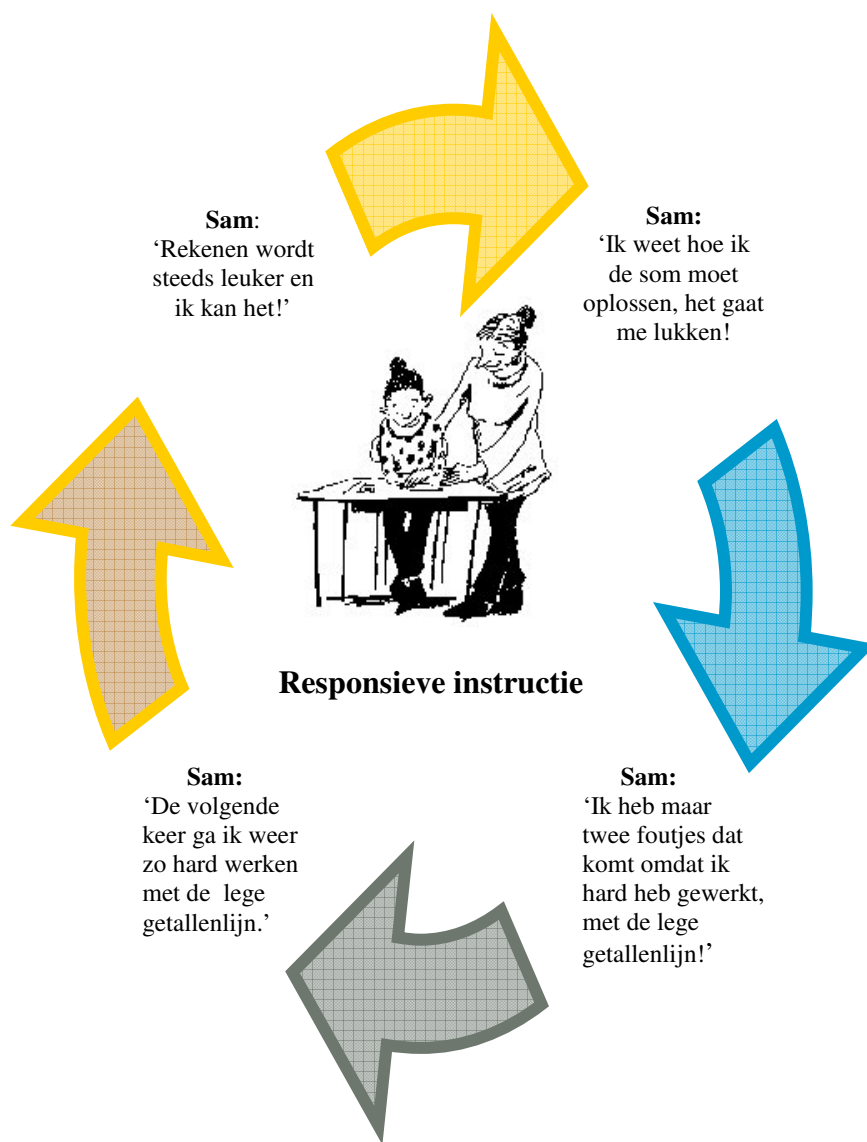


‘Motivatie om te leren!’



Meesterstuk in het kader van de opleiding Master SEN.
Leerroute: Gespecialiseerd leerkracht
Door: Renate Gerrichhauzen
Jaar: 2009-2010
Begeleid door: Annette Aitink
Fontys opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Sittard

Voorwoord:

Sam, Lieve en Floor voor de responsieve instructie:

Het is 16.00 uur en ik kijk de schriften na van mijn leerlingen. Ik zie veel fouten in de rekenschriften van Sam, Lieve en Floor¹. Deze leerlingen halen vaak een onvoldoende voor hun rekenwerk. Lieve heeft tevens moeite om voldoende te halen voor spelling en taal. Het product is inderdaad onvoldoende maar ik zag vandaag, hoe Lieve haar best had gedaan. Ik heb haar dit niet gezegd. Wel ziet ze de vier in haar schrift staan. Zij heeft inzet getoond, maar helaas geen voldoende gehaald.

Continu onvoldoendes terug krijgen kan niet motiverend zijn, voor Lieve. Nu werkt ze nog gemotiveerd, maar voor hoelang? Kinderen hebben namelijk succeservaringen nodig om zelfvertrouwen te behouden en gemotiveerd te blijven werken. Voor elk kind geldt dat door succes de zelfwaardering stijgt en het zelfvertrouwen toeneemt.

Zelfvertrouwen verwijst naar de positieve verwachting van het individu dat het taken tot een goed einde zal brengen. Beemen, L. (2001)

Deze leerlingen hebben hulp nodig van mij als leerkracht. Ik ga doormiddel van responsieve instructie, ze aandachtspunten en doelen geven waarmee ze planmatig kunnen werken. Met als doel: het ontwikkelen van competentie ofwel vertrouwen op eigen kunnen. Zodat Sam, Lieve en Lieve gemotiveerd blijven werken.

Sam, Lieve, Floor na de responsieve instructie:

Het is 16.00 uur en de schriften van rekenen zijn al nagekeken door Lieve, Sander en Floor zelf. Na het nakijken steken ze hun vinger op om de taak te bespreken met mij als leerkracht.

Als Sam zijn vinger opsteekt zie ik een trotse jongen. Ik loop naar hem toe en zeg: 'Ik zie een grote lach op je gezicht!' Hierna vertelt hij dat hij vandaag maar één fout in zijn rekentaak heeft gemaakt. Hierna vraag ik 'wat heb je gedaan om je taak zo goed te maken?' Hij geeft aan dat hij de lege getallenlijn² bij iedere som heeft gebruikt en zelf hard heeft gewerkt!' Ik herhaal nog eens wat Sam net heeft gezegd en benadruk hoe knap ik dit vind.

Nu zie ik ook de vinger van Lieve. Lieve heeft een paar foutjes in haar schrift staan. Als ik haar vraag wat ze heeft gedaan om haar taak zo goed te maken geeft ze aan dat ze heeft gelet op rustig werken en het werken met de lege getallenlijn. Lieve is zichtbaar trots!

Floor steekt vaak als laatste haar vinger op. Ze mist nog wat snelheid en rekenvaardigheid om haar werk op tijd af te hebben. Ik laat haar daarom minder rekenwerk maken dan Sam en Lieve. Floor kijkt nog wat verlegen naar mij, maar met stralende ogen. Als ik in haar schrift kijk zie ik veel krullen en nog wat enkele foutjes. Ook haar stel ik de vraag: 'wat heb je gedaan om je werk zo goed te maken?' Zij geeft aan dat ze zelf de lege getallenlijn heeft gebruikt.

Te zien is dat de leerlingen minder op zien tegen rekenen. Ze weten waar ze op moeten letten tijdens het werken en wat ze kunnen gebruiken om van hun taak een succes te maken.

¹ De namen van kinderen die ik gebruik in dit meesterstuk zijn fictief.

² De lege getallenlijn is een hulpmiddel om rekenstappen visueel te maken. Het is een rijgstrategie die zich kenmerkt door het eerste getal heel te laten en het tweede getal part voor part bij te laten voegen of af te trekken.

Inhoudsopgave:

Voorwoord.....	2
Inhoudsopgave.....	3
Samenvatting.....	4
Inleiding.....	5- 6
Probleemstelling.....	7
Verantwoording van de probleemstelling	
3.1 doelen van het onderzoek.....	8- 9
3.2 doelen in het onderzoek.....	10
Theoretisch kader	
- 4.1 motivatie.....	11-12
- 4.2 belonen.....	12-13
- 4.3 Wat is niet taakgericht werken?.....	14
- 4.4 Hoe ontstaat een niet taakgerichte werkhouding?.....	14- 15
- 4.5 Responsieve instructie.....	15- 17
- 4.6 Communicatie met kinderen.....	18
- 4.7 Inclusie.....	18-19
Het onderzoek	
- 5.1 dataverzameling.....	20
- 5.2 Welk leerkrachtgedrag zet ik in?.....	20- 21
- 5.3 De effecten.....	22- 26
Conclusies.....	27- 28
Reflectie	29-30
Bronvermelding.....	31
Bijlagen:.....	32- 43
- Bijlage 1: leerling-kenmerken voor R.I.	
- Bijlage 2: observatie Sam voor R.I.	
- Bijlage 3: observatie Lieve voor R.I.	
- Bijlage 4: observatie Floor voor R.I.	
- Bijlage 5: onderzoeksplanning	
- Bijlage 6: schema responsieve instructie	
- Bijlage 7: vragen m.b.t. responsieve instructie	
- Bijlage 8: observatie Sam na R.I.	
- Bijlage 9: observatie Lieve na R.I.	
- Bijlage 10: observatie Floor na R.I.	
- Bijlage 11: tijdsteekproef	

Samenvatting:

Het idee van dit meesterstuk is ontstaan naar aanleiding van een vraag uit de praktijk. Op het moment dat ik aan dit onderzoek begon, had ik drie leerlingen die onvoldoende resultaten lieten zien tijdens het rekenen. Ik bedacht me dat deze onvoldoendes nooit goed kunnen zijn voor hun motivatie. Dit zag ik vooral terug bij Sam, hij liet onzeker gedrag zien en stelde zich erg afhankelijk naar mij op. In de literatuur las ik over mislukkinggeoriënteerde leerlingen en succesgeoriënteerde leerlingen. Wanneer een leerling veel faalt ontstaat er een kans dat hij mislukkinggeoriënteerd wordt. Hij denkt dat hij het niet kan, door zijn negatieve gedachten kan hij zich niet focussen op zijn werk. Met als mogelijk gevolg een onvoldoende resultaat van zijn werk, wat weer zijn gedachten bevestigen. Zijn gedachten: 'Zie je wel, een onvoldoende.' 'Ik kan het niet!' Een mislukkinggeoriënteerd leerling zit in een vicieuze cirkel. Zijn gedachten bepalen zijn gedrag.

In die zelfde periode gaf ik vooral materiële beloningen in de vorm van een sticker, krul en cijfer. Dit deed ik omdat ik kinderen wilde motiveren. Wat ik toen nog niet wist is dat dit extrinsieke motivatie is. Kinderen gaan werken voor de beloning en niet voor hun eigen leerproces. Deze drie zwakkere kinderen kon ik niet bereiken met deze manier van belonen omdat ze niet of nauwelijks voldoende haalden.

Ik wilde dat de drie "zwakkere" kinderen, kinderen met een matige werkhouding en onvoldoende vaardigheden, toch een succeservaring zouden opdoen en zich hierdoor competent gingen voelen.

Doormiddel van mijn collega's en literatuurstudie kwam ik terecht bij *responsieve instructie*. Bij responsieve instructie gaat de leerkracht proberen door vragen te stellen te achterhalen welke relevante gedachten de leerling nog heeft ten aanzien van de taak. Door vragen te stellen komt de leerkracht er achter hoe de leerling over de taak denkt. Sam: 'dit kan ik niet!' 'Ik ben niet goed in rekenen'.

Op basis van de antwoorden zal de leerkracht zijn instructie afstemmen zodat de leerling in zekere mate succes kan verwachten. Bij responsieve instructie is de feedback/ evaluatie na afloop van de taak enorm belangrijk. De leerling moet weten welke stappen hij heeft gezet om zijn taak goed af te ronden. Alleen als hij de reden bij zichzelf legt zal hij zich autonoom en competent gaan voelen. Ofwel succesgeoriënteerd worden.

Ik ben gaan onderzoeken of responsieve instructie ervoor zorgt dat de niet taakgerichte werkhouding van de eerder genoemde drie leerlingen zou verbeteren in een taakgerichte werkhouding en of hun rekenproduct hierdoor zou groeien.

Met behulp van de tijdsteekproef heb ik de werkhouding voor en na het geven van de responsieve instructie kunnen meten. Voor de betrouwbaarheid van het onderzoek heb ik daarnaast observaties uitgevoerd, de zelfbeeldschaal voor en na het onderzoek afgenomen en regelmatig met de kinderen gesproken.

Door dit onderzoek kan ik zeggen dat responsieve instructie bijdraagt aan een taak- gerichte werkhouding, bij de drie leerlingen. Kinderen krijgen meer zelfvertrouwen door het opdoen van succeservaringen. De leerlingen zijn van mislukkinggeoriënteerd naar succesgeoriënteerd gegroeid. Hiermee bedoel ik te zeggen dat de drie kinderen nu zelf kunnen aangeven wat ze moeten doen bij hun taak, dat ze een positieve verwachting hebben op de afloop van hun taak. Na de taak kunnen de kinderen vertellen hoe het komt dat hun taak nu wel is gelukt. Ze leggen de reden bij hun zelf!

1. Inleiding:

Op mijn basisschool krijgt iedere nieuwe leerkracht een draaiboek. In dit draaiboek staan allerlei zaken beschreven, over de jaargroep. Onder andere hoe je punten berekend en ook staat er vermeld hoe je kinderen materieel kunt belonen, n.a.v. hun gemaakte werk. Bij een tien krijgen de kinderen twee stempels, bij een voldoende één stempel en bij vijf stempels volgt er één sticker.

Destijds dacht ik er niet verder bij na en vond ik het prima. Ik zag de kinderen blij reageren als er twee stempels in hun schriften stonden of wanneer ze na vijf stempels een sticker kregen. Sommige kinderen lieten hun schrift zelfs aan een ander kind zien.

Door te belonen volgens de regels van het draaiboek, bereik ik niet alle kinderen in mijn klas. De kinderen die zwakker zijn en vaak lagere resultaten laten zien, worden niet of nauwelijks beloond. Na literatuurstudie kwam ik erachter dat door puur materieel belonen de intrinsieke motivatie kan afnemen.

Van Beemen, L. (2001) geeft aan dat de intrinsieke motivatie berust op de individuele behoefte te excelleren. Het behaalde succes is voldoende beloning om zich allerlei inspanningen te getroosten. De extrinsieke motivatie berust op beloningen van buitenaf, zoals hoge cijfers en waardering van leraren en ouders. Het maakt voor de uitvoering van een taak natuurlijk heel wat uit of men intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd is.

Psycholoog Steven Reiss van Ohio University. Hij publiceerde zijn kritiek in het meinummer van *Behavior Analyst*: *'In 1973 werd er een onderzoek gepubliceerd waaruit de termen intrinsieke en extrinsieke motivatie voortkomen. Psychologen lieten kinderen in de leeftijd van drie tot vijf jaar met kleurpotloden spelen. De eerste groep (groep A) kreeg verder geen instructies mee anders dan zich lekker uit te leven. De tweede groep (B) kreeg een beloning per tekening die ze inleverde. Na enige tijd viel op dat de kinderen in groep A duidelijk meer plezier hadden in het tekenen en ook doorgingen met tekenen nadat het experiment was afgelopen. De kinderen uit groep B stopten direct. Toen later de tekeningen van beide groepen werden beoordeeld, kwamen de tekeningen van groep A beter uit. De kinderen in groep A waren intrinsiek gemotiveerd, wat tot hogere prestaties leidde'*.

Mensen halen alleen het beste uit zichzelf als ze dit zelf willen, voor een beloning doe je wat nodig is om de beloning te krijgen en alleen zo lang de beloning er is – dus niet als het experiment is afgelopen.

Volgens Pintrich en Schunk, (2002) wordt extrinsieke motivatie versterkt door beloningen voor het eindresultaat, wat motivatie om het leerproces optimaal te laten verlopen kan ondermijnen. Daarentegen kan intrinsieke motivatie versterkt worden door het geven van “informatieve beloningen”: beloningen die gerelateerd zijn aan het proces van leren

In de bouwvergadering bracht ik het beloningsstelsel ter sprake. Nu bleek dat niet alle collega's dit beloningsstelsel strikt hanteren. Wel geven zij aan dat de zwakke kinderen minder vaak beloond worden. Ik werd in de vergadering gewezen op responsieve instructie. Een aantal jaren geleden heeft de middenbouw deelgenomen aan een traject van EDUX, voor responsieve instructie. Mijn collega's gaven aan dat je doormiddel van responsieve instructie, zwakke kinderen mogelijk bereikt om ze te motiveren, ofwel een informatieve beloning te geven zoals Pintrich en Schunk al hebben aangegeven.

Door positieve ervaringen (ervaren van veiligheid, responsieve ondersteuning, zelf invloed kunnen uitoefenen op de omgeving) kan er bij het kind een zeker gevoel van competentie, zelfvertrouwen en veerkracht ontstaan. Jeninga, J. (2008 P. 33).

Na de bouwvergadering en een literatuurstudie besluit ik om responsieve instructie in te gaan zetten in mijn klas. Met als doel de drie zwakkere kinderen te motiveren zodat zij tot een beter werkhouding zullen komen.

Voor de leesbaarheid van dit meesterstuk geef ik voorafgaand een definitie van de belangrijkste termen en begrippen uit dit meesterstuk:

- **Intrinsieke motivatie:** motivatie van binnen.
- **Extrinsieke motivatie:** motivatie van buiten.
- **Attributie:** een leerling heeft een prestatie geleverd. Na de beoordeling van de leerkracht zal de leerling ook zelf een oordeel vellen over zijn prestaties en vervolgens over zichzelf. Hij zal na de beoordeling zijn succes of zijn falen ergens aan toeschrijven. Die toeschrijvingen worden attributies genoemd.
- **Mislukking georiënteerd:** wanneer een leerling een taak voor zich krijgt, schat hij in dat hij zal falen.
- **Succes georiënteerd:** een leerling die inschat dat hij zijn taak met succes zal afsluiten.
- **Belonen:** iemand kan beloond worden in de vorm van een materiële of immateriële manier.
- **Werkhouding:** werkhouding heeft betrekking op de houding van de leerling ten aanzien van het leren op school. Aspecten van deze dimensie zijn onder meer: inzet bij het uitvoeren van taken, taakgerichtheid en doorzettingsvermogen.
- **Responsieve instructie:** de leerkracht gaat proberen door vragen te stellen te achterhalen welke relevante gedachten hij nog heeft ten aanzien van de taak. Door vragen te stellen komt de leerkracht er achter hoe de leerling over de taak denkt. Op basis van de antwoorden zal hij zijn instructie afstemmen opdat de leerkracht en de leerling zo de taak kunnen formuleren dat de leerling in zekere mate succes kan verwachten. De vragen van de leerkracht tijdens de evaluatie zijn essentieel. Dit om te zorgen dat de leerling het resultaat van zijn werk verbindt met zijn eigen handelen.

mo·ti·va·tie (de ~ (v.))

1 enthousiasme voor een taak => drijfkracht

2 [psych.] drijfveer => motief

Dikke van Dalen

2. Probleemstelling:

Op dit moment geef ik materiële beloningen in de vorm van een sticker, krul, prijsjes en cijfers. Het geven van een beloning zet ik in omdat ik kinderen wil motiveren. Met puur materiële beloningen bereik ik niet alle kinderen. Kinderen die sterk zijn, krijgen volop krullen en hoge cijfers. Met sterke kinderen bedoel ik kinderen met een zelfstandige werkhouding en voldoende capaciteiten om hun taak goed af te ronden. Hoe zorg ik dat zwakkere kinderen, kinderen die een matige werkhouding hebben en onvoldoende capaciteiten een succeservaring opdoen en zich hierdoor competent gaan voelen? Immers ook de zwakkere groep leerlingen heeft stimulans nodig om verder te komen in het leerproces. Er zijn echter verschillende vormen van belonen. Zoals o.a. materiële beloningen, sociale beloningen en informatieve beloningen. Op de vormen van belonen kom ik later terug in mijn meesterstuk. Ik wil me tijdens het onderzoek gaan toeleggen op informatieve beloningen, namelijk **responsieve instructie**.

Ik vind het persoonlijk belangrijk om te zorgen dat alle kinderen vooruitgaan in hun ontwikkeling. Alle kinderen hebben recht op goed onderwijs. In de literatuur lees ik dat motivatie een sleutelwoord is als het om een succesvolle schoolloopbaan gaat. Ik ben benieuwd of ik door responsieve instructie, kinderen handreikingen kan bieden zodat er een verbetering in hun werkhouding te zien is en zich hierdoor competenter gaan voelen. Ik ben van mening dat je met zelfvertrouwen gemotiveerd kunt werken.

Aan het eind van het onderzoek wil ik antwoord krijgen op de volgende vraag:

Leidt het inzetten van responsieve instructie bij Sam, Lieve en Floor tot verbetering van hun werkhouding zodat hun leerproces bij het rekenen vooruit gaat.

De reden dat ik juist deze drie leerlingen heb uitgekozen heeft te maken met het feit dat ze hun taak vaak onvoldoende afronden, ze presteren onder het klassengemiddelde, wat blijkt uit slechte resultaten in de methodetoetsen en Cito-toetsen. Daarnaast hebben Sam, Lieve en Floor alle drie hun eigen specifieke problemen, waar ik in de bijlagen verder op in ga (zie bijlage nummer 1 t/m 4).

3. Verantwoording van de probleemstelling

3.1 Doelen van het onderzoek:

Hieronder benoem ik puntsgewijs de doelen die ik wil bereiken.

- Ik wil me zelf responsieve instructie eigen maken;
- Ik wil zwakkere leerlingen procesgericht belonen;
- Ik wil door middel van responsieve instructie bij Lieve, Sam en Floor, tot een verbetering van hun werkhouding komen;
- Ik wil door responsieve instructie in te zetten meer zelfvertrouwen ontwikkelen bij de bovengenoemde kinderen;
- Ik wil door middel van responsieve instructie hun rekenproducten verbeteren;

Een uitgebreide beschrijving van de bovengenoemde doelen:

- Ik wil me zelf responsieve instructie eigen maken;

De responsieve instructie wil ik me zelf eigen maken door literatuur te bestuderen. Daarnaast heb ik een interview afgenomen over responsieve instructie, met een GZ- psycholoog van EDUX. Met deze GZ- psycholoog voer ik ook een 0- meting uit.

Deze 0-meting bestaat uit:

- In maart zal de GZ- psycholoog mij filmen en hierna wordt gekeken doormiddel van actiepunten, welke vaardigheden ik beheers en welke ik nog zal moeten ontwikkelen.
- Hierna zal ik een periode van oefenen met responsieve instructie in de praktijk krijgen.
- In mei zal de GZ- psycholoog mij wederom filmen om te kijken of ik me zelf responsieve instructie eigen heb gemaakt. Op deze manier kan ik aan het eind van het onderzoek toetsen of ik me de responsieve instructie eigen gemaakt heb. Ik zal hier later in mijn meesterstuk verslaglegging van doen.

- Zwakkere leerlingen belonen;

Alle kinderen hebben recht op een beloning ofwel succeservaring. Ik wil Sam, Lieve en Floor (de zwakkere kinderen) bewust stimuleren om hen gemotiveerd aan het werk te houden.

Janssen- Vos, F. (1997) geeft aan dat succeservaringen op school bepalend zijn voor kansen in het onderwijs. Dus moeten kinderen die activiteiten kunnen uitvoeren die daadwerkelijk succeservaringen opleveren en die zodoende het zelfvertrouwen vergroten.

- Ik wil doormiddel van responsieve instructie bij Lieve, Sam en Floor, tot een verbetering van hun werkhouding komen;

Onder een goede werkhouding wordt verstaan dat een leerling gedurende een bepaalde tijd werkt volgens de instructies van de leerkracht, systematisch en netjes te werk gaat en zich niet laat afleiden door de omgeving. De manier waarop de leerling werkt is voor een belangrijk deel bepalend voor de prestatie. Een kind met een goede werkhouding zal meer profijt trekken van zijn mogelijkheden en dus betere prestaties leveren dan een kind met een zwakke werkhouding. Janssens, H. (1996, P 141).

Janssens geeft hierboven het belang van een goede werkhouding aan en dat er een verband te vinden is tussen het proces en het product. Ik wil het proces planmatig gaan sturen met responsieve instructie om tot een verandering te komen van hun werkhouding en uiteindelijk hoop ik op een verbetering in het gemaakte rekenproduct.

- **Ik wil door responsieve instructie in te zetten meer zelfvertrouwen ontwikkelen bij de bovengenoemde kinderen;**

Als kinderen weten wat ze moeten doen en weten hoe ze dat kunnen aanpakken zal waarschijnlijk hun zelfvertrouwen toenemen. Je laat bij responsieve instructie veel uit het kind zelf komen. Kinderen leren in te zien waarom iets wel of niet lukt.

- **Ik wil doormiddel van responsieve instructie de rekenproducten verbeteren van Sam, Floor en Lieve;**

Rekenen heeft een belangrijke plaats in mijn onderzoek omdat de eerder genoemde leerlingen hierbij uitvallen. Hieronder beschrijf ik de tussendoelen t/m 100. Tevens benoem ik de materialen waarmee ze werken.

Tussendoelen voor het rekenen tot 100 zijn:

- Het flexibel kunnen omgaan met de getallen tot 100 (tellen, positioneren, structureren en contextualiseren);
- Het kunnen optellen en aftrekken tot 100, waarbij de sommen t/m 10 en 20 geautomatiseerd moeten zijn;
- Het kunnen vermenigvuldigen en delen met de vermenigvuldig- en deeltafels tot 10; Treffers e.a. (1999), jonge kinderen leren rekenen. Tussendoelen annex leerlijnen. Hele getallen Onderbouw Basisschool).

Materialen die ik gebruik in de klas:

- De lege getallenlijn is een hulpmiddel om rekenstappen visueel te maken. Het is een rijgstrategie die zich kenmerkt door het eerste getal heel te laten en het tweede getal part voor part bij te laten voegen of af te trekken. Menne, J. Rooijen van, C. Goeij de, E. (2000) *met sprongen vooruit*, module bij de nationale cursus rekencoördinator.
- Rekenrek

3.2 Doel in het onderzoek:

Onderzoeksvraag:

Leidt toepassing van responsieve instructie bij Sam, Lieve en Floor tot een verbetering van hun werkhouding zodat hun leerproces bij het rekenen vooruit gaat.

Deelvragen:

- Welk effect heeft het inzetten van responsieve instructie op de werkhouding van de drie leerlingen?
- Welk effect heeft het inzetten van responsieve instructie op het zelfvertrouwen van de drie leerlingen?
- Welk effect heeft het inzetten van responsieve instructie op de rekenresultaten van de drie leerlingen?

3.3 Nieuwswaarde:

Hieronder wil ik beschrijven wat de nieuwswaarde van mijn meesterstuk is voor mijn klas en mogelijk binnen onze school. Op de basisschool waar ik werkzaam ben werken wij toe naar adaptief onderwijs.

Dit staat beschreven in onze visie:

We accepteren dat kinderen *verschillende capaciteiten* hebben. Daarom richten we ons onderwijs zo in, dat we maximaal tegemoet komen aan die verschillen; zo bieden we *onderwijs op maat*. In het programma-aanbod houden we rekening met deze verschillen. Het programma moet voor elk kind te behappen zijn. Op ieders eigen niveau stimuleren we hen tot het zetten van een volgende stap. Dat verstaan wij onder *adaptief* onderwijs; het is sterk *ontwikkelingsgericht*. Daardoor streven we ernaar dat er uit het kind wordt gehaald wat erin zit.

Zelfstandig leren wordt sterk gestimuleerd. Zo leren we kinderen omgaan met *zelfstandigheid*. Om dat te kunnen, moeten we hen *strategieën* aanleren om zichzelf te redden. Dat kunnen we vooral goed in interactie met de kinderen. Daarom is ons onderwijs sterk *interactief* van karakter.

Wij bieden *uitdagende* leerstof, waarin we inspringen op de *actualiteit*. Daarbij streven we ernaar om aan te sluiten bij de *belevingswereld* van het kind. De inhoud die we aanbieden als leraar biedt *ruimte* voor eigen keuzen en invulling door het kind. In die zin gaan we *flexibel* om met het programma en wordt ons onderwijs *kindgericht*.

Als kinderen meer *ondersteuning* nodig hebben, bieden wij binnen het team samen de extra zorg.

Als ik de visie goed lees wil onze school bij zoveel mogelijk kinderen aan sluiten op hun ontwikkeling. Met mijn onderzoek sluit ik aan bij kinderen die een lagere score hebben voor rekenen. De oorzaak van het uitvallen is waarschijnlijk dat de basis van het rekenen nog onvoldoende is en aan de andere kant missen ze een gedegen werkhouding om van hun taak een succes te maken. Deze kinderen hebben mijn ondersteuning/ stimulering nodig. Ik bied ze responsieve instructie aan om tot een betere werkhouding te komen.

Deze manier van stimuleren is hopelijk doeltreffend voor deze drie kinderen, omdat kinderen informatie krijgen, wat ze al kunnen en waar ze nog aan kunnen werken. Dit geeft inzicht in waar je staat en wat je nog moet doen om bepaalde doelen te bereiken. Dit inzicht hebben de kinderen nog niet. Dit zou kunnen betekenen, dat als ik me zelf de methodiek responsieve instructie heb eigen gemaakt ik deze in de toekomst kan toepassen op kinderen met een zwakke werkhouding en leerling die onvoldoende resultaten laten zien. Met als doel de zelfstandigheid en betere werkhouding van de kinderen te bevorderen.

4. Theoretische kader:

Dit onderzoek is een actieonderzoek. Ponte (2002) karakteriseert actieonderzoek voor de onderwijssituatie als volgt: actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaats vindt. Meestal gaat het bij actieonderzoek om het handelen met een groep leerlingen op klassenniveau. Ik ga onderzoeken of bij het toepassen van de methode responsieve instructie er een verbetering in de werkhouding te zien is bij Sam, Floor en Lieve waardoor hun leerproces bij het rekenen vooruit gaat.

Tijdens dit onderzoek richt ik me op mijn eigen klas, groep vier van de basisschool. Binnen deze groep vier richt ik me specifiek op drie zwakke kinderen, namelijk Sam, Floor en Lieve binnen het vakgebied rekenen.

In het theoretisch kader ga ik in op de volgende zaken:

- Motivatie
- Belonen
- Wat is niet- taakgericht werken?
- Hoe ontstaat een niet- taakgerichte werkhouding?
- Responsieve instructie
- Communicatie met kinderen

4.1 Motivatie:

We kunnen twee soorten van motivatie benoemen:

- de intrinsieke motivatie- motivatie van binnenuit
- de extrinsieke motivatie- motivatie van buiten

Beide soorten worden hier onder besproken.

Ik volg de indeling, gegeven door Hanff, J. e.a. (2004-2005) motivatie van kinderen en leeropdrachten op scholen, Zie Zo Educatief, P. 4.

Intrinsieke motivatie – motivatie van binnenuit

Bij intrinsieke motivatie gaat het om datgene dat plezier geeft, dat het kind het gevoel geeft competent te zijn. Het geeft een gevoel van onafhankelijkheid, van zelfbepaling (autonomie), van uitdaging. Kernwoorden bij de intrinsieke motivatie zijn: exploratie, nieuwsgierigheid, beheersing en spel.

Extrinsieke motivatie- motivatie van buiten

Bij extrinsieke motivatie gaat het om motiverende vormen, die van buiten de persoon, dus door derden, worden aangebracht. Hierbij is, gebaseerd op normen en waarden, sprake van materiële beloningen, affectieve aanmoediging, interesse, zorg, warmte, acceptatie, socialiserende inspanningen (we keuren het goed of af). In de klas valt te denken aan beloningssystemen. Bij extrinsieke motivatie gaat het erom anderen te plezieren met het taak-werkgedrag. Je wilt sociale goedkeuring krijgen, goede cijfers. Hierbij ben je meer afhankelijk van interactie met de anderen, er is sprake van externe criteria voor (zelf)beoordeling. Psycholoog Steven Reiss geeft aan dat kinderen gemotiveerd werken als de motivatie intrinsiek is.

	Kenmerken leerling	Kenmerken leerkracht
Intrinsieke motivatie	- heeft plezier in het leren - heeft een competent gevoel - is onafhankelijk - is uit op zelfbeloning - is gericht op zelfverantwoordelijkheid - is zelfstandig - heeft doorzettingsvermogen - zij kunnen zelf invloed uitoefenen op succes en faal ervaringen - ziet de zin van leren	- geeft affectie - geeft aanmoediging - geeft zorg - geeft warmte - geeft interesse - heeft een feedback houding - geeft een leerling informatie over zijn leerproces - is gericht op afstemming
Extrinsieke motivatie	- wil anderen plezieren met zijn taak- werkgedrag - is gericht op sociale goedkeuring - is leerkrachtafhankelijk - bij problemen hebben zij eerder de neiging om op te geven - zij kunnen minder invloed uitoefenen op succes en faalervaringen	- geeft affectie - geeft aanmoediging - geeft zorg - geeft warmte - geeft materiële beloningen - geeft beoordelingen (b.v. cijfers) - heeft een meer controlerende houding om tot beoordelingen te komen - heeft productgerichte houding

Hanff, J. e.a. (2004-2005) motivatie van kinderen en leeropdrachten op scholen, Zie Zo Educatief, P. 9

4.2 Belonen

Ik zet een beloning in als middel om kinderen te motiveren. Ik hoop dat ze door de beloning netjes en goed zullen werken, met goed bedoel ik een voldoende product leveren. Dit doe ik door materiële beloningen in te zetten zoals stickers, stempels, krullen en prijsjes en ik geef regelmatig complimenten.

In mijn klas staat het product centraal in plaats van het proces.

Het werken puur om een beloning binnen te halen leidt gemakkelijk tot een “inflatie” van de beloning. De beloning moet steeds groter of aantrekkelijker worden, wil de leerling aan het werk gaan en blijven. Janssens, H. (1996) p. 221

Volgens Mol, J. (2010) kan belonen, net als straffen, leiden tot angst, schuld en schaamte. Als je beloond wordt, omdat mensen vinden dat je ergens goed in bent, kan je het idee krijgen dat je aan de hoge verwachtingen moet blijven voldoen. Je wordt bang om te falen, je geeft jezelf de schuld als iets niet lukt en je schaamt jezelf voor je tekortkomingen.

Ik wil kinderen niet afhankelijk van mij maken maar juist zelfstandig. Ik wil mijn leerkrachtgedrag aanpassen zodat de drie eerder genoemde leerlingen zich van afhankelijke naar zelfstandige kinderen weten te ontwikkelen.

Daarnaast bereik ik de drie zwakkere leerlingen niet met mijn materiële beloningen omdat ze vaak geen goede resultaten behalen of zij te laat klaar zijn met hun werk.

Volgens Pintrich en Schunk, (2002) worden hard werken en goede resultaten beloond met hoge cijfers, stickers, stempels, vrije keuzeopdrachten, aantrekkelijke activiteiten (zoals werken met de computer) en complimenten. Kinderen met een gebrek aan inzet en slechte resultaten worden gestraft met lage cijfers en kritiek of hen worden materiële en sociale beloningen onthouden.

Al decennia lang buigen opvoedkundigen, psychologen en practici zich over de vraag of het geven van beloningen past in een goed pedagogisch regime.

In het boek van Leenders Y. Sanders M., Meyer, P., (2001) komen de volgende manieren van belonen aan de orde:

1. Materiële beloningen: het geven van plaatjes, potloden, schriften enz. als een leerling de taak goed heeft gemaakt.
 2. Beloningen in de vorm van activiteiten: als de leerling de taak goed heeft gemaakt, mag hij een bepaald spelletje gaan doen, voor zichzelf gaan zitten lezen.
 3. “Informatieve beloningen”, beloningen die gerelateerd zijn aan het leerproces.
- Leenders Y. Sanders M., Meyer, P., (2001) effectieve instructie (p.p. 31).

Met dit meesterstuk ga ik aan de slag met “informatieve beloningen” namelijk responsieve instructie. In dit meesterstuk zal ik verder spreken over R.I.

Wit de, X. (2008) geeft aan dat we bij Responsieve Instructie (RI) aandacht besteden aan de individuele hulp die de leraar kan bieden aan leerlingen die opvallend niet-taakgericht zijn en achterblijven. Een leraar die openstaat voor de behoefte aan affectieve ondersteuning van de leerling en hieraan tegemoet komt, noemen we *responsief*.

Doormiddel van het inzetten van R.I wil ik gaan onderzoeken of ik hierdoor een gedragsverandering kan realiseren bij Sam, Lieve en Floor zodat zij meer vertrouwen krijgen in zichzelf zodat zij zich kunnen motiveren en weten waar ze op moeten letten om hun doel te behalen.

Uit een interview met GZ- psycholoog komt naar voren dat planmatige R.I., ertoe bij draagt dat kinderen de vaste denkstappen die de leerkracht hen aanbiedt op den duur zelf kunnen toepassen. Met als mogelijk gevolg dat ze zelfstandig hun taak tot een succes kunnen brengen. Daardoor intrinsiek gemotiveerd zijn.

4.3 Wat is niet- taakgericht werken?:

Volgens de GZ- psycholoog, zijn er in veel groepen leerlingen die de instructie niet oppakken en niet aan het werk gaan. Dat kun je zien aan hun gedrag zoals:

- ze kijken afwezig rond of staren voor zich uit;
- ze storen andere leerlingen of praten met hen over andere onderwerpen dan de taak;
- ze lopen door de klas;
- ze zijn bezig met andere activiteiten;

We noemen dat niet-taakgericht gedrag. Het lukt deze leerlingen niet hun aandacht op het werk te richten of gericht te houden. De indruk bestaat wel eens dat ze niet willen.

Om zicht te krijgen op de ernst van de zwakke taakwerkhouding en de concentratieproblematiek kan een gerichte observatie uitgevoerd worden met een tijdsteekproef- formulier (zie bijlage 11). Deze tijdsteekproef ga ik voor mijn onderzoek inzetten. Zo kan ik bekijken of de werkhouding van Sam, Lieve en Floor onder het landelijk gemiddelde zit. Daarnaast kan ik met dit middel meten of de responsieve instructie voldoende effect heeft gehad op hun werkhouding.

4.4 Hoe ontstaat een niet- taakgerichte werkhouding?:

Leraren kiezen taken en stellen voor hun leerlingen opdrachten samen. Op grond van ervaring weten zij welke taken voor de leerling meer en welke minder geschikt zijn. Zij kiezen materialen en werkvormen waarvan ze weten dat die in bepaalde situaties effectief zijn. Ook weten zij doorgaans in te schatten of een taak voor een bepaalde leerling te moeilijk, te gemakkelijk, dan wel 'op niveau' is.

Leerlingen die een taak krijgen aangeboden, brengen - net als de leraar - ook voorkennis en ervaring mee. Hierdoor beleven ze de taak op een heel persoonlijke wijze. Twee belangrijke aspecten van deze taakbeleving zijn verwachtingen en verklaringen. Leerlingen die bepaalde opdrachten al vaker met succes hebben gemaakt, zullen geneigd zijn te denken dat het deze keer weer zal lukken. Ze verwachten dat ze de taak aankunnen. En in veel gevallen komen die verwachtingen uit.

Ze zijn ervan overtuigd dat hun goede prestaties te verklaren zijn doordat ze goed gewerkt hebben, goed hun best hebben gedaan of doordat ze gewoon goed zijn in dit soort opdrachten. Deze opvatting verandert niet of nauwelijks, ook niet wanneer zij eens een opdracht met minder succes maken. Ze weten immers van zichzelf dat ze het wel kunnen.

Leerlingen die bij bepaalde opdrachten over het algemeen weinig succesvol zijn, zullen minder geneigd zijn een goed resultaat te verwachten. Ze beleven een ogenschijnlijk eenvoudige opdracht als een onoverkomelijk probleem. Ze hebben de overtuiging dat ze geen invloed kunnen uitoefenen op het resultaat van de taak.

De oorzaak voor hun falen leggen ze bij zichzelf. Ze zijn er van overtuigd dat ze het niet kunnen. Wanneer zij - tegen hun verwachtingen in - toch een goede prestatie leveren, verandert dat het beeld dat ze in de loop van de tijd van zichzelf hebben opgebouwd, niet onmiddellijk. Ze blijven er van overtuigd dat ze slecht zijn in spelling of rekenen. Als het een keer goed gaat, moet dat toeval zijn. Misschien was de taak wel gemakkelijk. De reden voor succes leggen zij buiten zichzelf.

Hierdoor vatten zij het slechte presteren op als iets waar zij zelf weinig invloed op uit kunnen oefenen. Vaak leidt dat tot een afnemende bereidheid zich voor het werk in te spannen. Het heeft in hun ogen geen zin, van hard werken worden hun prestaties toch niet beter. In dat opzicht maken zij hun lage verwachtingen waar. EDUX- folder, responsieve instructie.

Volgens Ames, 1990; Mercer en Pullen,(2005) is het wanneer kinderen de attributie ontwikkelen dat falen veroorzaakt wordt door een gebrek aan competentie, ze vaak ook een gevoel van hulpeloosheid ontwikkelen. Lage verwachtingen en het hanteren van ineffectieve strategieën worden karakteristieken van deze kinderen. Kinderen met deze disfunctionele attributiepatronen ontwikkelen minder waarschijnlijk de metacognitieve vaardigheid hun eigen inspanning en succes aan elkaar te koppelen, welke hen in staat moet stellen een groot aantal leeractiviteiten te volbrengen. Kinderen die wel een relatie ontdekken tussen hun eigen inspanning en succes zullen waarschijnlijk met een hoopvol gevoel reageren op falen of probleemsituaties en zichzelf aanzetten tot strategisch taakgedrag. Wanneer kinderen een relatie leggen tussen inspanning en succes en ze de uitkomst de inspanning waard vinden zal dit beïnvloeden of ze zich ook kunnen motiveren deze inspanning te verrichten. Wanneer kinderen deze link tussen hun eigen inspanning en succes niet leggen en een gevoel van hulpeloosheid ontwikkelen verliezen ze vaak hun intrinsieke motivatie om hun competentie te laten zien.

Dit gevoel van hulpeloosheid zie ik vooral terug bij Sam. Voordat hij aan de slag gaat met zijn werk kijkt hij me altijd aan. Hij geeft mij het gevoel dat hij hulp nodig heeft, dat hij zichzelf niet competent voelt om zijn rekentaak aan te kunnen. Uit de tijdsteekproef blijkt dat Sam geen goede werkhouding heeft. Het zal voor Sam lastig zijn om met deze gedachte een goed rekenresultaat neer te zetten. Zo'n gevoel is verlamrend voor zijn werkhouding.

Om te onderzoeken hoe een leerling over zichzelf denkt kan er een zelfbeeldschaal- formulier worden afgenomen. Het geeft zicht op het vertrouwen dat een leerling in zichzelf heeft. Het kan tevens mijn hypothese onderbouwen dat Sam concentratieproblemen heeft als gevolg van een laag zelfbeeld een laag vertrouwen in zichzelf. Deze zelfbeeldschaal zit in het boek Jeninga, John. (2004) *professioneel omgaan met gedragsproblemen*, praktijkboek voor het primair onderwijs, HB uitgevers

4.5 Responsieve instructie:

Hieronder beschrijf ik de volgende zaken:

- De definitie van responsieve instructie;
- Doelstelling;
- Algemene beschrijving van responsieve instructie;
- Model wat ik ga gebruiken bij de drie leerlingen;
- Welk leerkrachtgedrag zet in?;

Definitie van responsieve instructie:

Hieronder wordt verstaan: het handelen van de leerkracht om kinderen te helpen bij het kiezen, plannen, uitvoeren en beoordelen van hun werk of spel en dat aan de volgende kenmerken voldoet:

1. beschikbaarheid;
2. ondersteuning en competentie;
3. uitdaging tot actieve betrokkenheid en het zelf nemen van beslissingen.

Doelstelling:

Het **doel** van R.I. is de betrokkenheid van het kind te vergroten. De motivatie is vaak gering. Deze negatieve stemming blokkeert de informatieverwerking, belemmert en verhindert het vermogen om te komen tot de oplossing van het probleem en de goede vorm van aandacht in te zetten. Daardoor wordt de kans op een oplossing nog kleiner. Je bent weer terug bij 'ik kan het niet' en is er sprake van een vicieuze cirkel, die de leerkracht moet verbreken. Je probeert de reactie van het kind 'ik kan het niet' te doorbreken en om te zetten in: 'als ik op deze manier de taak uitvoer, dan kan ik het wel'.

Wit de, X. (2008 P. 88)

Algemene beschrijving van responsieve instructie

Hierbij maak ik gebruik van de opzet van EDUX, responsieve instructie, folder.

De leraar kan leerlingen met niet-taakgericht gedrag helpen. Hij heeft daarvoor twee invalshoeken die in de praktijk vaak niet van elkaar te scheiden zijn.

Hij kan zorgen voor een duidelijke instructie die is aangepast aan het kennis- en begripsniveau van de leerling. Hij kan daarnaast affectieve of gevoelsmatige ondersteuning bieden, zodat de leerling zichzelf kan ervaren als een effectieve en zelfstandige oplosser van problemen.

Bij beide invalshoeken is sprake van een individuele benadering van de leerling. De leerlingen in de groep werken zelfstandig aan een opdracht en doen tijdelijk geen beroep op de leraar. Hierdoor ontstaan momenten waarop hij kort (gedurende enkele minuten) aandacht kan geven aan bepaalde leerlingen, met behulp van responsieve instructie.

Hieronder wordt verstaan: het handelen van de leerkracht om kinderen te helpen bij het kiezen, plannen, uitvoeren en beoordelen van hun werk of spel.

Dit *aanmoedigen tot meedenken en meebeslissen* gebeurt op verschillende momenten.

- Bij de analyse van het probleem
De leraar nodigt de leerling uit het probleem van het niet-taakgerichte gedrag onder woorden te brengen ("Waarom werk ik niet taakgericht?").
- Bij de planning van het werk
De leraar stelt de leerling in de gelegenheid het werk te plannen en vooraf de criteria voor beoordeling van het resultaat vast te stellen ("Welk resultaat ga ik proberen te bereiken? Op welke wijze?")!
- Bij de beoordeling van het resultaat
De leraar vraagt de leerling het werk te beoordelen ("Hoe heb ik het gedaan. Ben ik tevreden over mijn prestaties?")?
- Bij de verklaring van het resultaat
De leraar legt het initiatief voor het zoeken naar een verklaring voor slagen of falen bij de leerling ("Hoe komt het dat het goed ging of juist niet?").

Bij het aanmoedigen tot meedenken en meebeslissen neemt de leraar een houding aan waaruit blijkt dat hij:

- belangstelling heeft voor de taakbeleving van de leerling
- de leerling ruimte geeft om op zijn vragen en opmerkingen te reageren
- de leerling uitzicht op succes biedt.

We zullen deze kenmerken hierna bespreken.

A. Belangstelling voor de taakbeleving van de leerling

Een belangrijk kenmerk van een responsieve houding is de belangstelling voor de taakbeleving van de leerling. In het bijzonder voor de verwachtingen die de leerling heeft en de verklaringen voor eigen succes of falen.

Wanneer de leerling moeite heeft met de taak of er niet in slaagt zijn aandacht bij het werk te houden, nodigt de leraar hem uit te vertellen hoe hij de taak beleeft. In een gesprek vraagt de leraar aan de leerling naar zijn verwachtingen of maakt er een opmerking over. De leerling kan hierdoor ervaren dat de leraar zijn probleem begrijpt. Van belang is dat de leraar de mening van de leerling respecteert en niet (belerend) afwijst. Hij kan duidelijk maken dat hij benieuwd is naar het resultaat en dat hij, wanneer de leerling klaar is met het werk, zo snel mogelijk zal komen om te zien of het gelukt is. De leraar informeert dan tevens belangstellend naar de verklaring voor succes of falen van de leerling. Tijdens deze korte gesprekken gaat de leraar in op wat de leerling zegt. De leerling kan hierbij ervaren dat de leraar hem serieus neemt en geïnteresseerd is in wat hij zegt. De reactie van de leraar sluit inhoudelijk aan bij wat de leerling zegt of vraagt. De leraar geeft aan dat hij begrepen heeft waar de leerling het over heeft. Bovendien sluit hij gevoelsmatig aan bij de vragen of opmerkingen van de leerling. Wanneer de leerling zich teleurgesteld toont, is een belangstellende houding van de leraar gewenst. Wanneer de leerling laat merken dat hij bang is, kan de leraar geruststellend reageren. Wanneer de leerling trots is op zijn prestaties, kan de leraar in zijn reacties laten merken dat ook hij blij is. Na het bespreken van de beoordelingscriteria laat de leraar blijken dat hij benieuwd is naar het resultaat. Bij het tonen van belangstelling voor de taak en de taakbeleving van de leerling is in het bijzonder het oogcontact tussen leraar en leerling van belang. Leraar en leerling kijken elkaar aan wanneer ze met elkaar spreken. Ook uit de expressie van het gezicht kan blijken dat de leraar belangstelling toont. Een leraar die met een verveeld gezicht de leerling vraagt of hij het werk moeilijk vindt, geeft niet werkelijk blijk van belangstelling. Een leraar die zegt benieuwd te zijn naar het werk van de leerling, maar daarbij een ongeïnteresseerd gezicht trekt laat de leerling eerder het tegendeel blijken.

B. Ruimte bieden om te reageren

Een responsieve leraar geeft de leerling voldoende gelegenheid antwoorden en eigen gedachten onder woorden te brengen. De leerling krijgt de tijd om zijn standpunt toe te lichten. Slaagt hij er niet in een goed of een duidelijk antwoord te formuleren, dan helpt de leraar hem daar bij. De leraar wacht geduldig het antwoord van de leerling af en zet hem niet onder druk om te antwoorden.

C. Uitzicht bieden op succes

Het is van belang dat de leerling inziet dat hij de gegeven opdracht aankan.

Het uitzicht bieden op succes begint daarom bij de keuze van een geschikte taak. De leraar zorgt ervoor dat de opdracht niet te moeilijk is. Voor een niet-taakgerichte leerling is het bovendien vaak nodig de condities, waaronder hij de opdracht moet maken, aan te passen, zodat hij weer een reëel uitzicht op succes krijgt. Ook het aanpassen van de beoordelingscriteria aan de eigen verwachtingen van de leerling, kan hem het gevoel geven dat succes haalbaar is.

4.6 Communiceren met kinderen:

Met kinderen wordt niet altijd goed gecommuniceerd over het hoe en waarom van hun eigen handelingsplan. Ze begrijpen niet waar de extra oefening en inzet toe leiden: wat kunnen ze straks wel en wat niet? Dat perspectief wordt hun zelden helder geschetst. Wanneer er onvoldoende met kinderen wordt gecommuniceerd over het doel en de invulling van het handelingsplan en hun eigen rol daarbij, heeft het plan voor hen geen betekenis. En dat moet nu juist wel gebeuren, wil het plan succesvol zijn. Pameijer, N. Beukering, T. (2007) *handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*, Acco.

Lieve gebruikt de lege getallenlijn vaak niet. Is dit luiheid, of weet ze de lijn niet te hanteren, of is het schaamte naar de andere kinderen? Ik wil met haar praten over het nut van de lege getallenlijn. Ik denk als zij snapt waarom ze deze lijn moet gebruiken, ze hem ook beter hanteert.

Ik ga in gesprek met de kinderen over wat ik ga doen. Ik vraag hun medewerking en stel samen met hen een kort plan op. Weten de kinderen waarom ze extra hulp krijgen en willen ze dit zelf? Voor de drie kinderen wordt op deze manier het doel duidelijk van de R.I. We kunnen het doel dan steeds terug pakken in de evaluatiefase. Zonder de medewerking van de drie kinderen gaat het onderzoek echt niet slagen!

4.7 Inclusief onderwijs:

Booth en Ainscow (1998) beschrijven inclusie als processen van toenemende participatie van leerlingen in het reguliere onderwijs, de cultuur en gemeenschap. Dit betekent tevens dat exclusie wordt verminderd. Kinderen met een beperking volgen geen aparte vorm van onderwijs. Ze bezoeken de school waar zij zonder de beperking ook heen waren gegaan. Wanneer men streeft naar inclusief onderwijs, onderwijs voor iedereen, volgt niet iedereen het zelfde onderwijs. Het onderwijs zal 'op maat' moeten zijn. Inclusief onderwijs wil zeggen: een aangepast curriculum dat geschikt is om tegemoet te komen aan verschillende niveaus, leerstijlen en tempo's van verwerking. Het is een manier van lesgeven waarbij de leerkracht en de leerling samenwerken om het onderwijs betekenisvol te maken voor iedere leerling. Deze manier van werken is flexibel; er worden verschillende werk- en instructievormen toegepast om tegemoet te komen aan het niveau van ontwikkeling en leerstijlen van kinderen.

Op school bieden wij ook inclusief onderwijs maar niet zodanig als hierboven beschreven staat. De manier waarop Booth en Ainscow inclusief onderwijs beschrijven vind ik tot divergente differentiatie behoren. Daar wordt gewerkt in de zone van de naaste ontwikkeling. Op de school waar ik werkzaam ben maken wij gebruik van convergente differentiatie. Voor alle leerlingen in de groep worden globaal dezelfde doelen in een bepaalde periode nagestreefd. Er is sprake van een basisaanbod voor de hele groep. Sommige (groepjes) leerlingen ontvangen naast het basisaanbod verlengde instructie, extra leertijd of extra leerstof om de doelen voor de hele groep te bereiken. Het gebeurt in een enkele klas dat een leerling het klassendoel niet kan bereiken en op eigen niveau gaat werken. Daarnaast werkt onze school nog met een vrij klassikaal lessysteem.

Kijkend naar de beschrijving van Booth en Ainscow zullen wij nog meer naar inclusief onderwijs moeten groeien. Onze schoolorganisatie is er nog niet helemaal op toegelegd. Niet alle leerlingen met een indicatie zullen met deze schoolorganisatie kunnen functioneren. Ik heb mijn directeur geïnterviewd over inclusie. In principe is de directeur voorstander van inclusief onderwijs.

Hij geeft aan dat het prettig is dat kinderen in hun eigen wijk naar school kunnen. Na schooltijd kunnen ze met dezelfde vriendjes spelen. Mijn directeur geeft daarbij wel aan dat er per leerling kritisch gekeken wordt of wij als school deze leerling de juiste zorg kunnen bieden.

Een zichtbare ontwikkeling met betrekking tot inclusief onderwijs bij ons op school is de spraaktaalklas. Daar zijn we dit jaar samen met de Auris- groep³ mee gestart. Hier krijgen kinderen les met spraak- taalproblematiek en leerlingen met autisme. Deze kinderen krijgen daar drie ochtenden les en de resterende tijd nemen de leerlingen deel in de reguliere groep. Op dit moment heb ik een leerling in de klas met autisme, hij gaat ook naar de spraaktaalklas toe. Deze leerling functioneert prima binnen de groep. Zijn cognitieve als sociaal emotionele ontwikkeling verloopt goed binnen de mogelijkheden van zijn autisme. Hij heeft vriendjes waarmee hij na schooltijd en in de pauzes speelt. Naast deze leerling heb ik de afgelopen jaren meerdere leerlingen in mijn groep gehad met een indicatie. Mijn ervaringen hiermee waren positief. Ik ben het eens met mijn directeur dat kinderen met een indicatie van harte welkom zijn, wel moeten wij als school de middelen & organisatie hebben om deze leerling de juiste onderwijszorg te kunnen bieden!

4.7.1 Inclusie in relatie met responsieve instructie:

Booth en Ainscow (1998) geven aan dat bij inclusie het onderwijs ‘op maat’ moet zijn. Inclusief onderwijs wil zeggen: een aangepast curriculum dat geschikt is om tegemoet te komen aan verschillende niveaus, leerstijlen en tempo's van verwerking. Het is een manier van lesgeven waarbij de leerkracht en de leerling samenwerken om het onderwijs betekenisvol te maken voor iedere leerling. Deze manier van werken is flexibel; er worden verschillende werk- en instructievormen toegepast om tegemoet te komen aan het niveau van ontwikkeling en leerstijlen van kinderen.

R.I. heeft raakvlakken met inclusie. R.I. is ook ‘op maat’. De leerkracht stelt zich flexibel op om de leerling te helpen die een zwakke werkhouding heeft. Deze werkhoudingsproblemen kunnen verschillend van aard zijn. De leerkracht probeert goed naar de leerling te luisteren en doormiddel van vragen erachter te komen waarmee de leerling zit of wat nog niet lukt. Hierop kan de leerkracht tegemoet komen met zijn instructie. Dit met als uiteindelijk doel de leerling competent en autonoom te maken.

³ De Koninklijke Auris- groep is professioneel partner van mensen die ondersteuning nodig hebben bij horen, spreken of taal.

5. Methode

5.1 Dataverzameling:

Hieronder beschrijf ik per deelvraag wat ik ga inzetten om antwoord op mijn deelvraag te verkrijgen.

- **Welk effect heeft het inzetten van responsieve instructie op de werkhouding?**

Ik ga het effect meten met:

- Tijdsteekproef, zie bijlage 11.

Dit doe ik voordat ik ga werken met R. I. en na het inzetten van R.I. Zo kan ik de resultaten tegen elkaar afzetten.

Doordat de tijdsteekproef twee keer wordt gedaan en een momentopname is, voer ik voor de betrouwbaarheid van het onderzoek ook nog objectieve observaties uit. In de bijlage geef ik hier een samenvatting van.

- De objectieve observaties heb ik met behulp van de vier fases van de Meichenbaum⁴ methode uitgevoerd voor en na het inzetten van de R.I. (zie bijlage 1 t/ m 4 en 8 t/m 10).

- **Welk effect heeft het inzetten van responsieve instructie op het zelfvertrouwen van de drie leerlingen?**

Ik ga het effect meten met:

- Zelfbeeldschaal, ook eerder benoemd in het theoretische gedeelte om het zelfvertrouwen voor en na het inzetten van de R.I. te meten.

- **Welk effect heeft het inzetten van responsieve instructie op de rekenresultaten van de drie leerlingen?**

Deze deelvraag kan ik beantwoorden door de cijfers voor en na de responsieve instructie tegenover elkaar te zetten en te beschrijven. Zit er vooruitgang/ progressie in de cijfers?

5.2 Welk leerkrachtgedrag zet ik in?

Na de gelezen literatuur en het interview met GZ- psycholoog ga ik R.I inzetten bij Sam, Lieve en Floor. Een succesgeoriënteerde leerling zal meestal met plezier werken. Hij zal immers weer succes halen. De leerkracht heeft bij succesgeoriënteerde leerlingen weinig omkijken naar de werkhouding.

Een leerling die eenmaal mislukkinggeoriënteerd geraakt is, zal niet vanzelf meer succesgeoriënteerd raken. Al heeft hij regelmatig succes, hij zal dat succes bagatelliseren door middel van variabele attributies. Een mislukkinggeoriënteerde leerling houdt zijn gevoel van mislukking gemakkelijk in stand! Het vergt van de leerkracht een duidelijke strategie om van een mislukkinggeoriënteerde leerling weer een succesgeoriënteerde leerling te krijgen. Janssens, H. (1996).

⁴ Een zelfinstructie methode voor kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen.

Sam, Lieve en Floor vinden van zichzelf dat ze slecht kunnen rekenen, dit blijkt uit gesprekken met de kinderen. Sam krijgt er hoofdpijn van, hij geeft aan als hij moet rekenen te denken dat hij het niet kan en het lukt hem niet om goed te werken. 'Ik snap er toch nooit wat van'. Hij blokkeert als het ware. Deze leerlingen hebben weinig tot geen succeservaringen opgedaan met rekenen. Hierdoor zijn het mislukkinggeoriënteerde leerlingen geworden. Janssens geeft aan dat het belangrijk is om als leerkracht een strategie te kiezen, zodat Sam, Lieve en Floor straks succesgeoriënteerde leerlingen zijn. Ik denk dat ik dit met R.I. kan bereiken.

Doordat ik in ga op hun taakbeleving kan ik nagaan wat ze denken en voelen als ze een rekentaak moeten maken. Door goede vragen te stellen kan ik kijken of hun gedachten wel reëel zijn.

Ik laat zien dat ik er voor hem/ haar ben. Door vooraf te kijken of er moeilijkheden in de taak zitten voor de leerling kan ik op basis van de antwoorden van de leerling mijn instructie afstemmen. Zodat de leerling in zekere mate succes kan verwachten. Na het maken van hun rekentaak bespreek ik het werk met de leerling. Hoe komt het dat het resultaat goed is en wat ging er mis als er nog wat fouten zijn gemaakt? Belangrijk daarbij is dat de leerling inziet dat zijn eigen werkhouding van invloed is geweest op het resultaat. Ik denk dat als dit patroon regelmatig wordt herhaald, de leerling inziet dat het succes door hem zelf komt. Ik geloof dat R.I. ervoor kan zorgen dat Sam, Lieve en Floor weer succesgeoriënteerde leerlingen worden. Het volgende schema (zie bijlage nummer 6) van responsieve instructie ga ik inzetten bij de drie leerlingen. Ik zet dit schema in onder het zelfstandig werken, als de drie leerlingen gaan rekenen. Dat gebeurt bij ons op school in verschillende hoeken. Volgens GZ- psycholoog is het van belang om de R.I. zo kort mogelijk te houden. Voor mij als leerkracht zijn uit de 0-meting twee belangrijke leerpunten naar voren gekomen:

1. Kort en krachtig handelen;

Het is belangrijk dat het schema (bijlage 6) voor mij als leerkracht een bepaalde routine krijgt. Ik kan merken dat het schema nu nog onvoldoende in mijn systeem zit. Ik moet er teveel bij nadenken. Hierdoor ben ik teveel tijd kwijt met de R.I. Het is zaak om het schema een aantal malen goed door te nemen en veel te oefenen met het in de praktijk geven van responsieve instructie.

2. Letten op het stellen van de juiste open vragen;

De GZ- psycholoog geeft aan dat je het kind zelf laat nadenken en verwoorden wat het moet doen om zijn taak te maken. Wat hij/ zij lastig vindt. Doormiddel van sturing/ open vragen vanuit de leerkracht, leert het kind wat er al goed gaat tijdens het werken en waar aandachtspunten liggen. Er kunnen op deze manier heldere doelen ontstaan voor het kind. Als een kind niet kan uitleggen wat hij of zij moeilijk vindt, vraag ik of de leerling de som wil oplossen. Ik zie dan of de leerling een succes gaat behalen voor zijn taak of dat ik instructie of een voorbeeldsom⁵ zal moeten geven. Ik neem zo min mogelijk het werk van het kind over. Ik heb een schema gemaakt met vragen die ik kan stellen tijdens de responsieve instructie (zie bijlage 7).

⁵ Een voorbeeldsom is een visueel inzichtelijk uitgewerkte som, waarbij de leerling voor de volgende sommen kan kijken hoe hij dit type som moet aanpakken.

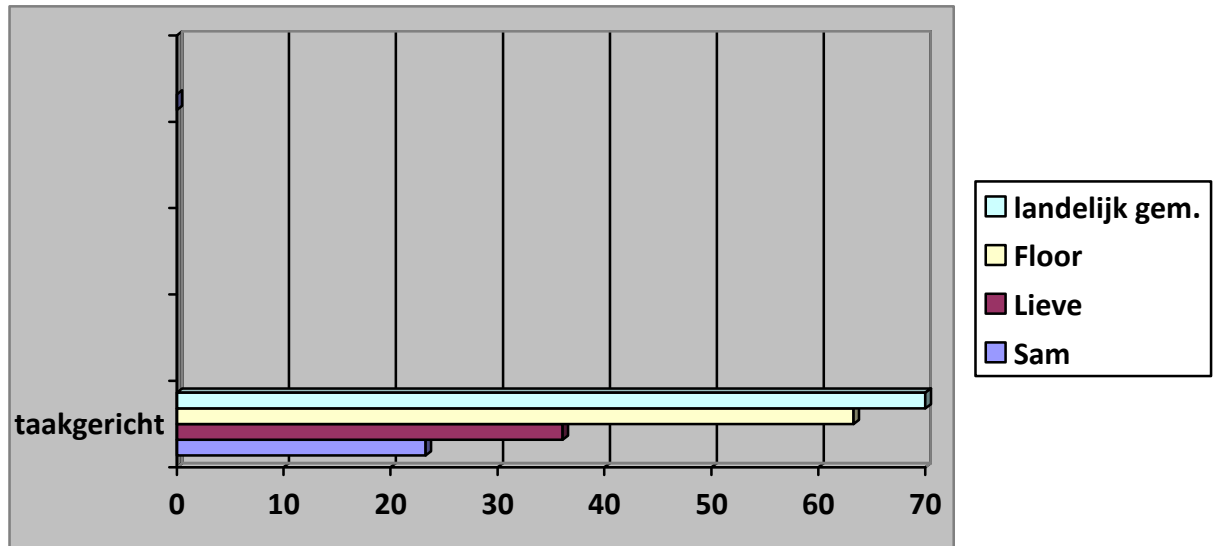
5.3 De effecten:

Hieronder beschrijf ik per deelvraag de effecten van mijn onderzoek.

- Welk effect heeft het inzetten van responsieve instructie op de werkhouding?

5.3.1 De tijdsteekproef om het taakgedrag te bekijken

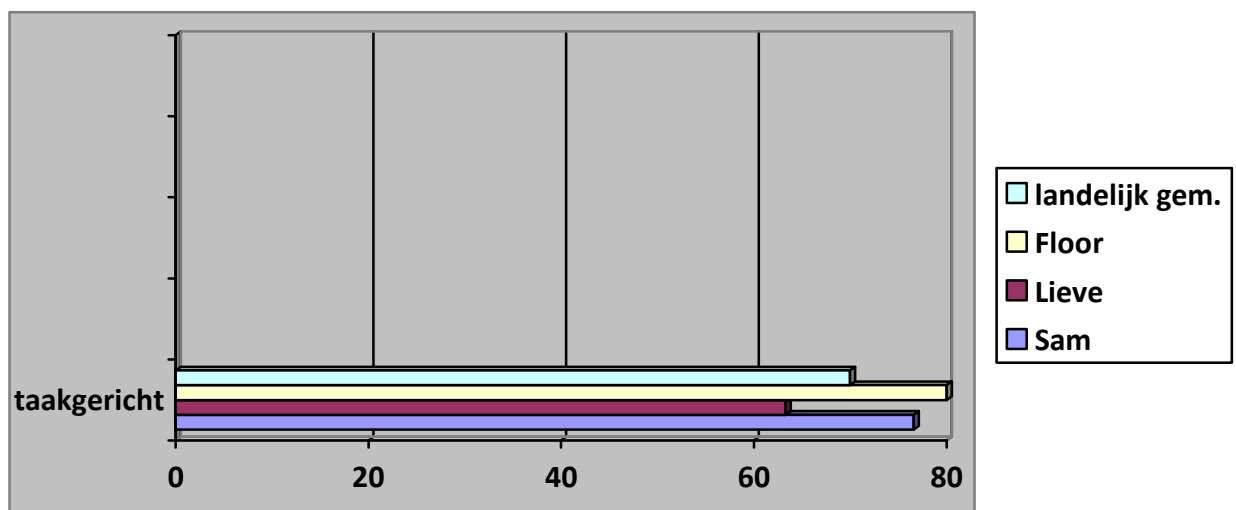
De 0-meting: taak gerichtgedrag



Hierbij heb ik het taakgedrag gemeten van Floor, Sam en Lieve en afgezet tegen het landelijk aanvaardbaar gemiddelde van 70%. Hierbij is te zien dat alle drie de leerlingen onder het landelijk gemiddelde scoren. Sam scoort hierbij het laagst.

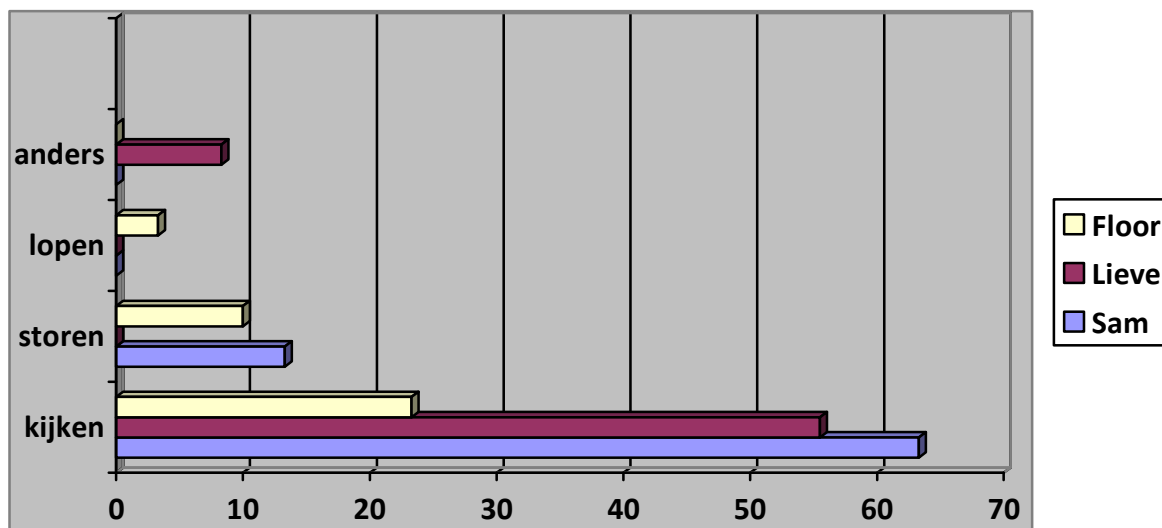
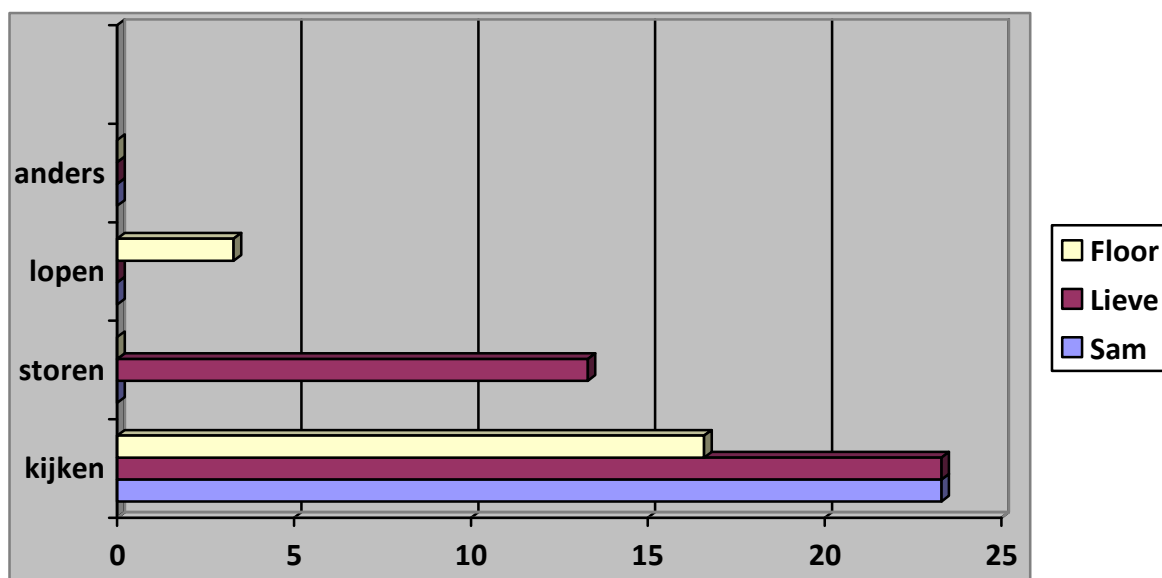
Over het algemeen geldt dat leerlingen die ongeveer 70% van de tijd taakgericht werken (landelijk gezien) een aanvaardbaar gemiddelde halen. Jeninga, J. (2004).

De eind- meting: taak gerichtgedrag



Bij de eindmeting valt op dat Sam en Floor boven het landelijk gemiddelde uit komen. Lieve komt nog niet boven dit gemiddelde uit. Lieve is wel gegroeid in haar taakgerichte werkhouding. Ze zit met 63,3% dicht tegen het landelijk gemiddelde aan.

De 0- meting: niet taak gerichtgedrag



Het zou mogelijk kunnen zijn dat Lieve nog niet boven de 70% van het landelijk gemiddelde zit omdat er in haar niet taak gerichte gedrag te zien is dat Lieve nog andere leerling stoort en om hulp vraagt.

Gegevens 0- meting					
namen	taakgericht	kijken	storen	lopen	anders
Sam	23,3	63,3	13,3	0	0
Lieve	26,1	55,5	0	0	8,3
Floor	63,3	23,3	10	3,3	0

Gegevens eind- meting					
namen	taakgericht	kijken	storen	lopen	anders
Sam	76,6	23,3	0	0	0
Lieve	63,3	23,3	13,3	0	0
Floor	80	16,6	0	3,3	0

5.3.2 observaties:

Voor het inzetten en na het inzetten van R.I. heb ik objectieve observaties uitgevoerd met behulp van de vier fases van de Meichenbaum methode (zie bijlagen 1 t/m 4 en 8 t/m 10).

Uit deze observaties blijkt dat:

- Sam zijn werkhouding op alle punten enorm vooruit is gegaan. Ik zou bij Sam kunnen gaan afbouwen met de responsieve instructie. De R.I. wordt steeds korter omdat Sam de sommen goed kan maken en hij kan aangeven dat zijn successen door hem zelf komen.
- Lieve gebruik maakt van haar lege getallenlijn. Haar ontwikkelpunt blijft rustig en zorgvuldig werken. Bij Lieve wil ik naast responsieve instructie ook de Meichenbaum methode gaan inzetten. Zo kan ze bij de evaluatiefase aangeven of zij rekening heeft gehouden met haar leerpunt, rustig en secuur werken. Lieve weet zelf te vertellen dat ze door slordig en snel werken fouten maakt.
- Floor haar lege getallenlijn correct hanteert en ze gebruikt hem gedurende het rekenen. Ze spiekt niet meer bij haar goed rekende buurvrouw maar rekent op eigen kracht. Dit werken met de lege getallenlijn kost haar veel tijd doordat de sommen t/m tien nog niet geautomatiseerd zijn. Te zien is dat ze rekent met veel deelstappen. Ze is nog niet in staat om grote sprongen te maken met haar lege getallenlijn. Ik laat Floor nu minder werk maken.

5.3.3 mijn leerkrachtgedrag:

Na het interview en de gelezen literatuur ben ik R.I. in de praktijk gaan oefenen. Tijdens de 0- meting komt duidelijk naar voren dat ik moet gaan letten op mijn vraagstelling en kort&krachtig handelen.

Hieronder geef ik een beschrijving met Sam, met daar mijn eigen vaardigheid op het gebied van R.I.

Vooraf

Als Sam tijdens het hoekenwerken gaat starten met rekenen. Dan loop ik naar de leerling toe en zeg dat hij eerst alle spullen klaar moeten leggen. Hij mag hierna zijn vinger opsteken. Dit bespaart mij tijd en zo kan ik mijn loopronde door de klas maken om te zien of iedereen aan het werk is. Zodra Sam zijn vinger opsteekt loop ik naar hem toe. Ik ga eerst in op de taakbeleving. Door hierna te vragen weet ik of Sam negatieve gedachten heeft tot zijn taak.

In het begin van de R.I. kom ik erachter dat Sam enorm tegen zijn rekenwerk op ziet. Vooral de hoeveelheid en tijdsdruk. Hij blokkeert waardoor hij niet meer kan denken en zijn taak vrijwel iedere keer met een onvoldoende afsluit. In het begin maken we korte afspraken, na iedere opdracht steekt Sam zijn vinger op en loop ik naar Sam toe. We kijken de opdracht samen na en hierna werkt hij door aan de volgende opdracht. Daarnaast laat ik Sam voorbeeldsommen maken. Hij maakt een zelfde type som die straks ook in de taak naar voren komt. Zo kan ik zien of hij de som kan maken of eventueel nog extra uitleg nodig heeft. In het begin heeft Sam moeite met de overspringers ($17+8=$). Doordat ik zag dat zijn aanpak onvoldoende is kan ik hem hier instructie op geven. Ik weet nu ook dat hij een succeservaring zal hebben.

Na een poosje R.I. ingezet te hebben ziet Sam steeds minder op om aan zijn rekentaak te beginnen. Hij schat ook steeds vaker in dat hij de taak foutloos zal maken of in ieder geval met een goed resultaat. Dit komt doordat de resultaten goed zijn. Ik kan nu grote afspraken maken. Ik laat hem de sommen nog voordoen. Deze sommen maakt hij op de juiste wijze. Hij heeft geen extra instructie nodig.

Het werken

Doordat we in het begin korte afspraken maken, lukt het Sam zich hier aan te houden. Ik hoef nauwelijks naar hem toe te lopen omdat hij taakgericht aan het werk is.

Tijdens het werken zie ik een jongen die keihard werkt. Hij gebruikt continu zijn lege getallenlijn. Hij kijkt mij niet meer aan als ik een ander groepje help. Hij is taakgericht aan het werk.

Beoordeling

Het evalueren vind ik belangrijk. Door mijn vragen leert Sam te zien wat zijn eigen rol is in het gehele rekenproces. Ik wil hem zelf laten nadenken over zijn leerproces. Ik merk dat vraagstelling veel doet.

In het begin stelde ik de volgende vraag: 'Hoe komt het dat je taak zo goed is?' Hierop kreeg ik nauwelijks respons van Sam. Vaak zei hij: 'Ik weet niet'.

Als Sam zelf niet kan aangeven hoe dit goede resultaat is bereikt. Dan geef ik aan door welke handelingen van Sam het resultaat nu zo goed is. Dit heb ik aan het begin vaak moeten aangeven.

Hierna ben ik een andere vraagstelling gaan gebruiken waarop ik meer respons kreeg.

‘Wat heb je gedaan om deze taak zo goed te maken?’ of ‘wat heb je gedaan?’

Sam geeft nu aan zijn lege getallenlijn bij alle sommen te gebruiken. Hij geeft aan alleen te denken aan de sommen en niet meer aan de “prut gedachten”, zo noemt hij zelf zijn negatieve gedachten. Sam weet dat zijn eigen werkhouding van invloed is op het resultaat. Ik zie Sam nu als een succes- georiënteerde leerling. Dit heeft heel wat evalueren nodig gehad, maar het is de moeite waard!

Kijkend naar mijn twee leerpunten zien we het volgende:

1. kort en krachtig handelen:

Het schema heeft voor mij als leerkracht een bepaalde routine gekregen. Dit komt omdat ik nu voldoende ervaring heb opgedaan met R.I. Het kost me per leerling in zijn totaliteit ongeveer tien minuten.

2. Letten op het stellen van de juiste open vragen:

GZ- psycholoog geeft aan dat je het kind zelf laat nadenken en verwoorden wat het moet doen om zijn taak te maken. Ik heb in mei een eind meting gehad. Uit de film bleek dat ik soms wel twee vragen tegelijk stelde. Het kind krijgt op deze manier wel heel veel vragen.

Het wordt voor de leerling des te lastiger om de vragen te beantwoorden.

Ik merk dat ik dit doe als een kind wacht met antwoord geven. Ik heb dan te weinig rust.

Ik wil een meer afwachtende houding ontwikkelen. Daarnaast gebeurt het nog dat ik gesloten vragen stel.

Ontwikkelpunt tijdens het geven van R.I. voor mij als leerkracht:

- Vraagstelling, één vraag per keer.
- Een leerling de tijd geven om te antwoorden.
- Open vragen stellen.

- **Welk effect heeft het inzetten van responsieve instructie op het zelfvertrouwen van de drie leerlingen?**

5.3.4 de zelfbeeldschaal

Uit de 0- meting van de zelfbeeldschaal is naar voren gekomen dat alle drie de leerlingen een laag zelfbeeld hebben. Sam scoort hierin het laagste zelfbeeld. Hij geeft aan regelmatig tegen grote hoeveelheden werk op te zien. Met behulp van doorvragen ben ik erachter gekomen dat hij voorafgaand aan een taak vaak negatief denkt. Hij denkt het niet te kunnen. Mijn hypothese dat Sam onvoldoendes behaalt met rekenen doordat hij een negatief zelfbeeld heeft is dus kloppend.

Floor en Lieve vinden dat ze slechte cijfers halen met rekenen. Ze geven aan dit vervelend te vinden. Florine vindt dat ze erg langzaam werkt en vindt dit onprettig. Na een gesprek gaven beide meisjes het lastig te vinden om zich te profileren in de groep, als alle ogen op hun gericht zijn. Bijvoorbeeld tijdens een kringgesprek of vertelbeurt.

Uit de eind- meting komt naar voren dat vooral Sam een positiever zelfbeeld heeft met betrekking tot rekenen. Zijn moeder gaf van de week nog aan, dat ze een opgewekter kind heeft. Hij komt met positieve verhalen thuis. Hij vertelt zijn moeder dat hij goede resultaten heeft bij rekenen en zijn rekenwerk van zijn takenkaart op tijd af heeft. Na een gesprek met de kinderen gehad te hebben geeft Sam aan dat hij het fijn vindt om samen met mij zijn taak te bespreken en in het verlengde instructiegroepje te zitten. Hij vindt dit fijn omdat het hem zo lukt om zijn takenkaart en werk af te krijgen. Hij vindt dat hij nu voldoende kan rekenen omdat hij vaak goede punten haalt. Het is pas een goed wanneer hij de tafels ook goed uit zijn hoofd kent. Hij vindt reken nu leuk!

Lieve vindt de responsieve instructie en verlengde instructie fijn omdat ze zo extra aandacht krijgt. Ze vindt dat haar resultaten zijn verbeterd. Ze wil nog meer letten op rustig en netjes werken. Ze vindt rekenen nog wel lastig. Floor vindt rekenen nog lastig. Ze vindt het wel fijn om extra hulp te krijgen. Ze vindt dat ze nu meer voldoende haalt.

- **Welk effect heeft het inzetten van responsieve instructie op de rekenresultaten van de drie leerlingen?**

5.3.5 het product

De grootste vooruitgang is te zien bij Sam. Bij hem zijn de rekenvoorwaarden ook optimaal. Dit zal wellicht van invloed zijn op het gemaakte product. Immers wanneer men de basisvoorwaarden minder goed beheerst zullen er vaker fouten gemaakt worden. Sam heeft de laatste twee weken geen onvoldoende meer gehaald. Bij Lieve en Floor verloopt dit wisselend. Als ik het werk van nu vergelijk met het werk van voor de responsieve instructie, dan worden er nu meer voldoende gehaald.

6. conclusies

Onderzoeksvraag:

Leidt toepassing van responsieve instructie bij Sam, Lieve en Floor tot een verbetering van hun werkhouding zodat hun leerproces bij het rekenen vooruit gaat.

Uit hoofdstuk 5, de methode is gebleken bij het beantwoorden van de deelvragen dat alle drie de leerlingen een enorme vooruitgang hebben geboekt in hun werkhouding. Dit blijkt uit de tijdsteeekproef als uit observaties. Sam en Floor hebben de grootste vooruitgang geboekt. Zij komen boven het landelijk gemiddelde uit. Hierdoor kan ik zeggen dat toepassing van R.I. leidt tot een verbetering van de werkhouding. Qua vooruitgang in rekenproducten en processen zitten verschillen, die ik per leerling ga uitwerken.

Sam

Vooraf bij Sam is het leerproces bij rekenen enorm vooruit gegaan, dit blijkt uit zijn toets en schriftresultaten (product). Bij Sam kan ik dus zeggen dat R.I. leidt tot een verbetering van zijn werkhouding zodat zijn leerproces bij het rekenen vooruit is gegaan. Sam is daarnaast een stuk zelfzekerder geworden. Hij kan zich focussen op zijn taak zonder van tevoren afgeleid te zijn door negatieve gedachten. Sam is een succesgeoriënteerd leerling geworden. Hij schat van tevoren zelf in dat hij zal slagen voor de taak. Hij kan na het maken van een taak het succes bij zichzelf neerleggen. Sam wordt na iedere succeservaring zelfstandiger.

Lieve

Bij Lieve zijn de resultaten nog wisselend. Alleen R.I. is niet voldoende. Ik ga bij Lieve een signaleringstoets rekenen t/m 10 afnemen om te kijken welke types sommen nog niet zijn geautomatiseerd. Deze kan ik dan verder gaan inoefenen waardoor ze alle sommen t/m 10 memoriseert. Hierna zal wellicht het rekenproces en product vooruit gaan. De R.I. heeft bijgedragen aan een betere werkhouding. Lieve hanteert door de R.I haar lege getallenlijn op de juiste manier. Lieve weet dat ze tijdens het rekenen rustig en secuur moet werken. Deze doelstelling pakken we ook met het evalueren iedere keer terug. Ik ga dit ondersteunen met de beertjes methode van Meichenbaum. Door meer succeservaringen is het zelfvertrouwen bij Lieve toegenomen,

Floor

Bij Floor zijn de resultaten nog wisselend. Daardoor is haar tempo waarschijnlijk laag. Ik ga bij Floor een signaleringstoets rekenen t/m 10 afnemen om te kijken welke types sommen nog niet zijn geautomatiseerd. Deze sommen kan ik extra gaan oefenen met haar. De R.I. heeft bijgedragen aan een betere werkhouding. Floor hanteert door de R.I haar lege getallenlijn op de juiste manier. Ze spiekt niet meer bij haar buurvrouw maar rekent op eigen kracht. Het zelfvertrouwen is toegenomen door meer succeservaringen.

Mijn leerkrachtgedrag en eigen vaardigheid van R.I.

Uit hoofdstuk 5 blijkt dat ik nog leerpunten blijf behouden na de laatste eindmeting.

Mijn leerpunten voor de komende POP:

- Vraagstelling, één vraag per keer.
- Een leerling de tijd geven om te antwoorden.
- Open vragen stellen.

Waarschijnlijk zal ik door nog meer oefening steeds vaardiger worden in de methodiek R.I. Ik wil R.I. volgend jaar gaan inzetten op leerlingen met een zwakke werkhouding om zo veelvuldige faalervaringen van de leerling te voorkomen. Janssens, H. (1996) geeft aan dat als kinderen vaak een onvoldoende halen ze mislukkinggeoriënteerd kunnen worden. Door de R.I. kun je dit voorkomen. Door responsieve instructie kunnen Sam, Lieve en Floor gemotiveerd werken! Dat leerlingen succesgeoriënteerd worden, bereik je met de evaluatiefase. Kinderen krijgen hierdoor inzicht in hun eigen successen. Ik heb het idee dat responsieve instructie ook op andere vakgebieden inzetbaar is.

Door dit onderzoek is mijn leerkrachtgedrag veranderd. Ik wil kinderen niet afhankelijk van mij maken maar juist zelfstandig. Ik ben me bewust van het schema van Hanff, J. e.a. (2004-2005) en ik wil kinderen in de klas die intrinsiek gemotiveerd zijn. Responsieve instructie voldoet voor mij aan alle elementen die een leerkracht moet hebben om intrinsieke motivatie bij kinderen te ontwikkelen.

Ik ben me bewust wat materieel belonen met leerlingen kan doen. Ik laat kinderen niet meer werken voor één prijsjes of één extra krul. Ik geef kinderen nog wel stempels en stickers maar hanteer de regels van het draaiboek niet meer zo strikt. Ik vind de inzet die een kind toont het belangrijkste. Onze school hanteert nu eenmaal materiële beloningen zoals het geven van cijfers, stickers en stempels. Hieraan ontkom ik niet en ik weet zeker dat ik nu een goede balans gevonden heb met het geven van responsieve instructie.

Sam, Lieve en Floor laten zien dat ze intrinsiek gemotiveerd zijn. Ze hebben plezier in het rekenen, werken zelfstandig en kunnen zelf invloed uitoefenen op succes en faal ervaringen. Dit komt mede door mijn leerkrachtgedrag. Ik ben nu een leerkracht die intrinsiek motiveert.

6.2 Betrouwbaarheid & validiteit

Er zijn meerdere gegevensbronnen gebruikt bij het onderzoek, zoals:

- De leerlingen zijn geobserveerd en er is een tijdstekproef afgenomen.
- Er is een interview met GZ- psycholoog gehouden en ik als leerkracht heb feedback gekregen op mijn eigen R.I.
- De theoretische achtergronden beschreven in hoofdstuk 4 en gebruikt in de conclusie.

7. Reflectie

In het begin vond ik het lastig om een keuze tussen verschillende leuke onderwerpen te maken. Het heeft bij mij ook even geduurd voordat ik een concreet onderwerp had en ik daadwerkelijk met mijn onderzoek kon starten. Daarnaast is deze manier van werken nieuw voor mij en heeft het even geduurd voor ik het principe van onderzoeken door had. Ik zie verbeterpunten voor de volgende keer. Ik zou sneller willen starten met een heldere onderzoeksvraag. Met een concrete onderzoeksvraag zou ik R.I. langer hebben kunnen inzetten. Ik heb het principe van onderzoeken nu beter door en denk dat als ik in de toekomst een onderzoek zou moeten uitvoeren dit nu ook effectiever zou kunnen aanpakken. Tevreden ben ik met het resultaat dat R.I. bij de drie kinderen uit mijn klas heeft gebracht.

Door dit onderzoek ben ik te weten gekomen dat ik voor het onderzoek leerlingen extrinsiek motiveerde. Ik motiveerde extrinsiek omdat ik het belangrijk vind dat kinderen netjes werken en goede resultaten behalen (product). Ik was dus gericht op het product en gaf bij een goed product complimenten of een materiële beloning. Door deze manier van extrinsiek belonen in te zetten maak ik kinderen volgens Hanff (2004/ 2005) leerkrachtafhankelijk. De kinderen werken nu voor een beloning van mij en niet voor hen zelf. Ik zag dat door mijn extrinsiek leerkrachtgedrag vooral Sam afhankelijk gedrag liet zien. Bij Sam was te merken dat hij minder invloed kon uitoefenen op succes en faalervaringen en dat hij bij problemen eerder de neiging had om op te geven. Hij vulde dan zomaar antwoorden in om maar van zijn rekenwerk af te zijn. Floor keek af bij haar buurvrouw, waarschijnlijk om “sociale goedkeuring” van mij te krijgen. Door materiële beloningen in te zetten dacht ik goed te doen maar ik maakte kinderen juist afhankelijk.

Met *responsieve instructie* ben ik juist bezig geweest met het proces. Het proces vooraf, tijdens en na het werken bij het rekenen. Ik ben bezig geweest om leerlingen intrinsiek te motiveren. Dit uit zich vooral in het geven van feedback, affectie tonen en het geven van informatie over het leerproces van het kind. Zodat het kind successen bij zichzelf gaat neerleggen. Doordat ik ander leerkrachtgedrag in ben gaan zetten is er bij de kinderen een zichtbare gedragsverandering opgetreden. Met intrinsiek motiveren kun je leerlingen netjes laten werken. Lieve werkt voorafgaand aan de responsieve instructie regelmatig onnauwkeurig waardoor ze fouten maakt. Door hier voorafgaand en na het werken responsief op te reageren, let Lieve hier bewust op. Ik wil dit nog gaan verbeteren door de Meichenbaum in te zetten. Door intrinsiek te motiveren maak je kinderen zelfstandig en autonoom. Dit wil ik als leerkracht uiteindelijk ook bereiken. Ik heb dus persoonlijk veel aan dit onderzoek gehad. Mijn leerkrachtgedrag is veranderd. Ik ben voorzichtig met materiële beloningen. Voor dit onderzoek moedigde ik kinderen aan netjes te werken. Dit deed ik door één kind te belonen. Eén kind wat het netst had gewerkt, zonder fouten had gewerkt of gelet had op hoofdletters etc. Dit kind kreeg dan een prijsje, of kreeg een vrolijke krul. Psycholoog Steven Reiss zette mij aan het denken met zijn onderzoek over materiële beloningen. Later ben ik hier meer over gaan lezen. Dit heeft mij de beslissing doen nemen om deze manier van materieel belonen niet meer in te zetten. Ik probeer na iedere les alle kinderen een compliment te geven of een tip. Of laat kinderen dit onderling doen. Dit doe ik aan de hand van de vooraf gestelde doelen in de les. De stempels en stickers volgens het draaiboek zet ik nog in. Ik ben hier minder strikt in. Als ik zie dat een leerling wel zijn best heeft gedaan krijgt het toch een stempel. Ik benoem dan tevens waarom het een stempel heeft gekregen. Lieve, Sam en Floor halen door de R.I. nu vaker stempels en stickers in hun schrift.

Dit omdat hun product vooruit is gegaan door de R.I. De stempel of stickers hebben Sam, Lieve en Floor niet nodig er was al een enorme lach op hun gezicht te zien, bij een goed resultaat.

Volgend schooljaar ga ik responsieve instructie verder aanpakken. Ik wil hier mijn POP van maken. Dit omdat er nog een aantal leerpunten voor mij zelf liggen die ik graag wil verbeteren. Daarnaast ga ik aan mijn directeur vragen of ik “nieuwe”collega’s mag begeleiden om zich R.I. eigen te maken. Dat zou betekenen dat GZ- psycholoog mij volgende jaar hier voor zou opleiden. Zo wordt er een stuk doorgaande lijn gewaarborgd voor kinderen met werkhoudingsproblemen. Ik denk dat R.I. op meerdere vakgebieden in te zetten is. Dit kan ik volgend schooljaar gaan onderzoeken.

Bronvermelding:

Boeken:

- Beemen, L. (2001). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Dochy, F. Schelfhou, W, Janssens, S. (2009). *Anders evalueren assessment in de onderwijspraktijk*. Leuven: Lannoo campus.
- Janssens, H. (1996). *Gedrags- en werkhoudingsproblemen&zorgverbreding*. Eindhoven: SON opleidingen Eindhoven.
- Janssen -Vos, F. (1997). *Kringactiviteiten*. Assen: van Gorcum.
- Jeninga, John. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*, praktijkboek voor het primair onderwijs. Baarn: HB uitgevers.
- Leenders, Y., Meyer, P, Sanders, M. (2001). *Effectieve instructie*. Meppel Ten Brink.
- Menne, J. Rooijen van, C. Goeij de, E. (2000). *Met sprongen vooruit*, module bij de nationale cursus rekencoördinator. Freudenthal Instituut.
- Mol, J.(2010). *Opgroeien in vertrouwen. Opvoeden zonder straffen en belonen*. Amsterdam: SWP
- Pameijer, N. van Beukering, T. (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*, Leuven: Acco.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications. 2nd Edition*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Timmerman, K. (2002). *kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco.
- Wit de, X. (2008). *Orthopedagogische en orthodidactisch handelen in het onderwijs, ondersteuning bij gedrags- en leerproblemen*. Soest: Nelissen.

Artikelen:

- Bruin de, E (2005). Gevestigd onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie ligt onder vuur. *NRC Handelsblad Wetenschap & Onderwijs*.
- Castelijns, J.(1999). Gestraft door beloningen, bespreking van Alfie Kohn's boek 'Punished by rewards'. Uitgegeven door Houghton Mifflin Company, Boston/New York . Verschenen in: *Mensenkinderen*, mei 2001, jg 16, nr. 5, pag. 33-36.
- Cöp, J.(2006). De leerhouding als basis voor succes op school, Handboek Weer Samen Naar School. *Samson Tjeenk Willink*, aflevering 9, sectie B12.
- Hanff, J. Schippers, M. van Gemert, M. (2004-2005). Motivatie van kinderen en leeropdrachten van scholen, *Zie Zo educatief* .
- Wildeboer, T. Franke, R. (2006). Inclusief onderwijs 1, waar komt inclusief denken vandaan?. *Inclusief onderwijs*.
- Kessens, A,B. e.a. (2008). Je kunt niet van de vloer op zolder! *Het jonge kind*.

Bijlagen

- Bijlage 1: leerling-kenmerken voor R.I.
- Bijlage 2: observatie Sam voor R.I.
- Bijlage 3: observatie Lieve voor R.I
- Bijlage 4: observatie Floor voor R.I
- Bijlage 5: onderzoeksplanning
- Bijlage 6: schema responsieve instructie
- Bijlage 7: vragen m.b.t. responsieve instructie
- Bijlage 8: observatie Sam na R.I
- Bijlage 9: observatie Lieve na R.I
- Bijlage 10: observatie Floor na R.I

Bijlage 1:

Leerling- kenmerken voor de responsieve instructie:

Hieronder ga ik per leerling beschrijven wat ik nu in mijn dagelijkse klassensituatie zie, voorafgaand aan de responsieve instructie.

De observaties zijn gedaan onder het hoekenwerken⁶.

De volgende zaken verwerk ik per leerling:

- Leerling-gegevens;
- Vaardigheden t.a.v. het rekenen;
- Observatie van de leerling, voor het gebruik van de methode responsieve instructie; Voor het analyseren van de werkhouding gebruik ik de methode van Meichenbaum.

Deze verloopt in 4 fasen:

1. de fase waarin de instructie gegeven wordt;
 2. de fase waarin het kind nadenkt over de oplossingsstrategie;
 3. de fase waarin het kind de taak concreet uitvoert;
 4. de fase waarin het kind zijn werk evalueert;
- Aandachtspunten t.a.v. de werkhouding;

⁶ Hoekenwerken: alle kinderen zijn zelfstandig aan het werk en kunnen hulp krijgen van hun buurman/ vrouw. Het werk wat moet worden gemaakt staat op hun takenkaart. De leerkracht kunnen ze niet storen, zij is verlengde instructie aan het geven.

Bijlage nummer 2:

Leerling-kenmerken:	
Naam: Sam	Score CITO- toets: D, M4
Leeftijd: 03-07-2001	Vaardigheidsscore: 36
Groepsverloop: 1-2-2-3-4	DL: 15 en DLE: 10

Vaardigheden t.a.v. het rekenen tot en met 100:

Sam heeft de sommen t/m 10 nog niet memoriseerd. Bij deze oplossingsmanier, komt het kind binnen enkele seconden met het antwoord.

Observatie van de leerling, voorafgaand aan de methode responsieve instructie:

Fase 1 (van Meichenbaum):

Terwijl de instructie gegeven wordt:

Het valt op dat Sam mij gedurende de instructie af en toe aankijkt. Als ik een beurt wil geven, kijkt Sam naar beneden.

Fase 2 (van Meichenbaum):

Wanneer de instructie gegeven is zien we:

Als ik mijn spellinggroep verlengde instructie aan het geven ben zie ik dat Sam weer naar mij kijkt. Sam kijkt mij vaak hulpeloos aan als hij zelfstandig mag gaan werken. Hij lijkt wel te zeggen: 'Ik kan het niet alleen'. Hij heeft een onzekere houding. Zijn schouders zijn omhoog getrokken en hij friemelt onrustig met zijn gom. Deze onzekere houding heeft hij al vanaf de kleutergroep. Door een gevolg van faalangst kunnen concentratieproblemen ontstaan. Jeninga, J. (2008) *professioneel omgaan met gedragsproblemen* (pp. 75).

Het duurt een aantal minuten voordat hij tot werken komt. Sam laat afhankelijk gedrag zien naar mij toe. Tijdens het werken kijkt hij vaak in het rond. Hij is niet taakgericht aan het werk. Dit blijkt uit de tijdsteekproef⁷ die ik bij Sam heb afgenomen, zie grafiek. Hij blijft gedurende het werken veelvuldig oogcontact met mij zoeken.

Hij wacht tijdens het rekenen vaak op mijn hulp of bevestiging. Ik heb het idee dat hij zich zwak en hulpeloos voelt. Ik ga dit toetsen door de zelfbeeldschaal⁸ af te nemen.

Fase 3:

Het kind gaat daadwerkelijk aan de slag, maar:

Ik zie hem weinig gebruik maken van zijn lege getallenlijn. Sam heeft geleerd, hoe je deze getallenlijn kunt gebruiken. Toch zie ik hem dit hulpmiddel nauwelijks gebruiken. Sam start traag, stopt en kijkt rond, werkt weer een beetje. Toen ik aangaf dat we bijna gingen opruimen, ging hij razend snel zijn sommen maken. Hij was nu binnen enkele minuten klaar met zijn rekentaken. Volgens mij had hij zomaar wat ingevuld.

Fase 4:

Wat zien we na het uitvoeren van de taak:

Dit bleek te kloppen tijdens het nakijken, alle rijtjes waren namelijk fout gemaakt. In een gesprek met hem gaf hij zelf aan op te zien tegen de hoeveelheid werk. Sam kijkt niet of zijn werk goed is.

Aandachtspunten t.a.v. de werkhouding:

- Sam heeft moeite zijn aandacht bij zijn taak te houden;
- Sam is sterk op mij (leerkracht) georiënteerd;
- Maakt achteloos fouten in zijn rekenwerk;
- Volgt de aanwijzingen m.b.t. zijn lege getallenlijn niet op;
- Wordt gemakkelijk afgeleid door uitwendige prikkels;
- Beweegt vaak onrustig met zijn handen;
- Geen zelfcontrole

⁷ Tijdsteekproef: meetinstrument om concentratie&werkhouding te meten.

⁸ Zelfbeeldschaal: meetinstrument om zelfbeeld/ zelfvertrouwen te meten.

Bijlage nummer 3:

Leerling-kenmerken:	
Naam: Lieve	Score CITO- toets: E, M4
Leeftijd: 13-07-2002	Vaardigheidsscore: 23
Groepsverloop: 1-2-3-4	DL: 15 en DLE: 5

Vaardigheden t.a.v. het rekenen:

Lieve scoort regelmatig op de tempotoets een onvoldoende. Ze beheerst de sommen t/m 10 nog onvoldoende. Ze heeft ze niet geautomatiseerd. Bij $27 + 12 =$ (moet ze $7 + 2$) tellend oplossen. In het begin van het jaar had ze nog geen getalsbegrip, lokaliseren/ ordenen was zwak ontwikkelt. Dit is al een stuk verbeterd. De basisvaardigheden zijn zwak ontwikkelt en ze vindt het lastig om bij een som de juiste oplossingswijze te gebruiken.

Observatie van de leerling, voorafgaand aan de methode responsieve instructie:

Fase 1 (van Meichenbaum):

Terwijl de instructie gegeven wordt:

Lieve kijkt naar mij als ik instructie geef. Wanneer ik haar een actieve beurt geef, kleurt ze. Ze kan niet vertellen wat ze moet doen. Ik geef een ander kind een vertelbeurt.

Fase 2 (van Meichenbaum):

Wanneer de instructie gegeven is zien we:

Lieve heeft een impulsieve houding. Deze kan kortweg omschreven worden als 'doen zonder denken', en staat in tegenstelling tot een reflexieve houding. Lieve gaat ogenblikkelijk aan de slag. Door gissen en zonder structuur baant Lieve zich een weg naar de oplossing toe. Als je haar vraagt hoe ze haar taak heeft aangepakt en hoe ze een bepaalde som heeft opgelost, kan ze niet vertellen hoe ze dat heeft gedaan. Als Lieve sommen voordoet hanteert ze geen handige strategieën. Vaak is tijdens het nakijken te zien, dat ze rijtjes is vergeten te maken. Ook is te zien dat ze niet goed leest wat ze bij een bepaalde taak vragen. In plaats van op te tellen, trekt zij dan af.

Fase 3:

Het kind gaat daadwerkelijk aan de slag, maar:

Ze werkt erg snel en heeft haar rekenwerk op haar takenkaart af. Het product is onvoldoende. Weet Lieve hoe ze haar lege getallenlijn kan gebruiken? Ze gebruikt haar lege getallenlijn haast nooit. Ze geeft zelf aan het teveel werk te vinden om haar lege getallenlijn te gebruiken.

Fase 4:

Wat zien we na het uitvoeren van de taak:

Lieve kijkt haar werk niet na. Ze controleert niet of ze alle rijtjes gemaakt heeft. Haar product is niet compleet en nu al onvoldoende.

Aandachtspunten t.a.v. de werkhouding;

- Maakt achteloos fouten in haar rekenwerk;
- Volgt de aanwijzingen m.b.t. haar lege getallenlijn niet op;
- Geen zelfcontrole;
- Ze werkt te snel;
- Begint met werken zonder na te denken/ een plan te maken;
- De juiste oplossingswijze (voorbeeldsom) bij een bepaald type som te geven;

Ik wil onderzoeken of ik door samen doelen te stellen haar mede verantwoordelijk maak, waardoor ze wel de lege getallenlijn gaat gebruiken of evt. andere hulpmiddelen die haar helpen het rekenproces te verbeteren. Volgens GZ- psycholoog mag ik dit ook eisen dat Lieve haar lege getallenlijn inzet!

Bijlage nummer 4:

Leerling-kenmerken:	
Naam: Floor	Score CITO- toets: E, M4
Leeftijd: 22-05-2002	Vaardigheidsscore: 27
Groepsverloop: 1-2-3-4	DL: 15 en DLE: 5

Vaardigheden t.a.v. het rekenen;

Ze werkt handelend met de lege getallenlijn en/ of rekenrek. Ze heeft de sommen t/m 10 matig geautomatiseerd. Dit maakt het rekenen t/m 100 lastig. De tafelsommen zijn zwak tot matig geautomatiseerd.

Floor zit samen met de andere twee kinderen, na de klassikale instructie voor rekenen bij mij in het groepje, voor de verlengde instructie.

Observatie van de leerling, voorafgaand aan de methode responsieve instructie:

Fase 1 (van Meichenbaum):

Terwijl de instructie gegeven wordt:

Florine kijkt mij af en toe aan tijdens de instructie. Ze steekt geen vinger op als ik iets vraag aan de klas of als kinderen iets voor mogen doen op het bord. Wanneer ik haar een beurt geef geeft ze aan het niet te weten. Met een zachte stem.

Fase 2 (van Meichenbaum):

Wanneer de instructie gegeven is zien we:

Het duurt even voordat Floor aan het werk is.

Fase 3:

Het kind gaat daadwerkelijk aan de slag, maar:

Floor zie ik regelmatig spieken bij haar buurvrouw. Haar buurvrouw kan goed rekenen en haalt met grote regelmaat hoge cijfers en de daarbij behorende stickers en stempels. Laatst heb ik dit spiekgedrag met haar besproken. Ze gaf aan rekenen erg moeilijk te vinden en ze wilde ook graag een voldoende voor deze taak. Ze wist dat ze er op deze manier niets van zou leren en straks met de methodetoets op zou uitvallen. Blijkbaar lokte een goed cijfer, met de bijbehorende beloningen en dus afkijken meer dan zelfstandig werken. Als ze zelfstandig werkt (zonder te spieken) ligt haar tempo laag maar ze werkt wel netjes. Ze redt het vaak niet om haar werk op tijd af te hebben. Het lijkt of ze vaak twijfelt bij haar antwoorden. Ze rekent een som soms te vaak uit. Ze heeft drie keer hulp gevraagd aan leerling Liz.

Fase 4:

Wat zien we na het uitvoeren van de taak:

Tijdens het werken kijkt ze regelmatig terug. Ze is precies en soms wacht ze lang voordat ze begint met het daadwerkelijk opschrijven van uitkomsten.

Aandachtspunten t.a.v. de werkhouding;

- Spiekgedrag
- Tempo
- Veel hulp vragen aan haar buurvrouw

Daarnaast wil ik haar helpen met voorbeeldsommen, zoals hierboven beschreven staat bij Lieve. Floor spiekt veel bij haar buurvrouw. Ik wil samen met haar doelen gaan opstellen, zodat zij zelf gaat werken/ rekenen.

Bijlage nummer 5:

Onderzoeksplanning: Meesterstuk motivatie	
februari 2010	Literatuurstudie, zie bronvermelding.
maart 2010	Observaties uitvoeren in de klas aan de hand van de Meichenbaum – methode.
april 2010	Interview met GZ- psycholoog.
april 2010	Zelfbeeldschaal afnemen bij Sam, Lieve en Floor. Tijdsteekproef afnemen bij Sam, Lieve en Floor.
april 2010	De 0- meting met GZ- psycholoog m.b.t. eigen vaardigheid responsieve instructie.
april 2010	Responsieve instructie inzetten bij Sam, Lieve en Floor.
Begin mei 2010	Responsieve instructie inzetten bij Sam, Lieve en Floor.
Eind mei 2010	Effect meten van de responsieve instructie doormiddel van: -tijdsteekproef; -zelfbeeldschaal; -schriftresultaten; - Eind- meting met GZ- psycholoog m.b.t. eigen vaardigheid responsieve instructie.

Bijlage nummer 6:

Overzicht Responsieve Instructie	
Activiteiten leraar bij individuele hulp:	Aandachtspunten:
Opdracht (ongeveer 3 tot 5 minuten)	Mijn persoonlijke aandachtspunten!: - rust, neem de tijd; - Letten op het stellen van de juiste open vragen; RESPONSIVITEIT Ik moedig leerling aan tot meedenken en meebeslissen. Hierbij b. toon ik belangstelling voor de taakbeleving c. geef ik ruimte om te reageren d. bied ik uitzicht op succes
1. Ik ga naar de leerling toe en ga na of hij de opdracht begrepen heeft. 2. Ik vraag de leerling naar taakbeleving. 3. Ik laat leerling beoordelingscriteria meebepalen. 4. Ik spreek met de leerling af dat hij om beoordeling vraagt, wanneer werk af is.	
Zelfstandig werken	
5. Ik geef leerling informatie over hoe hij werkt en moedig hem aan verder te gaan.	
Beoordeling (3 tot 5 minuten)	
6. Ik geef leerling informatie over resultaat. 7. Ik vraag leerling eigen werk te beoordelen. 8. Ik vraag leerling naar taakbeleving. 9. Ik vraag leerling naar verklaring succes of falen. 10. Ik geef eigen beoordeling van werk van leerling.	

Bijlage nummer 7:

Voorbeelden van vragen die ik als leerkracht kan stellen:	
Vooraf:	
1. Kun je mij vertellen wat je moet doen?	Welke spullen heb je nodig? Heb je alles bij de hand?
2. Vind je het moeilijk?	Denk je dat je genoeg tijd hebt om de bladzijde te maken? In hoeveel tijd kun je deze taak afhebben (terugloopklok)? Volgens mij vind je het niet zulke leuke sommen, klopt dat...?
3. Wat kun je doen als je er niet uitkomt?	Laat eens zien hoe je die som aanpakt.
4. Hoeveel vind je dat je goed kunt hebben? De vorige keer had je er.....	
5. Oké, kun je aan de slag? Prima, waarschuw me als je klaar bent.	
Tijdens het werken: Help het kind alleen als het daar expliciet om vraagt. Het zelf aanbieden van hulp kan worden opgevat als impliciete boodschap van het geen vertrouwen hebben in de capaciteiten van het kind. Soms kan het toch goed zijn om het kind wel regelmatig te controleren en zelf in te grijpen. Dit kun je dan het beste doen in vragende vorm. Als er over het vragen van hulp duidelijke afspraken zijn, kun je het impliciet vragen beter negeren of te beantwoorden met vragen over de voortgang.	
Beoordeling/ evaluatie: Bij het bespreken van het werk moet de relatie tussen hun eigen handelingen en hun prestaties worden benadrukt. Dit kan door: - Ik wil tijdens de evaluatie terug grijpen naar de instructie en te benoemen welke concrete handelingen van het kind goed waren en welke niet. Bij het bespreken let je dus op het beschrijven van specifieke handelingen, niet op interpretatie van gedragingen. - Bij fouten wil ik benadrukken dat de uitkomst 'een stap op de goede weg' is, in plaats van een mislukte poging, en dat je juist leert van fouten.	
6. Ik heb gezien dat je de hele tijd flink doorwerkt. Dat vind ik goed van je.	Ik zie dat je vaak opkijkt, vind je het moeilijk? Ik heb gezien dat je een paar keer met Joris hebt gepraat; denk je om tien uur klaar te zijn met je werk?
7. Hoe komt het dat het zo goed ging, denk je? Het ging prima. Waar komt dat door?	Je hebt er ... goed, hoeveel had je er de vorige keer goed?
8. Vond je het moeilijk?	

Bijlage nummer 8:

Leerling- kenmerken n.a.v. de responsieve instructie:

Leerling-kenmerken:	
Naam: Sam	Score CITO- toets: D, M4
Leeftijd: 03-07-2001	Vaardigheidsscore: 36
Groepsverloop: 1-2-2-3-4	DL: 15 en DLE: 10

Vaardigheden t.a.v. het rekenen tot en met 100:

Sam heeft de sommen t/m 10 voldoende tot goed gememoriseerd. Bij deze oplossingsmanier, komt het kind binnen enkele seconden met het antwoord.

Observatie van de leerling, na het inzetten van de methode responsieve instructie:

Fase 1 (van Meichenbaum):

Terwijl de instructie gegeven wordt:

Het valt op dat Sam mij gedurende de instructie af en toe aankijkt. De betrokkenheid is vergroot. Sam steekt zijn vinger nu vaker op. Het lijkt wel of hij minder bang is om zich te laten horen in de les. Zijn onzekere houding is enigszins nog wel zichtbaar.

Fase 2 (van Meichenbaum):

Wanneer de instructie gegeven is zien we:

Na de instructie vraag ik de kinderen(Sam, Lieve en Floor) of ze al hun spullen voor zich willen pakken en of ze hierna hun vinger op willen steken. Zodra ik een vinger zie doe ik een ketting om met een rood bord eraan. De klas weet nu dat ik er ben voor Sam en dat ze mij niet mogen storen.

Ik stel responsieve vragen over de taak. Zodra de responsieve instructie klaar is zie ik een totaal andere jongen. Sam werkt ijverig (zie tijdsteekproef) wanneer het hem niet lukt een som uit te rekenen pakt hij direct zijn lege getallenlijn.

Fase 3:

Het kind gaat daadwerkelijk aan de slag, maar:

Ik zie hem af en toe gebruik maken van zijn lege getallenlijn. Sam heeft geleerd, hoe je deze getallenlijn kunt gebruiken. Als hij klaar is met zijn werk kijkt hij zijn taak zelfstandig na. Hierna steekt hij wederom zijn vinger op. Nu maak ik tijd vrij voor Sander zodat we zijn werk kunnen bespreken.

Fase 4:

Wat zien we na het uitvoeren van de taak:

Sam kijkt trots wanneer hij minder fouten heeft gemaakt ten opzichte van de vorige keer. Bij veel fouten in zijn werk kan hij de oorzaak aangeven. Hij geeft dan ook aan hoe hij dit de volgende keer kan voorkomen.

Zichtbare ontwikkeling t.a.v. de werkhouding:

- Sam heeft geen moeite zijn aandacht bij zijn taak te houden. Gebeurt dit wel dan loop ik naar Sam toe om responsief te reageren en mijn hulp daarop aan te passen.
- Sam is niet of nauwelijks georiënteerd op mij als leerkracht.
- Maakt geen tot weinig fouten in zijn rekenwerk.
- Volgt de aanwijzingen m.b.t. zijn lege getallenlijn op.
- Wordt niet of nauwelijks afgeleid door prikkels van buitenaf.
- Beweegt niet onrustig met zijn handen;
- Zelfcontrole is zichtbaar;

Bijlage nummer 9:

Leerling-kenmerken:	
Naam: Lieve	Score CITO- toets: E, M4
Leeftijd: 13-07-2002	Vaardigheidscore: 23
Groepsverloop: 1-2-3-4	DL: 15 en DLE: 5

Vaardigheden t.a.v. het rekenen:

Ze beheerst de sommen t/m 10 nog onvoldoende. Ze heeft ze niet geautomatiseerd. De basisvaardigheden zijn zwak ontwikkelt. De splitsing van 10 en 9 is geautomatiseerd. Ze herkent dubbel-, bijna dubbelsommen en zoekt de tien sommen. Ze kan de juiste strategie bij een som hanteren. Soms nog met behulp van een voorbeeldsom. Lieve zit na de klassikale instructie voor rekenen bij mij in het groepje, voor de verlengde instructie.

Observatie van de leerling, voorafgaand aan de methode responsieve instructie:

Fase 1 (van Meichenbaum):

Terwijl de instructie gegeven wordt:

Lieve kijkt naar mij als ik instructie geef. Wanneer ik haar een actieve beurt geef, kleurt ze nog steeds. Ze kan met behulp van de lege getallenlijn vertellen wat ze moet doen.

Fase 2 (van Meichenbaum):

Wanneer de instructie gegeven is zien we:

De houding van Lieve is nog impulsief. Lieve gaat ogenblikkelijk aan de slag. Ze vergeet dikwijls een gemaakte afspraak bij de responsieve instructie. Dan ga ik er naar toe. Vaak is ze dan al met de volgende opdracht begonnen. Niet altijd op de juiste manier. Lieve gebruikt haar lege getallenlijn wanneer ze niet uit de som kan komen. Ze is tijdens het zelfstandig werken vaak wel taakgericht aan het werk.

Fase 3:

Het kind gaat daadwerkelijk aan de slag, maar:

Ze werkt erg snel en heeft haar rekenwerk op haar takenkaart af. Het product is daarbij nog wisselend.

Fase 4:

Wat zien we na het uitvoeren van de taak:

Lieve kijkt haar werk wisselend na. Ze controleert niet altijd of ze alle rijtjes gemaakt heeft.

Zichtbare ontwikkeling t.a.v. de werkhouding;

- Maakt minder fouten in haar rekenwerk.
- Volgt de aanwijzingen m.b.t. de lege getallenlijn op.
- Nog te weinig zelfcontrole
- Ze werkt soms te snel.
- Vergeet gemaakte afspraken m.b.t. responsieve instructie.
- De juiste oplossingswijze (voorbeeldsom) bij een bepaald type som geven haar steun.

Bijlage nummer 10:

Leerling-kenmerken:	
Naam: Floor	Score CITO- toets: E, M4
Leeftijd: 22-05-2002	Vaardigheidsscore: 27
Groepsverloop: 1-2-3-4	DL: 15 en DLE: 5

Vaardigheden t.a.v. het rekenen;

Ze werkt handelend met de lege getallenlijn en/ of rekenrek. Ze heeft de sommen t/m 10 matig tot redelijk geautomatiseerd. De tafelsommen zijn redelijk tot voldoende geautomatiseerd. Ze herkent de bijna -dubbel sommen, dubbel- sommen en zoek de tien sommen. Splitsing van 10 en 9 is geautomatiseerd.

Floor zit na de klassikale instructie voor rekenen bij mij in het groepje, voor de verlengde instructie.

Observatie van de leerling, voorafgaand aan de methode responsieve instructie:

Fase 1 (van Meichenbaum):

Terwijl de instructie gegeven wordt:

Floor kijkt mij af en toe aan tijdens de instructie. Ze steekt nu haar vinger op als ik iets vraag aan de klas en wilt zelfs sommen voor doen op het bord!

Fase 2 (van Meichenbaum):

Wanneer de instructie gegeven is zien we:

Na de instructie vraag ik de kinderen(Lieve, Floor en Sam) of ze al hun spullen voor zich willen pakken en of ze hierna hun vinger op willen steken. Zodra ik een vinger zie doe ik een ketting om met een rood bord eraan. De klas weet nu dat ik er ben voor Floor en dat ze mij niet mogen storen.

Ik stel responsieve vragen over de taak. Zodra de responsieve instructie klaar is zie ik Florine hard werken. Floor werkt ijverig (zie tijdsteekproef) wanneer het haar niet lukt een som uit te rekenen pakt zij meestal direct haar lege getallenlijn. Als ik zie dat Florine aan het rondkijken is, loop ik na haar toe en geef ik dit aan. De laatste keer lachte ze en pakte direct haar lege getallenlijn.

Fase 3:

Het kind gaat daadwerkelijk aan de slag, maar:

Floor zie ik niet meer spieken bij haar buurvrouw. Ze maakt alles zelf al kost haar dat best wel wat energie omdat ze bijna alle sommen handelend moet uitrekenen. Ze redt het vaak niet om haar werk op tijd af te hebben. Het lijkt of ze vaak twijfelt bij haar antwoorden.

Fase 4:

Wat zien we na het uitvoeren van de taak:

Tijdens het werken kijkt ze regelmatig terug. Ze is precies en soms wacht ze lang voordat ze begint met het daadwerkelijk opschrijven van uitkomsten. Ze is trots op het feit dat ze betere resultaten heeft in haar schrift.

Zichtbare ontwikkeling t.a.v. de werkhouding;

- Spiekgedrag is weg.
- Tempo is nog laag.
- Ze vraagt nauwelijks hulp aan haar buurvrouw.
- De voorbeeldsommen werken goed.
- Betere resultaten na haar werk.

Bijlage 11:

Jeninga, J. (2004) geeft aan dat je bij het nemen van een tijdsteekproef gedurende de verwerkingsfase, om de 20 seconden aangeeft wat de leerling op dat moment doet. Dat is 3 scores per minuut. Na afloop is het percentage van de tijd te berekenen dat de leerling taakgericht bezig was. Je scoort op TA: werkt taakgericht, KIJ: kijkt afwezig rond of staart voor zich uit, STO: stoort andere leerlingen of praat met hen, LO: loopt door de klas, AN: is bezig met andere activiteiten. Daarnaast geeft Jeninga, J (2004) aan dat de tijdsteekproef een uitermate geschikt middel is om het effect van een bepaalde aanpak te meten.