als een 'ober' en springt op de vragen in. Er wordt hierbij wel overzicht over de groep behouden. Het bord is tijdens de les niet gebruikt.	
Afsluiting:	Wanneer de bel gaat, kijken de leerlingen op hun weektaak om aan een volgende les te beginnen. Sommige van hen zijn klaar met hun werk (afstemming) en pakken niet hun extra werk. Er ontstaat onrust. Leerlingen die niet klaar zijn met het te maken werk, kijken op van hun werk om te zien wat er gebeurt. De les wordt niet klassikaal afgesloten, dat gebeurt na het volgende lesuur (leerkracht sluit les af na een lesblok van 9.00u tot 10.15u)	

Figuur 1b: observatie onderbouw

Datum: 7-6-2011 Leerkracht: OB Observator: A.S. Groep: OB		Les: Taal Lestijd: 9.40u-10.15u Observatietijd: 9.35u-10.15u Aantal rondes: 10 om de 4 minuten
Observatie 2: OB $(2+4+3+3+2+5+4+3+5+7)/((10-2) \times 10) = 31/80 = 47,50\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 52,50% Ronde 1: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 2: 4x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 3: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken. Ronde 4: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken. Ronde 5: 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 6: 5x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 7: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak bezig/Luisteren. Ronde 8: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 9: 4x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken. Ronde 10: 7x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.		
Instructie:	De leerlingen zijn om 9.00u gestart met hun weektaak rekenen. Op het moment dat rekenen af is, mogen zij verder gaan met taal. Veel leerlingen zijn hier al mee bezig wanneer de observatie plaats vindt. Er wordt –bij het gaan van de bel- geattendeerd op het feit dat de tijd voor rekenen voorbij is en de leerlingen verder kunnen gaan met hun taalwerk.	
Begeleiding tijdens verwerking:	De leerkracht loopt langs de leerlingen die gebruik maken van hun vragenkaartje. Op het moment dat de vinger opgestoken wordt, geeft de leerkracht aan dat het vragenkaartje gebruikt moet worden, de leerling verder kan gaan met de volgende opdracht en er langs de leerling gelopen wordt. Hierbij blijft er overzicht op de groep. Er worden complimenten gemaakt aan de leerlingen die aan het werk zijn. Wanneer leerlingen klaar zijn, wordt de witte map met kleurplaten en puzzels gepakt. Leerlingen nemen plaats aan de instructietafel waarbij veel overleg plaats vindt. Na 5 minuten benoemt de leerkracht dat de leerlingen plaats moeten nemen aan hun eigen tafel om de rust binnen de groep te bewaren. Het bord is tijdens de les niet gebruikt.	
Afsluiting:	De afsluiting vindt klassikaal plaats waarbij de leerlingen aan de instructietafel zitten. De leerkaarten worden besproken waarbij de werkhouding klassikaal wordt besproken. Het werk is ingeleverd en wordt door de leerkracht nagekeken. Over het gemaakte werk wordt inhoudelijk niet nagesproken.	

Figuur 1c: observatie onderbouw

Datum: 8-6-2011 Leerkracht: OB	Les: Rekenen Lestijd: 9.00u-9.40u
-----------------------------------	--------------------------------------

Observator: A.S. Groep: OB		Observatietijd: 9.00u-9.40u Aantal rondes: 10 om de 4 minuten
Observatie 3: OB $(4+3+3+1+2+3+6+1+1+3)/((10-2) \times 10) = 27/80 = 33,75\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 66,25% Ronde 1: 4x Management, procedureel/Zelfstandig werken. Ronde 2: 2x Management, procedureel/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 3: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 4: 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken. Ronde 5: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken. Ronde 6: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 7: 2x Management, procedureel/Zelfstandig werken, 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 2x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken. Ronde 8: 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken. Ronde 9: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 10: 2x Management, procedureel/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.		
Instructie:	Er wordt geen klassikale instructie gegeven vanwege het verschil in niveaus. Leerlingen pakken hun weektaak en starten zelfstandig. Leerkracht loopt startronde waarbij hij korte instructie geeft zodat leerlingen aan het werk kunnen.	
Begeleiding tijdens verwerking:	Leerkracht neemt plaats aan de instructietafel waar hij een verlengde instructie aan een tweetal leerlingen aanbiedt. Leerlingen maken gebruik van vragenkaartje waarna zij verder moeten gaan met de volgende opdracht. Dit is voor sommige leerlingen lastig waarbij zij worden gewezen op de afspraak die op het bord staat. Een aantal leerlingen is eerder klaar met de opdracht voor zowel rekenen als taal waarna er verder gewerkt moet worden uit de witte map met kleurplaten en puzzels. Het bord wordt tijdens de les niet gebruikt.	
Afsluiting:	De les wordt niet klassikaal afgesloten. Dit gebeurt aan het eind van het tweede lesblok waarbij de leerkaart wordt ingevuld. Het invullen van de leerkaarten gebeurt klassikaal waarbij er wordt besproken hoe er aan de geformuleerde doelen gewerkt is.	

Bijlage 4

Observatie Middenbouw C

Figuur 2a: observatie middenbouw C

Datum: 24-05-2011 Leerkracht: MBC Observator: A.S. Groep: MBC	Les: Nederlands Lestijd: 9.45u-10.15u Observatietijd: 9.45u-10.17u Aantal rondes: 8: om de 4 minuten
Observatie 1: MBC $(4+3+3+2+2+3+4+4)/((8-2)\times 8)=25/48=52,08\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 47,92% Ronde 1: 4x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken. Ronde 2: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken. Ronde 3: 2x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 4: 1x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 5: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 6: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 7: 4x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 8: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken.	
Instructie:	Geen instructie, leerlingen wachten op docent die toetsmateriaal bij elkaar pakt. De leerkracht geeft aan dat hij even de klas uit is om spullen te pakken en dat hij snel terug is.
Begeleiding tijdens verwerking:	Leerlingen krijgen één op één instructie. Wanneer leerlingen klaar zijn met de opdracht, worden ze verzocht hun boek te pakken. Het bord is tijdens de les niet gebruikt. De leerkracht geeft feedback op de werkhouding van de leerlingen.
Afsluiting:	De les wordt niet klassikaal afgesloten. Omdat het de les is voor de pauze, gaan leerlingen na de bel direct naar buiten.

Figuur 2b: observatie middenbouw C

Datum: 27-05-2011 Leerkracht: MBC Observator: A.S. Groep: MBC	Les: Maatschappijleer Lestijd: 9.00u-9.35u Observatietijd: 9.00u-9.36u Aantal rondes: 9 om de 4 minuten
Observatie 2: MBC $(1+1+1+1+1+1+1+3+1)/((8-3)\times 9)=11/45=24,44\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 75,56% Ronde 1: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren. Ronde 2: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren. Ronde 3: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren. Ronde 4: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren. Ronde 5: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren. Ronde 6: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren. Ronde 7: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren.	

Ronde 8: 3x Niet met de taak bezig/Luisteren. Ronde 9: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren.	
Instructie:	Terwijl de leerkracht iets aan het afronden was achter de computer, gaf hij een leerling (die tijdens de dagopening waarbij de krant normaliter gelezen wordt en hij met andere dingen bezig was) de instructie om een artikel uit de krant voor te lezen. De leerling had veel moeite met verschillende woorden in de tekst waarop de leerkracht benoemde dat het belangrijk is om ook tijdens momenten die daarvoor staan, de krant te lezen. Dan kun je naderhand vragen stellen.
Begeleiding tijdens verwerking:	De leerkracht stelde vragen aan de leerlingen over de tekst. Er werd verteld over het onderwerp en er werden eerder besproken onderwerpen bijgehaald om het artikel verder toe te lichten. Leerlingen luisterden en vertelden inhoudelijk veel en grepen terug naar eerdere lessen. De leerkracht gebruikte het bord om het verhaal te verduidelijken. Leerlingen kregen geen opdracht om de tekst zelfstandig te verwerken, de les was geheel klassikaal.
Afsluiting:	Er was geen evaluatie op de les en er werden geen leskaarten ingevuld. Leerlingen mochten bij het gaan van de bel rustig naar de volgende les.

Figuur 2c: observatie middenbouw C

Datum: 31-05-2011 Leerkracht: MBC Observator: A.S. Groep: MBD		Les: Engels Lestijd: 9.00u-9.40u Observatietijd: 9.10u-9.35u Aantal rondes: 6 van 4 minuten
Observatie 3: MBC $(2+3+0+3+3+0)/((10-3) \times 6 = 11/42 = 26,19\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 73,81% Ronde 1: 2x Management, procedureel/Zelfstandig werken. Ronde 2: 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken, 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 3: X. Ronde 4: 2x Management, procedureel/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 5: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 6: X.		
Instructie:	Voorafgaand aan de les wordt geen klassikale instructie gegeven. Een leerling deelt het werk uit, waarna de leerlingen starten.	
Begeleiding tijdens verwerking:	De leerkracht geeft vanaf zijn plaats instructie. Ook loopt hij naar leerlingen toe om uitleg te geven over het werk. Er wordt tussendoor feedback gegeven op de werkhouding van de leerlingen. Leerlingen werken deels zelfstandig, deels samen aan opdrachten. Het bord is tijdens de les niet gebruikt.	
Afsluiting:	De leskaart wordt ingevuld waarbij de werkhouding besproken wordt.	

Bijlage 5

Observatie Middebouw D

Figuur 3a: observatie middenbouw D

Datum: 24-05-2011 Leerkracht: SMD Observator: A.S. Groep: SMC		Les: Engels Lestijd: 9.00u-9.40u Observatietijd: 9.00u-9.40u Aantal rondes: 10: om de 4 minuten
Observatie 1: MBD $(0+0+0+0+1+3+2+5+0+0)/((8-3)\times 10)=11/50=22\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 78% Ronde 1 t/m 4: X. Ronde 5: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 6: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 2x Wachten op de leerkracht/Zelfstandig werken. Ronde 7: 2x Niet met de taak bezig/Samenwerken. Ronde 8: 5x Management, procedureel/Luisteren. Ronde 9 en 10: X.		
Instructie:	Voorkennis wordt geactiveerd door het onderwerp van de les te bespreken. Korte instructie waarbij gebruik wordt gemaakt van cd (luistermateriaal). Dit wordt klassikaal nabesproken. Op het bord staat welke opdrachten gemaakt moeten worden. Eén leerling weet niet precies wat de bedoeling is, met hem wordt samen gewerkt.	
Begeleiding tijdens verwerking:	Leerkracht loopt ronde om leerlingen individuele begeleiding te bieden. Leerkracht moet ook toezicht houden op andere groep (buiten het lokaal).	
Afsluiting:	De leskaart wordt ingevuld waarbij de werkhouding wordt besproken. Leerlingen zijn betrokken. Het werk wordt ingeleverd en door de leerkracht nagekeken.	

Figuur 3b: observatie middenbouw D

Datum: 31-05-2011 Leerkracht: SMD Observator: A.S. Groep: SMD		Les: Rekenen Lestijd: 10.40u-11.25u Observatietijd: 10.45u-11.25u Aantal rondes: 10 om de 4 minuten
Observatie 2: MBD $(1+1+2+0+1+1+1+3+1+3)/((10-3)\times 10)=14/70=20\%$ niet-taakgericht werkgedrag. Dat betekent een taakgerichtheid van 80% Ronde 1: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 1: 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken. Ronde 3: 2x Management, procedureel/Zelfstandig werken. Ronde 4: X. Ronde 5: 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken. Ronde 6: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 7: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 8: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken, 1x Management,		

procedureel/Zelfstandig werken. Ronde 9: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 10: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.	
Instructie:	Leerlingen komen binnen na de pauze en pakken direct hun werk om zonder instructiemoment aan het werk te gaan.
Begeleiding tijdens verwerking:	Leerkracht zit aan een tafel bij de computer en laat incidenteel leerlingen bij zich komen om uitleg te geven. Ook wordt er een instructieronde gelopen na 20 minuten. Hierbij wordt feedback gegeven op het werk en op de werkhouding. Leerlingen pakken zelfstandig het materiaal dat zij nodig hebben tijdens de verwerking van hun opdracht. Door een aantal leerlingen wordt samen gewerkt. Het bord wordt tijdens de les niet gebruikt.
Afsluiting:	De les wordt niet klassikaal afgesloten. Wanneer de bel gaat, pakken de leerlingen zelfstandig het materiaal voor het volgende vakgebied om in stilte door te werken. Aan het eind van het tweede lesblok evalueert de leerkracht de werkhouding met behulp van de leskaarten.

Figuur 3c: observatie middenbouw D

Datum: 7-6-2011 Leerkracht: SMD Observator: A.S. Groep: SMD		Les: Nederlands Lestijd: 10.40u-11.25u Observatietijd: 10.45u-11.25u Aantal rondes: 10 om de 4 minuten
Observatie 3: MBD $(1+4+2+0+1+1+2+3+3+2)/((10-1) \times 10 = 19/90 = 21,11\%$ Dat betekent een taakgerichtheid van 78,89% Ronde 1: 1x Niet met de taak bezig/Luisteren. Ronde 2: 3x Management, procedureel/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 3: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 4: X. Ronde 5: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 6: 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 7: 1x Management, procedureel/Zelfstandig werken, 1x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 8: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 9: 3x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken. Ronde 10: 2x Niet met de taak bezig/Zelfstandig werken.		
Instructie:	Er wordt een korte instructie gegeven gericht op de werkhouding die van de leerlingen verwacht wordt. Ook wordt besproken wat leerlingen kunnen doen op het moment dat zij een vraag hebben.	
Begeleiding tijdens verwerking:	Leerkracht zit aan een tafel bij de computer en laat incidenteel leerlingen bij zich komen om uitleg te geven. Ook wordt er een instructieronde gelopen na 20 minuten. Hierbij wordt feedback gegeven op het werk en op de werkhouding. Leerlingen pakken zelfstandig het materiaal dat zij nodig hebben tijdens de verwerking van hun opdracht. Door een aantal leerlingen wordt samen gewerkt. Het bord wordt tijdens de les niet gebruikt.	

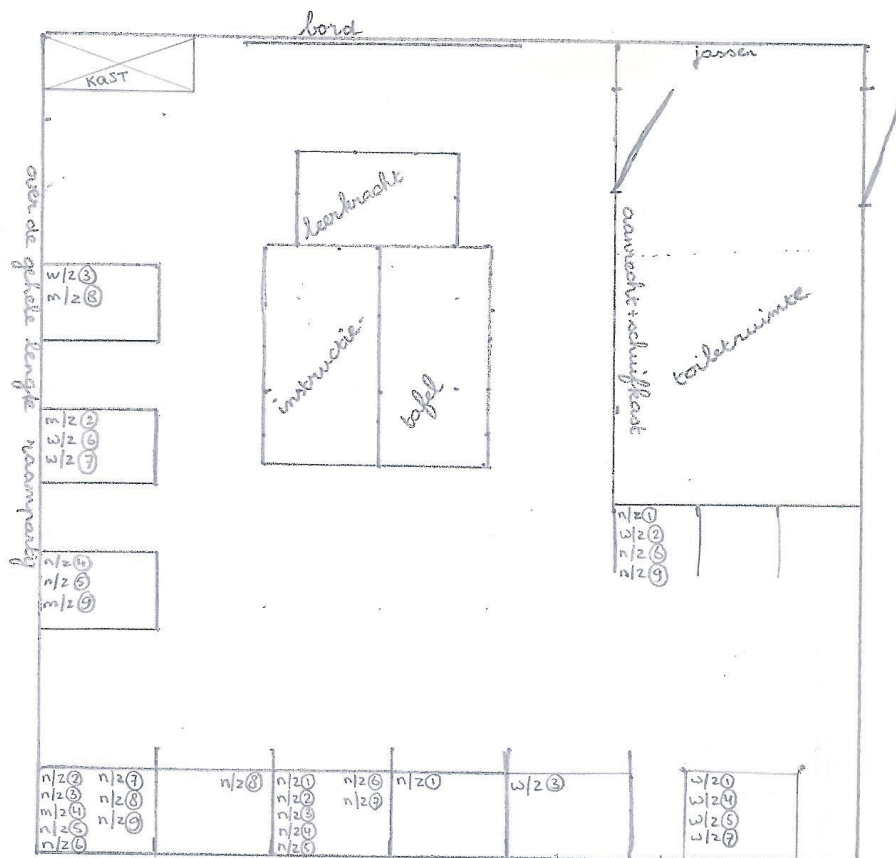
Afsluiting:	De les wordt niet klassikaal afgesloten. Wanneer de bel gaat, pakken de leerlingen zelfstandig het materiaal voor het volgende vakgebied om in stilte door te werken. Aan het eind van het tweede lesblok evalueert de leerkracht de werkhouding met behulp van de leskaarten.
-------------	--

Bijlage 6

Plattegrond 1a Onderbouw

Datum: 25-05-2011
 Leerkracht: OB
 Observator: A.S.
 Groep: OB

Les: Rekenen
 Lestijd: 9.00u-9.35u
 Observatietijd: 9.00u-9.36u
 Aantal rondes: 9 om de 4 minuten



(A) NIET-TAAKGERICHT

M= management/procedureel
 W= wachten
 N= niet-taakgericht

(B) ACTIVITEITEN

Z= zelfstandig werken
 L= luisteren
 S= samenwerken

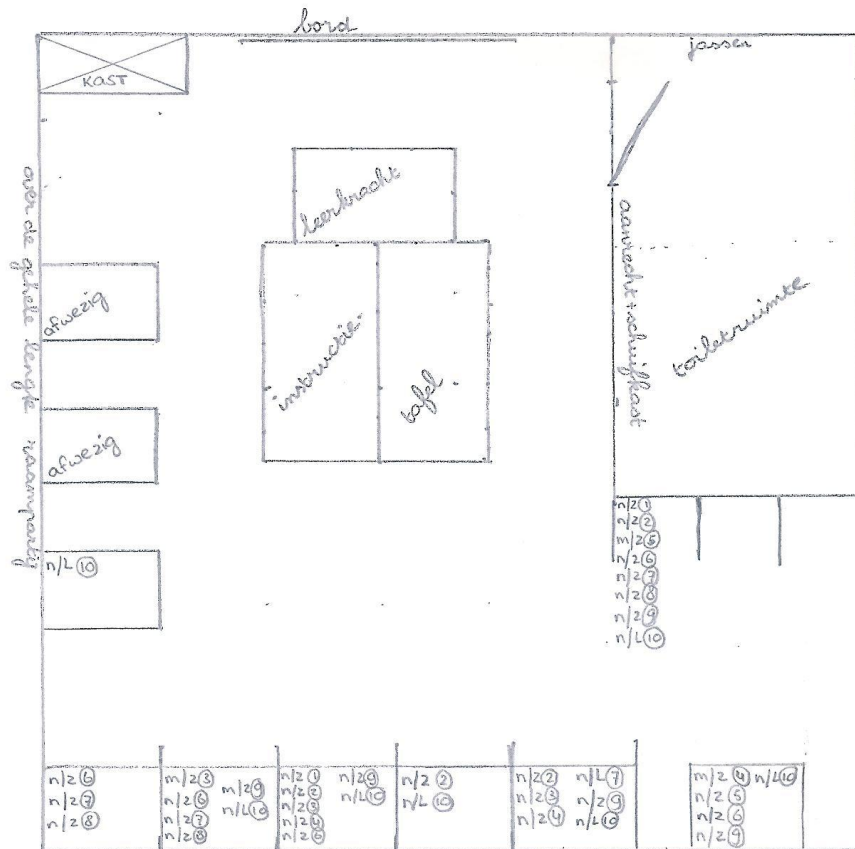
(C) RONDEN

① ⑤ ⑨
 ② ⑥ ⑩
 ③ ⑦
 ④ ⑧

Plattegrond 1b Onderbouw

Datum: 7-6-2011
 Leerkracht: OB
 Observator: A.S.
 Groep: OB

Les: Taal
 Lestijd: 9.40u-10.15u
 Observatietijd: 9.35u-10.15u
 Aantal rondes: 10 om de 4 minuten



(A) NIET-TAAKGERICHT

M= management/procedureel
 W= wachten
 N= niet-taakgericht

(B) ACTIVITEITEN

Z= zelfstandig werken
 L= luisteren
 S= samenwerken

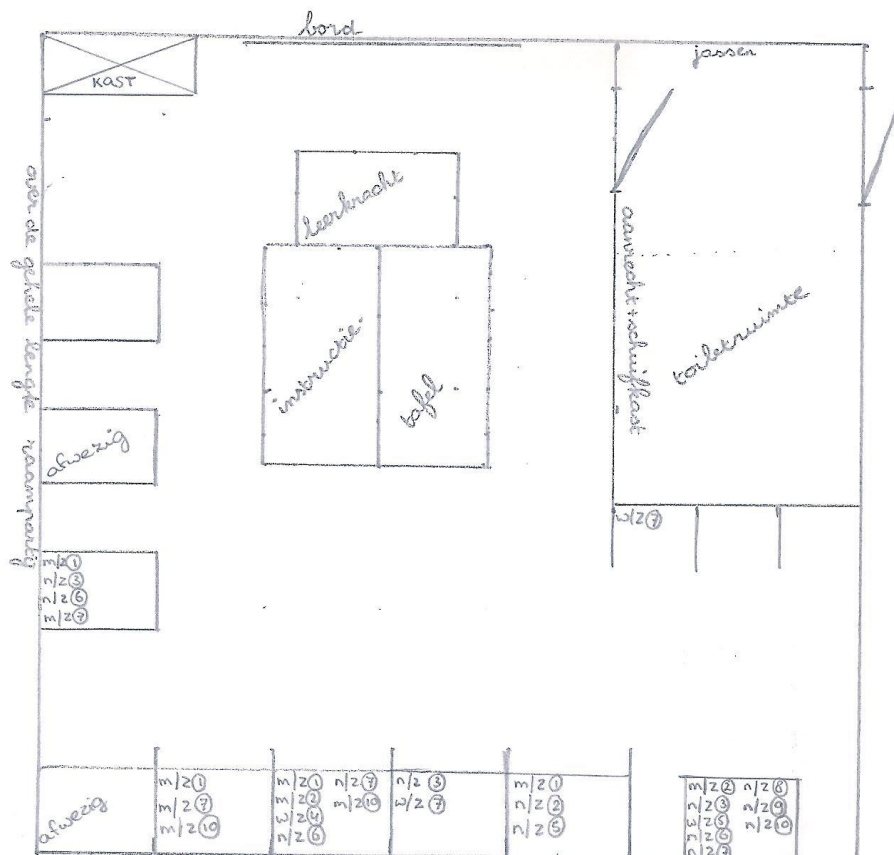
(C) RONDES

① ⑤ ⑨
 ② ⑥ ⑩
 ③ ⑦
 ④ ⑧

Plattegrond 1c Onderbouw

Datum: 8-6-2011
 Leerkracht: OB
 Observator: A.S.
 Groep: OB

Les: Rekenen
 Lestijd: 9.00u-9.40u
 Observatietijd: 9.00u-9.40u
 Aantal rondes: 10 om de 4 minuten



(A) NIET-TAAKGERICHT

M= management/procedureel
 W= wachten
 N= niet-taakgericht

(B) ACTIVITEITEN

Z= zelfstandig werken
 L= luisteren
 S= samenwerken

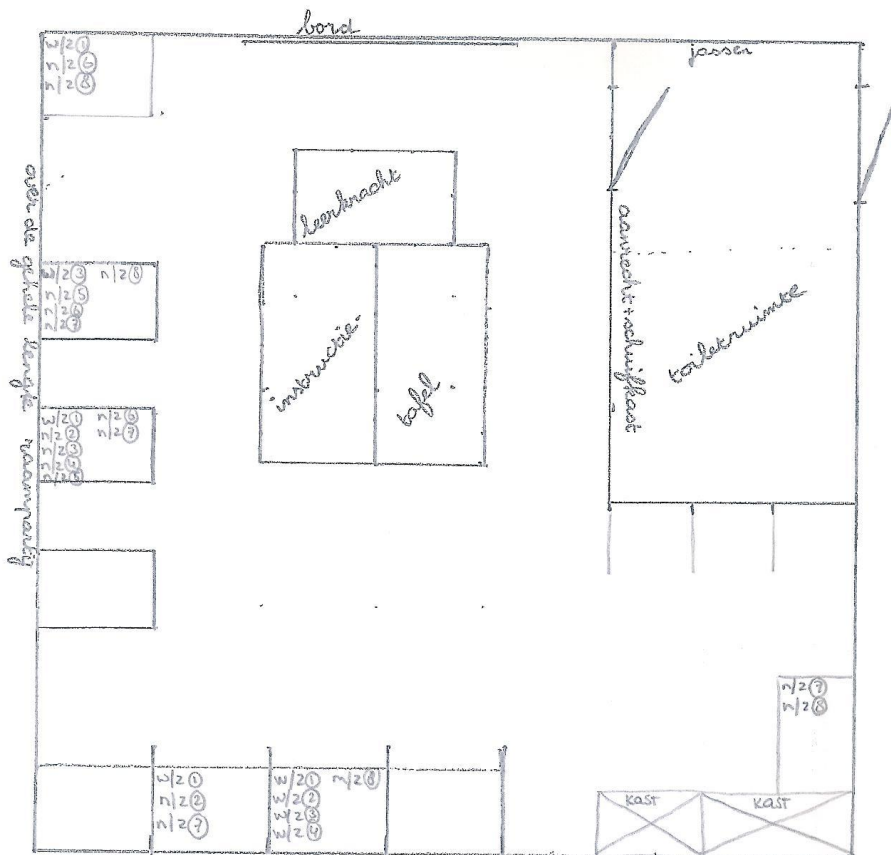
(C) RONDEN

① ⑤ ⑨
 ② ⑥ ⑩
 ③ ⑦
 ④ ⑧

Bijlage 7

Plattegrond 2a Middenbouw C

Datum: 24-05-2011	Les: Nederlands
Leerkracht: MBC	Lestijd: 9.45u-10.15u
Observator: A.S.	Observatietijd: 9.45u-10.17u
Groep: MBC	Aantal rondes: 8: om de 4 minuten



(A) NIET-TAAKGERICHT

M= management/procedureel

W= wachten

N= niet-taakgericht

(B) ACTIVITEITEN

Z= zelfstandig werken

L= luisteren

S= samenwerken

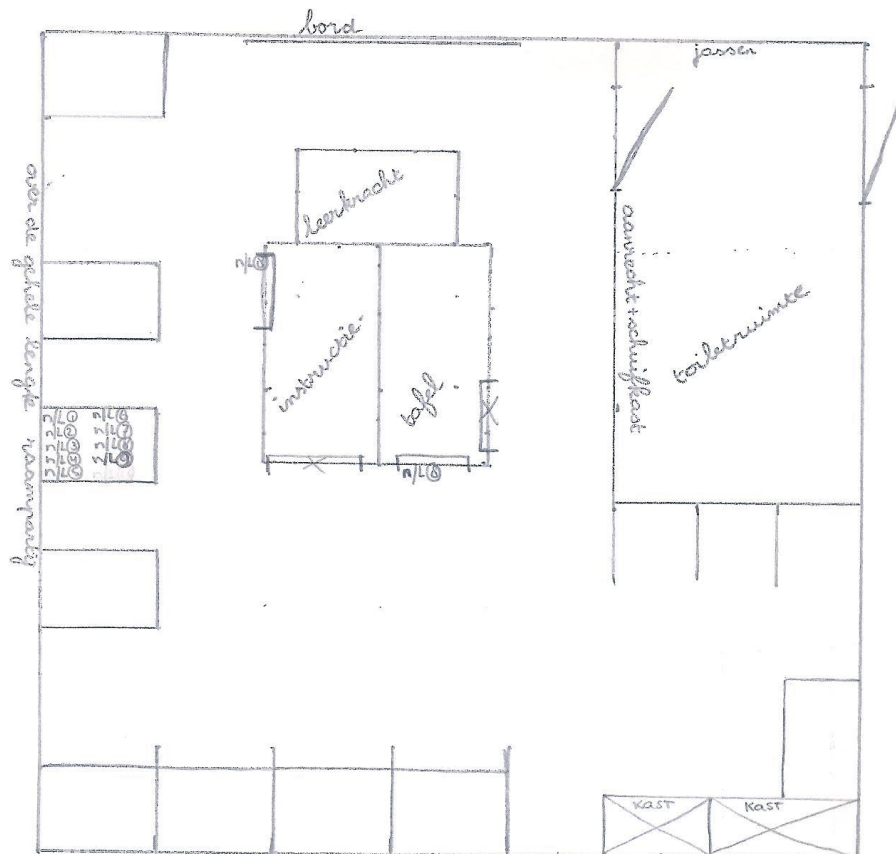
(C) RONDES

1	5	9
2	6	10
3	7	
4	8	

Plattegrond 2b Middenbouw C

Datum: 27-05-2011
 Leerkracht: MBC
 Observator: A.S.
 Groep: MBC

Les: Maatschappijleer
 Lestijd: 9.00u-9.35u
 Observatietijd: 9.00u-9.36u
 Aantal rondes: 9 om de 4 minuten



(A) NIET-TAAKGERICHT

M= management/procedureel
 W= wachten
 N= niet-taakgericht

(B) ACTIVITEITEN

Z= zelfstandig werken
 L= luisteren
 S= samenwerken

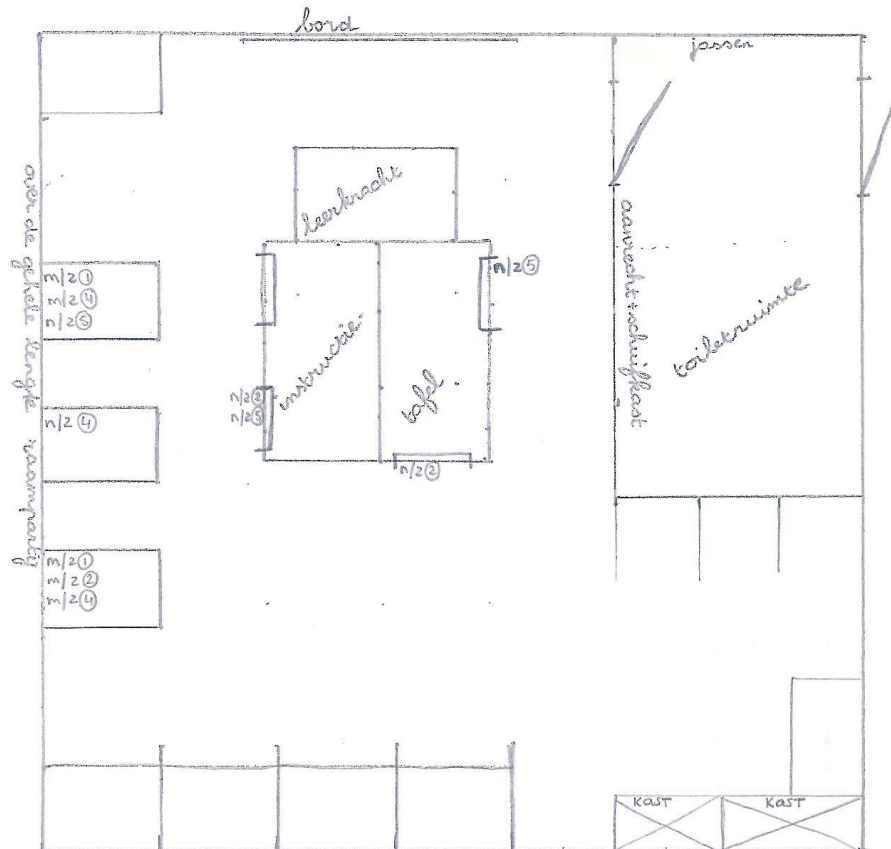
(C) RONDES

1	5	9
2	6	10
3	7	
4	8	

Plattegrond 2c Middenbouw C

Datum: 31-05-2011
 Leerkraft: MBC
 Observator: A.S.
 Groep: MBD

Les: Engels
 Lestijd: 9.00u-9.40u
 Observatietijd: 9.10u-9.35u
 Aantal rondes: 6 van 4 minuten



(A) NIET-TAAKGERICHT

M= management/procedureel
 W= wachten
 N= niet-taakgericht

(B) ACTIVITEITEN

Z= zelfstandig werken
 L= luisteren
 S= samenwerken

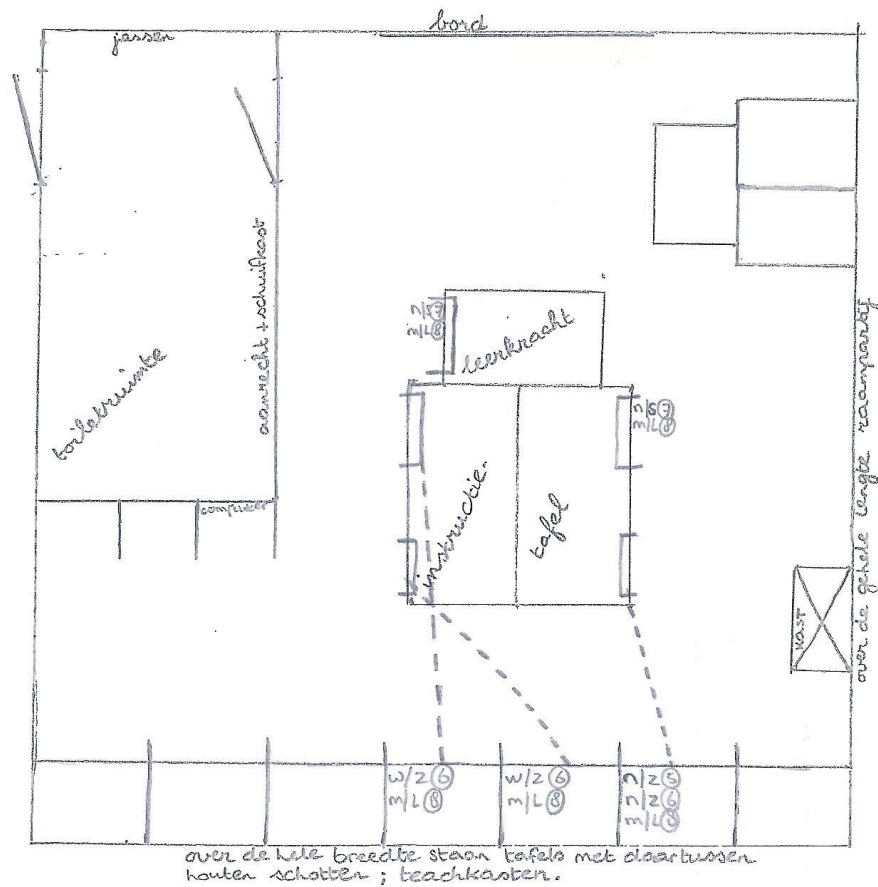
(C) RONDES

1	5	9
2	6	10
3	7	
4	8	

Plattegrond 3a Middenbouw D

Datum: 24-05-2011
Leerkracht: SMD
Observator: A.S.
Groep: SMC

Les: Engels
Lestijd: 9.00u-9.40u
Observatietijd: 9.00u-9.40u
Aantal rondes: 10: om de 4 minuten



(A) NIET-TAAKGERICHT

M= management/procedureel
W= wachten
N= niet-taakgericht

(B) ACTIVITEITEN

Z= zelfstandig werken
L= luisteren
S= samenwerken

(C) RONDES

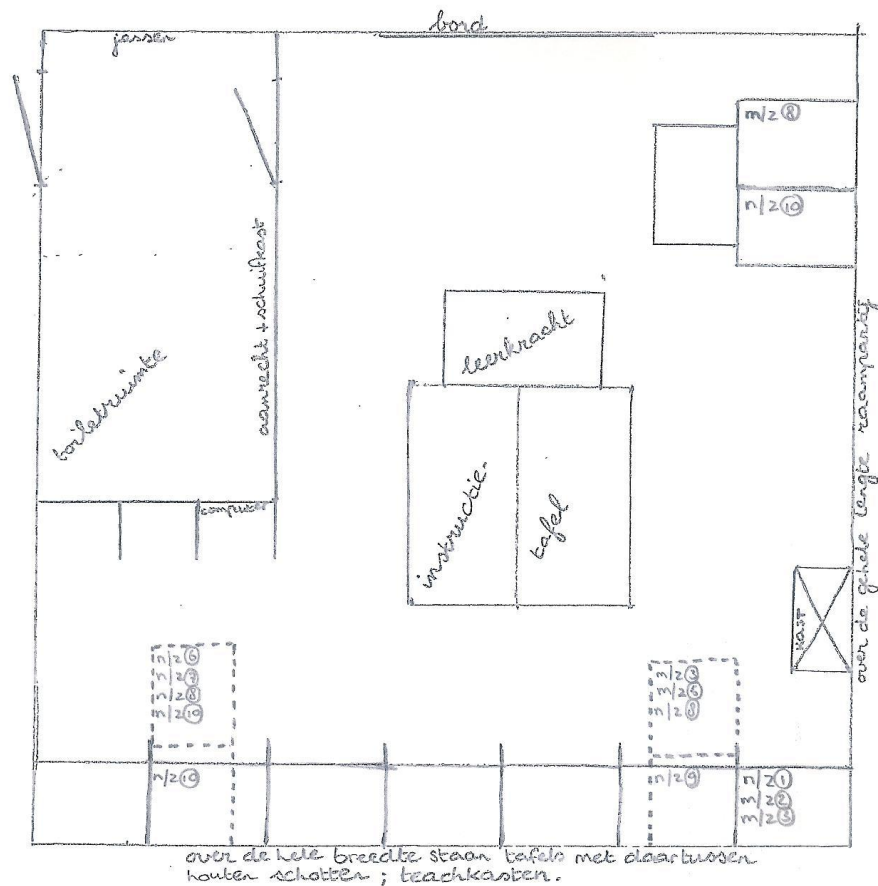
J ① 5 A 9
 ② B 6 10
 — ③ ⑦
 B ④ A 8

J = instructie
B = begeleiding
A = afsluiting

Plattegrond 3b Middenbouw D

Datum: 31-05-2011
 Leerkracht: SMD
 Observator: A.S.
 Groep: SMD

Les: Rekenen
 Lestijd: 10.40u-11.25u
 Observatietijd: 10.45u-11.25u
 Aantal rondes: 10 om de 4 minuten



(A) NIET-TAAKGERICHT

M= management/procedureel
 W= wachten
 N= niet-taakgericht

(B) ACTIVITEITEN

Z= zelfstandig werken
 L= luisteren
 S= samenwerken

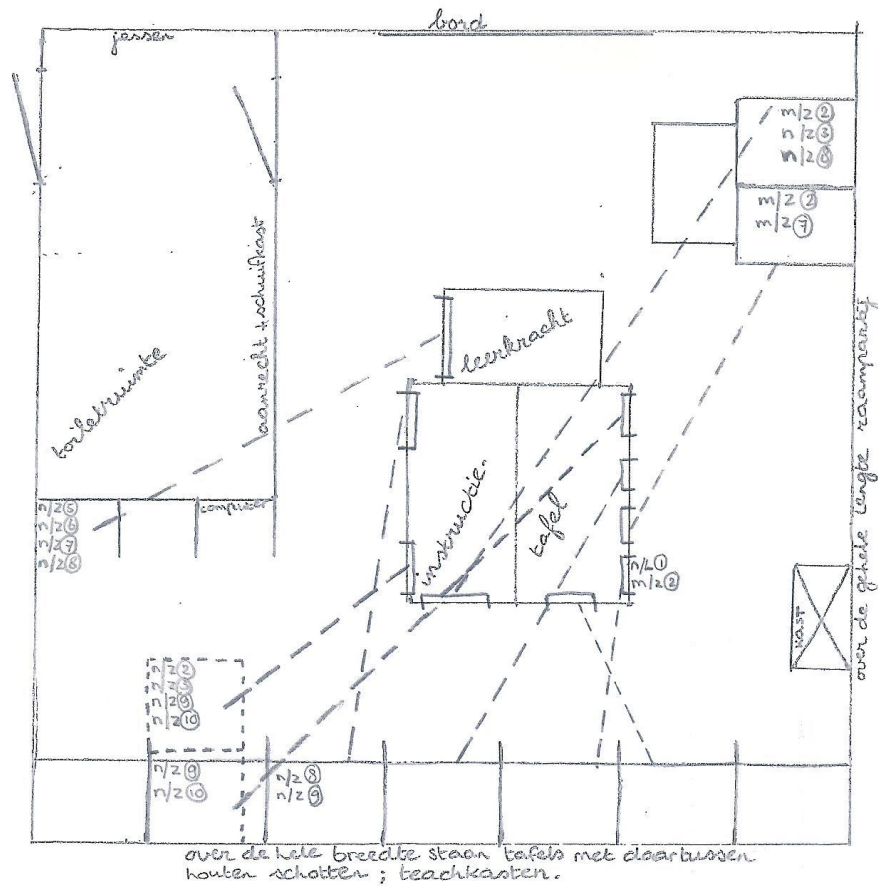
(C) RONDES

1	5	9
2	6	10
3	7	
4	8	

Plattegrond 3c Middenbouw D

Datum: 7-6-2011
 Leerkracht: SMD
 Observator: A.S.
 Groep: SMD

Les: Nederlands
 Lestijd: 10.40u-11.25u
 Observatietijd: 10.45u-11.25u
 Aantal rondes: 10 om de 4 minuten



(A) NIET-TAAKGERICHT

M= management/procedureel
 W= wachten
 N= niet-taakgericht

(B) ACTIVITEITEN

Z= zelfstandig werken
 L= luisteren
 S= samenwerken

(C) RONDES

1	5	9
2	6	10
3	7	
4	8	