

Onderzoek Master EN

**Taakgerichtheid vergroten bij leerlingen met ASS
in het Voortgezet Speciaal Onderwijs door
aanpassing van het leerkrachtgedrag**

Naam: Roij, van, Sanne

Studentnummer: 2922460

Toets: Praktijkgericht Onderzoek (PGO)

Opleiding: Master EN

Begeleider: Counotte, Caty C.L.M.

Inleverdatum: Juni 2017

Inhoudsopgave

Voorwoord	Blz. 4
Samenvatting	Blz. 5
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	Blz. 6 t/m 7
1.1 Aanleiding.	Blz. 6-7
1.2 Probleemstelling.	Blz. 7
1.3 Onderzoeksdoel.	Blz. 7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	Blz. 8 t/m 12
2.1 Wat houdt taakgerichtheid in en welke vaardigheden zijn daar voor nodig?	Blz. 8-9
2.2 Wat is Autisme Spectrum Stoornis?	Blz. 9
2.3 Wat zijn specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS om na de instructie aan het werk te kunnen en met de taak bezig te zijn tot het werk af is zonder voortdurend vragen te stellen?	Blz. 9-10
2.4 Welke instructie sluit aan bij de specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS?	Blz. 10-11
2.5 Conclusie en verbanden	Blz. 11
2.6 Conceptueel model	Blz. 11
2.7 Onderzoeksvraag en deelvragen	Blz. 12
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	Blz. 13 t/m 17
3.1 Doel van het onderzoek.	Blz. 13
3.2 Respondenten/deelnemers.	Blz. 13
3.3 Onderzoeksstrategie.	Blz. 13-14
3.4 Dataverzameling en data-analyse.	Blz. 14-16
3.5 Ethische aspecten.	Blz. 16
3.6 Betrouwbaarheid en valideringsproces.	Blz. 16-17
3.7 Triangulatie.	Blz. 17
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	Blz. 18 t/m 23
Deelvraag 1. Hiaten in mijn instructie.	Blz. 18
Deelvraag 2. Afstemming van de instructie.	Blz. 18
Deelvraag 3. Verbeteringen instructie middels structuur.	Blz. 19-21
Deelvraag 4. Aannemelijkheid toename taakgerichtheid.	Blz. 21-23
Analyse.	Blz. 23
Hoofdstuk 5: Beantwoording onderzoeksvraag	Blz. 24 t/m 26
5.1 Conclusie.	Blz. 24
5.2 Discussie.	Blz. 24
5.3 Aanbeveling.	Blz. 25-26
Hoofdstuk 6: Reflectie	Blz. 27 t/m 30
Beschrijvende reflectie.	Blz. 27-28
Technische reflectie.	Blz. 28-29
Biografische reflectie.	Blz. 29
Kritische reflectie.	Blz. 29-30
Meta-reflectie.	Blz. 30
Nawoord	Blz. 31

Bijlagen

Bijlage 1: Literatuurlijst	Blz. 32 t/m 84
Bijlage 2: Planschema en tijdspad	Blz. 32-34
Bijlage 3: Ondersteuningsbehoeften	Blz. 35
Bijlage 4: Classificatie autismespectrumstoornis	Blz. 36-37
Bijlage 5: Overzicht executieve functies	Blz. 38-39
Bijlage 6: Kijkwijzer schoolstandaard leerkrachtgedrag	Blz. 40
Bijlage 7: Eigen ontwikkelde kijkwijzer leerkrachtgedrag	Blz. 41-42
Bijlage 8: Tijdsteekproef originele versie (Jeninga, 2004)	Blz. 43-44
Bijlage 9: Tijdsteekproef aangepaste versie	Blz. 45-46
Bijlage 10: Opgestelde enquête voor leerlingen over leerkrachtgedrag	Blz. 47-48
Bijlage 11: Uitgewerkte observaties leerkrachtgedrag begin-, tussen- en eindmeting	Blz. 49-51
Bijlage 12: Uitgewerkte leerlingenenquête over leerkrachtgedrag begin- en eindmeting	Blz. 52-57
Bijlage 13: Het Activerende directe instructiemodel	Blz. 58-69
Bijlage 14: Aangepaste versie eigen ontwikkelde kijkwijzer leerkrachtgedrag	Blz. 70-71
Bijlage 15: Originele tijdsteekproeven begin-, tussen- en eindmeting	Blz. 72-73
	Blz. 74-84

Voorwoord

De mogelijkheid mijn deskundigheid te vergroten en te verdiepen op het gebied van uiteenlopende vormen van autismespectrum stoornissen (ASS) is de belangrijkste reden geweest voor de studie Master EN bij Fontys OSO, gestart in september 2015. Ik verwacht dat de verworven kennis van grote toegevoegde waarde zal zijn in mijn dagelijks werk met leerlingen met ASS-problematiek in het Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO), expertise gedrag.

Sanne van Roij

Als leerkracht van een derdejaars VMBO-basis groep in een Voortgezet Speciaal Onderwijs-setting, constateer ik dat mijn leerkrachtgedrag voortdurend bijsturing vraagt. Leerlingen gaan na de gegeven instructie niet aan de slag met de te maken taken en stellen voortdurend vragen. De onderwijstijd wordt niet optimaal benut. Leerlingen tekenen op papier, frunniken met papier en knippen in papiersnippers. Mijn onderzoek richt zich op de onderwijsbehoeften van drie leerlingen met ASS op het onderdeel taakgerichtheid na instructie. Een belangrijke vraag die ik mij stel is de vraag wat dit inhoudt voor de afstemming van mijn leerkrachtgedrag.

Middels literatuurstudie geef ik antwoord op wat taakgerichtheid inhoudt, welke vaardigheden daarvoor nodig zijn en welke specifieke ondersteuningsbehoeften leerlingen met ASS hebben om na instructie aan het werk te kunnen. Welke instructie sluit aan bij de specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS? Uit de bestudeerde literatuur komt naar voren dat leerlingen met ASS hebben samenhang in tijd, prioriteiten, benodigdheden en volgorde nodig. Samenhang wordt geboden via antwoorden op de vragen 'wie, wat, waar, wanneer, hoe, hoelang en wat daarna' middels visuele ondersteuning. Dit zorgt voor structuur in ruimte, tijd, activiteit en persoon.

De onderzoeksvraag luidt:

Verbetert de taakgerichtheid van de leerlingen met ASS in mijn groep door mijn leerkrachtgedrag aan te passen aan hun ondersteuningsbehoeften?

Als onderzoeksstrategie kies ik voor het actieonderzoek waarbij het accent vooral ligt op het leerkrachtgedrag in een bepaalde situatie en de daaruit verkregen data.

Doel van het onderzoek is het vergroten van de taakgerichtheid bij leerlingen met ASS door aanpassing van mijn leerkrachtgedrag. Middels een kijkwijzer breng ik mijn leerkrachtgedrag op drie momenten in kaart: begin-, tussen- en eindmeting. De taakgerichtheid van de drie leerlingen tijdens de verwerkingsfase meet ik middels een tijdsteekproefformulier, dat eveneens drie meetmomenten kent.

Ik pas mijn wijze van instructie geven en de overgang naar de verwerkingsfase tussentijds aan. Middels het Activerende Directe Instructiemodel, ondersteund met de vragen wie, wat, waar, wanneer, hoe, hoelang bied ik structuur. Bij analyse in de nameting zie ik een toename van de taakgerichtheid: gemiddeld een groei van 33,33% ten opzichte van de beginmeting. Echter, het aantal vragen vermindert nauwelijks en er zijn veel vragen die niet leerstof- en/of taakaanpak gerelateerd zijn.

Het planschema en tijdspad van mijn onderzoek is terug te vinden in bijlage 2.

Mijn ervaring in dit onderzoek is dat het voortdurend kritisch je eigen leerkrachtgedrag toetsen aan de hand van de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen een terugkerend en continue proces is. Dit is voor mij een wezenlijk onderdeel voor doorgaande professionalisering voor mij als leerkracht en specialist. Het invullen van een kijkwijzer leerkrachtgedrag en het ontvangen van 360 graden feedback is hierbij een behulpzaam instrument geweest. Ik bied het graag als inspiratie voor anderen aan.

Veel leesplezier.

1.1 Aanleiding

'Passend onderwijs moet gaan over het handelen van de leerkracht. Niet over problemen van leerlingen. Wanneer je leerresultaten wilt verbeteren, moet je het lesgeven en de instructie van de leerkracht verbeteren.' Marcel Schmeijer (2015)

Algemene situatie

Mijn werkplek is een school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) in Weert. Deze school biedt speciaal onderwijs aan leerlingen van 12 tot 20 jaar met gedrags- en/of ontwikkelingsproblematiek, expertise gedrag. Binnen de onderwijspraktijk hebben deze leerlingen extra ondersteuningsbehoeften en ondersteuningsvragen, bijvoorbeeld kleine(re) groepen, een vaste leerkracht en een eigen (vaste)werkplek (Schoolgids, Visie, 2016).

In mijn onderwijspraktijk wordt gewerkt vanuit de schoolstandaard met leerroutes, leerjaren en een uitstroomprofiel als basis voor de te behalen doelen, vastgelegd in leerlijnen (CED, 2012).

Persoonlijke situatie

Beginsituatie

Mijn mentorklas bestaat uit tien leerlingen in de leeftijd van 14 t/m 16 jaar, negen jongens en één meisje, met een vorm van Autismespectrumstoornis (ASS). Het niveau van de leerlingen is Voortgezet Middelbaar Beroeps Onderwijs, leerroute basis (VMBO-B), leerjaar 3.

Instructiemoment

Tijdens de basisinstructie van bijvoorbeeld rekenvaardigheid bespreek ik de aangeboden strategieën met de leerlingen. Mijn instructie is verbaal maar er bestaat ook de mogelijkheid deze visueel te ondersteunen. 'Visueel verkregen informatie wordt beter opgeslagen dan verbaal gegeven informatie (De Bruin, 2004)'. Uit feedback van collega's tijdens lesobservaties blijkt dat ik vooral verbale instructie geef, gevolgd door een hulpronde waarna de leerlingen zelfstandig en taakgericht aan de slag zouden moeten kunnen gaan.

Observatie

De leerlingen Jan, Stef en Kees (namen gefingeerd), gediagnosticeerd met ASS (klassiek autisme), gaan/blijven niet aan het werk zoals opgedragen tijdens de instructie. Tijdens de les zie ik gedragingen als frunniken met papiersnippers, veel hulpvragen stellen, in zichzelf praten, hoofd vastpakken en van links naar rechts schudden (Jan). Stef stelt veel vragen over de stappen naar aanleiding van de verschillende strategieën. Kees tenslotte toont boosheid, gooit het boek aan de kant en werkt niet meer verder. Ook roept hij: 'rot vak', 'ik kan het niet' of 'ik doe het thuis wel met mijn moeder'.

Evaluatie

Naar aanleiding van de lesobservaties, de feedback en van zelfreflectie besluit ik te gaan onderzoeken of een andere wijze van instructie geven een positieve invloed heeft op de taakgerichtheid van mijn leerlingen (Jan, Stef en Kees). Met andere woorden en in het

algemeen: ik ga onderzoeken welk leerkrachtgedrag nodig is om de taakgerichtheid van leerlingen met ASS te verbeteren.

Na afronding van dit onderzoek hoop ik ook collega's te kunnen adviseren bij het vergroten van de taakgerichtheid van leerlingen met ASS.

1.2 Probleemstelling

Leerlingen met ASS zijn bij het vak rekenvaardigheid vaak niet in staat taakgericht werken. Leerlingen gaan niet zelfstandig aan de slag na de gegeven instructie. Ze beginnen niet aan hun taak en blijven er niet mee bezig tot deze af is. Ze stellen voortdurend vragen na de gegeven instructie.

1.3 Onderzoeksdoel

Onderzoek naar een adequate manier van instructie (door mij als leerkracht), die leerlingen met ASS in mijn groep nodig hebben om:

- zelfstandig te kunnen starten na gegeven instructie
- opdrachten zelfstandig te kunnen (blijven) maken zonder voortdurend vragen te stellen.

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op de vraag:

Welk leerkrachtgedrag hebben de leerlingen met ASS in mijn groep nodig, zodat ze na de instructie aan hun taak beginnen tot hun werk af is, zonder voortdurend vragen te blijven stellen?

Sleutelbegrippen:

- Ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS.
- Taakgerichtheid bij leerlingen met ASS.
- Instructie passend bij leerlingen met ASS.

2.1 Wat houdt taakgerichtheid in en welke vaardigheden zijn daar voor nodig?

Taakgerichtheid vraagt om een systematische aanpak en wordt door Te Braake & Meerwaldt (2009) omschreven als het gedrag dat verwacht wordt van de leerling tijdens de uitvoering van taken: hij/zij let op, is aan het werk, doet mee met de instructie, gaat aan het werk na de instructie en blijft doorgaan tot de taak af is. Dawson & Guare (2010) geven hier vanuit het concept executieve functies antwoord op door te kijken naar volgehouden aandacht, taakinitiatie en doelgericht doorzettingsvermogen.

Zowel Te Braake & Meerwaldt (2000), als Timmerman (2000) maken onderscheid tussen twee factoren die invloed hebben op de taakgerichtheid;

- Kindfactoren: Te Braake & Meerwaldt (2000) en Timmerman (2000) maken onderscheid in drie factoren: medisch- lichamelijke factor (o.a. ADHD of slechthorend), emotionele factor (o.a. geen of weinig zelfvertrouwen) en de cognitieve factor (o.a. moeilijkheid van opdrachten of taakaanpak). De cognitieve factor is passend bij de begrippen volgehouden aandacht, taakinitiatie en doelgericht doorzettingsvermogen (Dawson & Guare, 2010).
- Omgevingsfactoren: Te Braake & Meerwaldt (2000) onderscheiden twee factoren in taak/leeromgeving en factoren bij de leerkracht. Timmerman (2000) maakt daarentegen een verdeling in vier factoren; kenmerken van begeleider, taakkenmerken, sociaal-emotionele en sociaal-materiële factoren.

Timmerman (2000) stelt dat een begeleider invloed heeft op het werkgedrag van leerlingen, onder andere door zijn/haar benadering en taalgebruik. Wanneer de benadering positief is, zal de leerling eerder gemotiveerd zijn om de taak uit te voeren. Bovendien geeft hij aan dat bij sociaal-emotionele factoren ouders en leeftijdsgenoten horen. Als laatste factor noemt Timmerman (2000) de sociaal-materiële factor. Hierbij hoort de inrichting van een lokaal, die aantrekkelijk kan zijn maar even zozeer kan zorgen voor afleiding (rondkijken of wegdromen). Dawson & Guare (2010) benoemen de sociaal-materiële factor juist als belangrijkste en adviseren hier mee te beginnen.

Ondersteuningsbehoeften op didactisch gebied zijn onder andere: instructie, materialen en werkvormen. Op pedagogisch gebied zijn dat onder andere: leeromgeving en feedback, werkhouding, taakaanpak en motivatie (bijlage 2) (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

Conclusie:

Factoren die invloed hebben op de taakgerichtheid van leerlingen zijn:

- de leerkracht, middels taalgebruik en benadering
- de taakkenmerken, een taak moet niet te moeilijk of te gemakkelijk zijn

- de sociaal-materiële factor, weinig prikkels als gevolg van inrichting van de ruimte.

Bovenstaande factoren sluiten aan bij structuur in ruimte en bij ondersteuningsbehoeften op pedagogisch en didactisch gebied.

2.2 Wat is Autisme Spectrum Stoornis?

Van Berckelaer-Onnes (2012) noemt Autisme een aandoening die diep in het ontwikkelingsverloop van kinderen doordringt. Lorna Wing (2006) stelt dat de autistische stoornis in bredere zin herkenbaar is in een triade van stoornissen: in sociale interactie, communicatie en verbeelding. De diagnose stelt men vast middels DSM 5 (American Psychiatric Association, 2013) waarbij men het autismespectrumstoornis onderkent op basis van twee criteria:

1. beperkingen in de sociale communicatie en interactie,
2. repetitief gedrag en specifieke interesses.

Om een diagnose te krijgen dient een persoon te voldoen aan drie criteria van de sociale communicatie en aan twee van de vier criteria bij het beperkte, repetitieve gedrag (bijlage 3). ASS is een gedragsdiagnose die zich vooral uit in sociale en communicatieve tekorten, stereotiep gedrag en het tast belangrijke leerdomeinen aan, waaronder spraak-taalontwikkeling en de flexibiliteit in denken en handelen (Van Berckelaer-Onnes, 2012).

De diagnoses PDD-NOS, Asperger en Klassiek Autisme vallen onder één noemer: Autisme Spectrum Stoornis (ASS), waarbij de term spectrum aangeeft dat er verschillen zijn in de manier van uiting.

2.3 Wat zijn specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS om na de instructie aan het werk te kunnen en met de taak bezig te zijn tot het werk af is zonder voortdurend vragen te stellen?

Om aan te kunnen sluiten bij wat leerlingen met ASS nodig hebben, is het belangrijk om te weten wat hun ondersteuningsbehoeften zijn. Om aan de basisbehoeften van leerlingen met ASS tegemoet te komen is structuur, orde en regelmaat bieden belangrijk. Ze kunnen zelf geen duidelijkheid en voorspelbaarheid creëren vanwege moeilijkheden in de executieve functies (Peeters, 2009, Van Berckelaer-Onnes, 2012 en Vermeulen & Degrieck, 2014). Hieronder valt het plannen en organiseren van taken en daarin schakelvaardig, flexibel zijn (bijlage 4). Met andere woorden: welke taken er na elkaar komen en hoe deze uitgevoerd moeten worden (Ozonoff, 1995).

Door het ontbreken van samenhang in de centrale coherentie (CC) bij leerlingen met ASS, zorgt het bieden van overzicht in ruimte, tijd en activiteit voor een gevoel van veiligheid en vertrouwen. Vaak hebben leerlingen met ASS een vertraagde denktijd. Dit noemt de Bruin (2004) puzzeltijd. Doordat bij mensen met ASS de samenhang ontbreekt, is de omgeving vaak onveilig en/of onvoorspelbaar (de Bruin, 2004; Delfos & Gottmer, 2008). De leerling met ASS weet niet wat, hoe, waar, wanneer en met wie hij een handeling moet doen (de Bruin, 2004). Het is belangrijk om antwoord te geven op deze vijf vragen, die Verstraete (2012) aanvult met hoelang en wat daarna. Dit sluit aan bij structuur in activiteit, waarbij je gebruik maakt van kleine en overzichtelijke stappen.

Bij structuur in ruimte (en materialen) maakt de leerkracht duidelijk waar welke materialen te vinden zijn en wat de (eigen) plek van de leerling is. Het lokaal (en de

aankleding ervan) moet zo weinig mogelijk prikkels bevatten, omdat ze kunnen zorgen voor afleiding.

Leerlingen met ASS hebben vaak weinig grip op tijd en missen daardoor het overzicht. Het bieden van een dag- of weekprogramma kan helpend zijn, ook in de thuissituatie. In de klas kan een tijdsaanduiding (begin- en eindtijd) ondersteuning bieden, bijvoorbeeld middels een time-timer.

In de praktijk blijkt dat voorspelbaarheid in persoon een protectieve factor is voor leerlingen met ASS: de aanwezigheid van een vaste, vertrouwde leerkracht met zijn/haar vaste gewoonten zorgt voor veiligheid en vertrouwen.

Conclusie

Ondersteuningsbehoeften bij leerlingen met ASS: samenhang in tijd, prioriteiten, benodigdheden en volgorde. Samenhang bieden door antwoord te geven op de vragen 'wie, wat, waar, wanneer, hoe, hoelang en wat daarna' middels visuele ondersteuning. Dit zorgt voor structuur in ruimte, tijd, activiteit en persoon. Daar kan aan toegevoegd worden hoelang iets duurt en wat daarna gebeuren.

2.4 Welke instructie sluit aan bij de specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS?

In de communicatie bij leerlingen met ASS is het belangrijk dat een docent voortdurend verduidelijkt wat zij bedoelt en wat zij verwacht van de leerlingen, omdat deze leerlingen zelf niet in staat zijn samenhang aan te brengen in de uit te voeren taak. Vermeulen (2002) geeft aan dat leerlingen met ASS baat hebben bij informatie die concreet, expliciet, positief en visueel aangeboden wordt, omdat verbaal gegeven informatie vaak niet beklijft. Norbury en Bishop (2002) concluderen in een studie dat de onderzochte groep ASS meer moeite heeft met het maken van beslissingen dan andere groepen. Een mogelijke verklaring is dat zij moeite hebben met integreren van informatie voor betekenis. Dat sluit aan bij de centrale coherentietheorie, omdat deze ervan uit gaat dat personen met ASS de wereld als een chaos ervaren. De leerling zal eveneens moeite hebben met het geleerde van de ene naar de andere situatie over te brengen (transfer).

Andere mogelijke verklaringen zijn het moeite hebben met het onderdrukken van irrelevante informatie of verzwakte capaciteit van het werkgeheugen. Joliffe en Baron-Cohen (1999) stellen dat er een probleem is bij het integreren van talige informatie door personen met ASS. De resultaten verklaren een probleem met betekenisverwerking op een hoger niveau.

Leerlingen die moeite hebben om hun aandacht ergens op te richten, hebben behoefte aan een actieve instructie die zorgt voor verhoging van de hersenactiviteit (Van Lieshout, 2009; Dawson & Guare, 2012). Daarentegen wordt in een artikel over sensorische waarneming beweerd dat irrelevante stimuli (prikkel) juist vermeden moeten worden (Bogdashina, 2014). In haar betoog en daaruit voortkomende tips stelt zij dat personen met ASS mondelinge taal vaak anders interpreteren en men op zoek moet gaan naar andere methoden van informatie overbrengen (visueel). De verklaring hiervoor is dat men zich in taal bewust of onbewust anders uitdrukt dan bedoeld (figuurlijk taalgebruik, niet relevante informatie).

Conclusie:

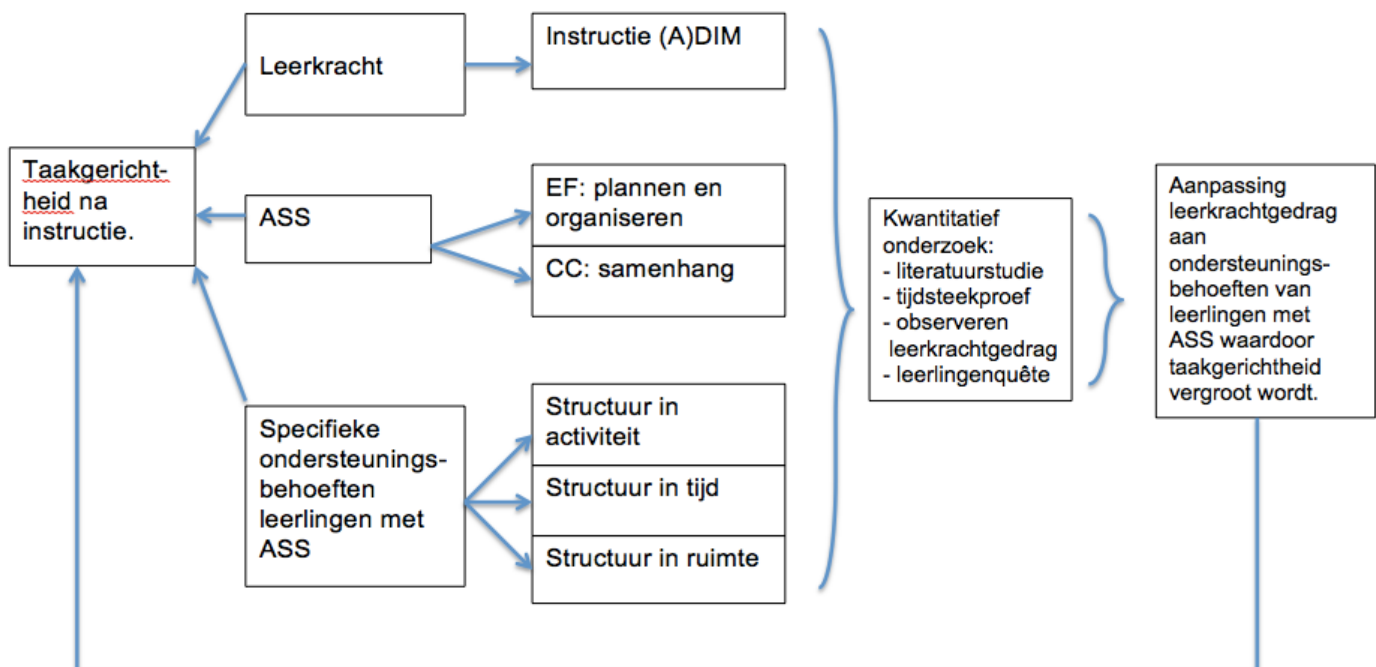
De wijze van instructie is afhankelijk van veel factoren: informatie overbrengen door de leerkracht, informatieverwerking door leerlingen, afhankelijkheid van de leerkracht, omgevingsfactoren tijdens de instructie en omgevingsfactoren tijdens de verwerking.

2.5 Conclusie en verbanden

Uit het theoretisch kader komt naar voren dat structuur in activiteit, tijd en ruimte belangrijk is voor leerlingen met ASS wat aansluit bij de ondersteuningsbehoeften. Antwoorden op de vragen wie, wat, waar, wanneer, hoe, hoelang en wat daarna samenhang bieden samenhang. Voor de instructie is het visueel maken van informatie belangrijk.

Vanwege de (soms) vertraagde informatieverwerking bij leerlingen met ASS is het belangrijk ze bedenktijd te geven en te controleren of ze de instructie begrepen hebben (De Bruin, 2004).

2.6 Conceptueel model



Figuur 1: Roij, S., van (2017). Conceptueel model.

2.7 Onderzoeksvraag en deelvragen.

Verbeter de taakgerichtheid van de leerlingen met ASS in mijn groep door mijn leerkrachtgedrag aan te passen aan hun ondersteuningsbehoeften?

Deelvragen

1. Wat doe ik nu tijdens een instructie te weinig of onvoldoende afgestemd op leerlingen met ASS in mijn groep?
2. Op welke punten moet ik mijn instructie afstemmen op de leerlingen met ASS in mijn groep?
3. Wat helpt mij om de aanbevolen verbeteringen voor mijn instructie structureel aan te bieden aan de leerlingen met ASS in mijn groep?
4. Hoe maak ik aannemelijk dat de taakgerichtheid bij leerlingen met ASS in mijn klas verbetert?

In dit hoofdstuk wordt de totstandkoming van mijn onderzoek beschreven.

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel van mijn onderzoek is het vergroten van de taakgerichtheid bij leerlingen met ASS. Ik kijk hierbij naar mijn eigen leerkrachtgedrag en de instructie die gegeven wordt middels een kijkwijzer. Daarnaast wordt gekeken naar de taakgerichtheid tijdens de verwerkingsfase die gemeten wordt middels een tijdsteekproefformulier.

Het betreft een kwantitatief onderzoek, omdat gegevens verzameld worden door middel van observaties en reflecties.

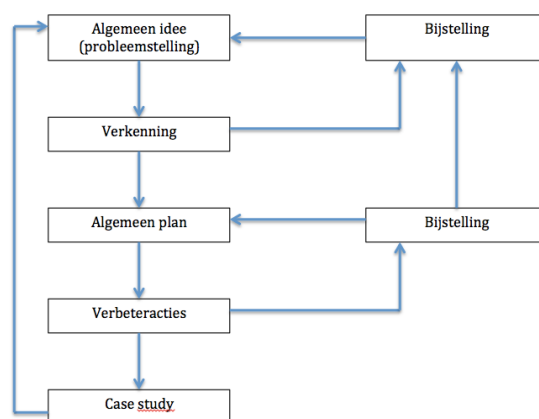
3.2 Respondenten/deelnemers

De respondenten in mijn onderzoek, tevens de onderzoeksgroep, zijn drie leerlingen uit mijn onderwijspraktijk. Het zijn leerlingen met de diagnose ASS (Klassiek Autisme) in de leeftijd van 14 t/m 16 jaar, VMBO-Basis leerjaar 3. Bij deze leerlingen voer ik de tijdsteekproef uit en zij vullen een enquête in over mijn leerkrachtgedrag. Zij zorgen voor mijn onderzoeksresultaten welke ik verwerk en van conclusies voorzie. Doel is om mijn leerkrachtgedrag aan te passen op hun behoeftes.

Daarnaast is mijn collega (werkplekbegeleider) betrokken bij mijn onderzoek, omdat hij komt observeren in mijn klas tijdens de begin-, tussen- en eindmeting van het leerkrachtgedrag. Ook voorziet hij mij van feedback op mijn onderzoek. Iets minder direct is mijn team van collega's eveneens respondent. Tijdens studiedagen en briefings reflecteren we op elkaars handelen en ondervind ik steun in mijn onderwijspraktijk. Mijn studiebegeleider stuurt en coacht mij tijdens het onderzoek, geeft richtlijnen en tips en corrigeert waar nodig. Zelf ben ik ook respondent, omdat ik van mijn eigen leerkrachtgedrag beeldopnamen maak en daarmee de taakgerichtheid van de leerlingen in kaart breng. Door gebruik te maken van meerdere personen biedt het ook meerdere perspectieven wat de betrouwbaarheid vergroot.

3.3 Onderzoekstrategie

Voor de onderbouwing van mijn onderzoek maak ik gebruik van het actieonderzoek (figuur 2) als onderzoeksstrategie. Schuman (2009) zegt dat deze strategie geschikt is, omdat deze zich richt op het eigen leerkrachtgedrag en de situatie waarin het plaats vindt. Ik richt me op het leerkrachtgedrag dat belangrijk is voor de leerling met ASS om zodoende een onderwijssituatie te creëren waarbij de taakgerichtheid van de leerlingen vergroot wordt.



Figuur 2: Actieonderzoek Ponte, 2006.

De uitgangspunten van een actieonderzoek volgens Ponte (2007), geven mij een goede basis voor mijn actieonderzoek. Het onderzoek is gericht op het verbeteren van mijn beroepspraktijk. Ik ga de taakgerichtheid bij leerlingen uit mijn groep meten door aanpassingen in mijn leerkrachtgedrag te doen, ondersteund vanuit literatuur. Het is een combinatie van planmatig handelen, onderzoeken en reflecteren. De resultaten

worden door mij geëvalueerd en er vindt reflectie plaats, waaruit eventueel een nieuwe cyclus gestart kan worden.

Ik bestudeer literatuur gericht op het praktijkprobleem, onderzoeksstrategie en onderzoeksmethoden, het verzamelen, analyseren en evalueren van gegevens uit de praktijk. Het gedeelte van het handelen bestaat uit de ondernomen activiteiten om voor de leerlingen te komen tot een grotere taakgerichtheid. De opbrengsten voor het onderzoek haal ik uit de literatuurstudie en observaties. Deze data analyseer ik per deelvraag in hoofdstuk 4, waarbij ik de gegevens van observaties schematisch verwerk (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2010).

3.4 Dataverzameling en data-analyse

Om de onderwijskwaliteit te verbeteren, heb je data nodig. Observeren om data te verzamelen zijn op het gebied van gedrag is belangrijk (Machielsen, 2016). Deze benadering past eveneens perfect bij de visie van de school, werken volgens het 4D-model: data, duiden, doelen, doen (CED, 2012). Om data te verzamelen maak ik gebruik van:

- Literatuurstudie (deelvraag 2 en 3).

Bestudering van literatuur op het gebied van leerlingen met ASS en taakgerichtheid, verbreedt mijn kennis. Deze gebruik ik voor de interventies die ik ga inzetten in de praktijk. Aan de hand van de bestudeerde methodiek van De Bruin (2004) en Verstraete (2012) en de kijkwijzer schoolstandaard leerkrachtgedrag (bijlage 5) die mijn onderwijspraktijk hanteert (2015-2016), stel ik een aangepaste kijkwijzer op (bijlage 6) voor het observeren van mijn leerkrachtgedrag.

- Gestructureerde observatie (deelvraag 1, 2 en 4).

Bij observeren gaat het om het direct waarnemen van objecten en gebeurtenissen, waarbij je bewijsmateriaal uit de eerste hand verkrijgt (Denscombe, 2003). Objectief blijven is belangrijk tijdens het observeren (Schuman, 2009).

Middels beeldopnamen leg ik gegevens vast over mijn leerkrachtgedrag in de praktijk. Op mijn werkplek maken we gebruik van een directe instructiemodel. In hoofdstuk 4 zal ik nader ingaan op het directieve instructiemodel en de aanpassing die ik doe om beter te kunnen voldoen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS. Om mijn eigen leerkrachtgedrag in beeld te brengen gebruik ik de kijkwijzer schoolstandaard voor adequaat leerkrachtgedrag (bijlage 5), welke ik aanpas naar een eigen versie, gekoppeld aan de eerder genoemde methodiek van De Bruin (2004) en Verstraete (2012) (bijlage 6). Tijdens de observatiemomenten van mijn werkplekbegeleider gebruik ik beeldopnamen, zodat ik het formulier goed kan invullen en ik kritisch kan reflecteren op mijn leerkrachtgedrag.

De tijdsteekproef (bijlage 7) bestaat uit een gestructureerde observatie waarbij ik het formulier eveneens heb aangepast (bijlage 8). De meting geeft percentages gedurende hoeveel tijd leerlingen taakgericht werken. De gegevens verwerk ik in een staafgrafiek. Beeldopnamen tijdens de observaties maakt mijn werkplekbegeleider.

De tijdsteekproef (Stevens, 1992 en Bakker-Beens, Gieling & Meugheuveld, 1995) vindt plaats op drie momenten: als begin-, tussen en eindmeting. Jeninga (2004) zegt dat leerlingen die ongeveer 70% van de tijd taakgericht aan het werk zijn een aanvaardbaar

gemiddelde halen. De tijd wordt hierbij als uitgangspunt gehanteerd voor observatiegegevens. Elke 20 seconden, gedurende 20 minuten scoor ik op het tijdsteekproefformulier (bijlage 7) gedrag dat de leerling op dat moment laat zien (objectieve observatie), waarna ik de resultaten in percentages bereken. De aanpassing van het formulier bestaat uit het niet alleen kijken naar wat de leerling 'fout' doet, maar ook naar het positieve; *stelt een vraag over de taak aan de leerkracht (lkr.) en stelt een vraag over de taak aan een medeleerling (lkn.)* (bijlage 8).

De gedragscategorieën kennen de volgende scores:

Ta: werkt taakgericht. Hieronder wordt verstaan dat leerlingen na de instructie aan het werk gaat en blijft doorgaan tot de taak af is (Meerwaldt, 2009).

Lkn: de leerling stelt een vraag over de taak aan een medeleerling.

Lkr: de leerling stelt een vraag over de taak aan de leerkracht.

Kij: kijkt afwezig rond of staart voor zich uit.

Sto: stoort andere leerlingen in woord en/of gebaar of leidt hen af. Hiermee wordt bedoeld dat de leerling andere leerlingen van het werk af houdt, waardoor zij niet taakgericht meer bezig (kunnen) zijn.

Lo: loopt door de klas.

An: is bezig met andere activiteiten, niet storend voor medeleerlingen. Het verschil hierin met 'sto' is dat dit gericht op de persoon zelf is, zonder andere leerlingen hierin mee te nemen.

De tijdsteekproef is geschikt om het effect te meten van een aanpak/interventie. Het maakt gebruik van feiten voortkomend uit de onderwijspraktijk. De data uit deze observaties verwerk ik in Excel. De ontstane staafgrafiek laat in één oogopslag de gegevens van begin-, tussen- en eindmeting zien waardoor ze gemakkelijk met elkaar te vergelijken zijn en eventuele groei in taakgerichtheid zichtbaar wordt.

- Collegiale visitatie middels consultatie (deelvraag 1):

Mijn werkplekbegeleider komt observeren in de groep. Hierbij maakt hij gebruik van de door mijzelf opgestelde kijkwijzer (bijlage 6 en 13) om mijn lessen te observeren, aan de hand van de literatuur, passend bij de leerling met ASS. Beeldopnamen van mijn leerkrachtgedrag zorgen ervoor dat ik zelf kan terugkijken naar de observatiegegevens en deze kan vergelijken met wat in de praktijk gezien wordt. Op deze manier werk ik aan mijn persoonlijke ontwikkeling en reflecteer ik kritisch op mijn leerkrachtgedrag.

- Enquête leerlingen over leerkrachtgedrag (deelvraag 2 en 4).

De enquête is de aangepaste kijkwijzer voor leerkrachtgedrag (bijlage 6), gekoppeld aan de eerder genoemde methodiek van De Bruin (2004) en Verstraete (2012).

Het doel van deze leerlingenenquête is dat ik informatie verzamel vanuit het perspectief van de leerlingen over mijn leerkrachtgedrag. De methode hierbij is de enquête zelf, die de leerlingen op 07-03-2017 invullen. De vragen uit de lijst komen uit de aangepaste kijkwijzer leerkrachtgedrag (bijlage 6).

De enquête zorgt voor feedback vanuit de leerlingen op mijn leerkrachtgedrag. Ik heb bewust gekozen om vragen te stellen over de manier van instructie geven, visueel maken, wie, wat, waar, wanneer, hoe, hoelang en wat daarna voor de verwerkingsfase (bijlage 9). Deze is wezenlijk voor leerlingen met ASS en sluit aan bij mijn onderzoeksdoel. Voor mij is het belangrijk om te weten of de leerlingen de duidelijkheid ook ervaren en of het de taakgerichtheid daadwerkelijk vergroot. De keuze voor

schaalvragen als antwoordcategorie is weloverwogen, omdat dit ervoor zorgt dat meting plaatsvindt aan het begin en op het einde en ik inzicht krijg waar ik sta. De data uit deze enquête verwerk ik in Excel, gebruik makend van een staafgrafiek per vraag, waardoor ik de gegevens van de begin- en eindmeting gemakkelijk met elkaar kan vergelijken.

3.5 Ethische aspecten

Ik maak gebruik van gefingeerde namen en houd daarmee rekening met de privacy van de leerlingen. Pring (2000) geeft aan dat er twee aspecten van belang zijn voor de ethiek in het praktijkgericht onderzoek: wijze van handelen en integriteit. De onderzoeker moet steeds weten in welke fase gewerkt wordt en waarom er op dat moment bepaalde handelingen wel of niet plaatsvinden. Ik kies bewust voor bepaalde instrumenten en observatiemomenten, steeds kijkend vanuit de literatuur, passend voor leerlingen met ASS. Op die manier werk ik systematisch toe naar het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Integriteit richt zich op de eigenschappen en het karakter van de onderzoeker. Hierbij gaat het om betrouwbaarheid, vriendelijkheid, respect en geduld, van waaruit je relaties aangaat. Wellington (2000) zegt dat reflectie belangrijk is. Kritisch nadenken over het onderzoeksproces waarbij de onderzoeker vooral nadenkt over zichzelf. Dat doe ik door gebruik te maken van drie metingen (begin-, tussen- en eindmeting).

Niet alleen de taakgerichtheid van de leerlingen, maar ook naar mijn leerkrachtgedrag hebben mijn volledige aandacht. De gegevens die ik tijdens het onderzoek verkrijg worden analyseer en bewaar ik (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2010).

Jacobs (2012) stelt de vraag wie je een stem geeft in je onderzoek. Mijn werkplekbegeleider houdt mij telkens op de hoogte van de stappen die ik zet. Hierdoor blijft hij de voortgang van mijn onderzoek volgen, biedt hij waar nodig ondersteuning en geeft hij feedback. Mijn critical friends zijn belangrijk om mijn onderzoek te volgen en te voorzien van feedback. De leerlingen hebben een stem in dit onderzoek, omdat ze een enquête invullen over mijn leerkrachtgedrag als begin- en eindmeting. Zo kan ik zien of de veranderingen in leerkrachtgedrag zichtbaar zijn voor de leerlingen en niet alleen volgens de kijkwijzer.

3.6 Betrouwbaarheid en valideringsproces

De betrouwbaarheid probeer ik zoveel mogelijk te waarborgen door gestructureerde metingen herhaaldelijk uit te voeren. Gebruikmaking van beeldopnamen vergroot de betrouwbaarheid tijdens het invullen van de tijdsteekeproef. De beeldopnamen ondersteunen ook het kijken naar mijn leerkrachtgedrag, waarbij een collega observeert en de kijkwijzer leerkrachtgedrag invult (bijlage 6). De leerlingen vullen twee keer een enquête in over mijn leerkrachtgedrag, om te kijken welke veranderingen zij in mijn leerkrachtgedrag zien.

Volgens Stevens (1992) en Bakker-Beens, Gieling & Meugheuveld (1995) is de tijdsteekeproef een goed middel om de taakgerichtheid te meten en te kijken of de interventie het gewenste resultaat oplevert.

Validiteit verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat het onderzoek zegt of denkt te meten (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2010). De aanpassingen in de tijdsteekeproef zijn concretisering van taakgericht gedrag, omdat de leerling een vraag stelt over de taak aan een medeleerling of leerkracht. Ook

dit is taakgericht bezig zijn. Door leerlingen uit te leggen wat onder taakgerichtheid wordt verstaan en deze verwachting steeds opnieuw uit te spreken, zorg ik voor inslijping van het begrip taakgerichtheid. Door vervolgens voorbeelden te benoemen wanneer taakgericht gedrag door mij (of medeleerlingen) wordt waargenomen, zorg ik voor concretisering. De kijkwijzer meet het leerkrachtgedrag gericht op directieve instructie. Antwoord geven op de vragen, wie, wat, waar, wanneer, hoe, hoelang en wat daarna voldoen aan het tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS.

Het onderzoek is context gebonden en zal het in vergelijkbare praktijksituaties andere resultaten opleveren. Toch zijn de uitkomsten van dit onderzoek relevant voor anderen. Ze geven in elk geval nieuwe inzichten in de aanpak van het vergroten van de taakgerichtheid bij de leerlingen met ASS.

3.7 Triangulatie

De meting vindt vanuit verschillende perspectieven plaats, waarbij ik gebruik maak van diverse respondenten. De taakgerichtheid van de leerlingen met ASS meet ik door mijn leerkrachtgedrag in beeld te brengen en deze te (laten) observeren. Dit leidt tot vergroting van de nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van mijn onderzoek. Als materiaal om de taakgerichtheid in kaart te brengen, maak ik gebruik van de tijdsteekproef, (Stevens, 1992 en Bakker-Beens, Gieling & Meughevel, 1995). Dit middel meet het effect van de aanpak/interventie. Tevens gebruik ik een eigen ontwikkeld instrument om mijn leerkrachtgedrag te observeren en in kaart te brengen. De vragen wie, wat, waar, wanneer, hoe van De Bruin (2004) en hoelang en wat daarna van Verstraete (2012) zijn daarbij uitgangspunt. Het instrument zet ik in tijdens de begin-, tussen- en eindmeting.

Ik heb een enquête opgesteld voor de leerlingen, gericht op mijn leerkrachtgedrag. Deze vullen de leerlingen in als begin- en eindmeting. Het perspectief van de leerlingen levert resultaten op die mogelijk haaks staan op het beeld wat ik van mezelf heb als leerkracht. Immers, zij kijken elk op een afzonderlijke manier en leerlingen met ASS kijken door een “auti-bril”. Door de verkregen informatie te verwerken en vooral door me bewust te zijn van de wijze waarop zij mij zien, beïnvloed ik mijn ontwikkelproces.

In het kort:

1. Kijkwijzer leerkrachtgedrag door collega (werkplekbegeleider) en beeldopnamen.
2. Enquête leerkrachtgedrag door leerlingen.
3. Taakgerichtheid middels tijdsteekproef en beeldopnamen.

Hoofdstuk 4: Verzamelde data en analyse

Dit hoofdstuk beschrijft de antwoorden op mijn deelvragen om te komen tot beantwoording van mijn onderzoeksvraag middels de verzamelde data, aan de hand van de opgestelde en gebruikte instrumenten en de analyse van de verzamelde data.

o Deelvraag 1:

Wat doe ik nu tijdens een instructie te weinig of onvoldoende afgestemd op leerlingen met ASS in mijn groep?

Uit observatiegegevens van de beginmeting (07-03-2017) over mijn leerkrachtgedrag (bijlage 10) blijkt dat ik onvoldoende duidelijkheid bied ten aanzien van de vragen wie, wat, waar, wanneer, hoe, hoelang en wat daarna bij het starten met de (zelfstandige) verwerking. Tijdens het geven van de instructie ben ik vooral verbaal bezig. Hierdoor sluit ik niet aan bij de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS, omdat die visuele ondersteuning nodig hebben (De Clerq, 2005). Ik geef onvoldoende aan welke materialen nodig zijn tijdens de les, welke bladzijde nodig is en er liggen nog overbodige spullen op tafel, welke kunnen zorgen voor afleiding.

De gegevens uit de leerlingenquête laten dezelfde informatie zien tijdens de beginmeting.

Twee van de drie leerlingen geven aan dat er nooit gezegd wordt welke spullen ze moeten pakken en meestal niet welke bladzijde nodig is. Alle drie de leerlingen geven aan dat de strategie meestal niet visueel gemaakt wordt, maar wel één strategie wordt aangeboden. Twee van de drie leerlingen zeggen dat meestal niet wordt aangegeven waar en wanneer ze het werk moeten maken en één leerling geeft aan dat dit nooit gezegd wordt. Bij 'hoe' geven alle drie de leerlingen aan dat dit bij de instructie gedaan wordt en niet nogmaals herhaald wordt. Over 'hoelang' er gewerkt wordt en 'wat daarna' zeggen alle drie de leerlingen dat dit nooit wordt uitgesproken, maar wel altijd visueel wordt gemaakt op het bord (bijlage 11).

De beginmeting van de leerlingenquête geeft me inzicht in wat de leerlingen zien wat ontbreekt tijdens een instructie en de overgang naar de verwerking. Dat komt sterk overeen met mijn eigen bevindingen en die van mijn werkplekbegeleider.

o Deelvraag 2:

Op welke punten moet ik mijn instructie afstemmen op de leerlingen met ASS in mijn groep?

Door bestudering van de literatuur (hoofdstuk 2) krijg ik inzicht in welk leerkrachtgedrag effectief is voor leerlingen met ASS.

De instructie stem ik af op de vragen wie, wat, waar, wanneer, hoe, hoelang en wat daarna. Beantwoording van deze vragen leidt ertoe dat leerlingen met ASS weten wat er van hen verwacht wordt en er sprake is van samenhang (CC).

Volgens Bogdashina (2014) wordt mondelinge taal vaak anders geïnterpreteerd en men op zoek moet naar een andere methode van informatie overbrengen. De Clerq (2005) zegt dat leerlingen met ASS visuele ondersteuning nodig hebben en Vermeulen (2002) zegt dat leerlingen met ASS baat hebben bij informatie die visueel aangeboden wordt, omdat verbaal gegeven informatie vaak niet beklijft.

De strategie, behorend bij de les, vindt gevisualiseerd plaats op een apart bord, zodat de stappen de hele les zichtbaar blijven.

○ **Deelvraag 3:**

Welke structuur helpt mij zelf systematisch de aanbevolen verbeteringen voor mijn instructie structureel aan te bieden aan de leerlingen met ASS in mijn groep?

In mijn onderwijspraktijk kiezen we voor het Activerende Directe Instructie Model. Volgens Veenman (1992) is er evidence base voor het gebruik van het directe instructiemodel, omdat het zowel mij als ook de leerlingen een vaste structuur biedt. Om me deze wijze van werken eigen te maken heb ik feedback nodig van mijn collega's, maar zeker ook van mijn leerlingen. We reflecteren op elkaars handelen (leerkrachtgedrag, instructie, effecten bij leerlingen) en kunnen zodoende ons handelen bijstellen. Dat vindt plaats tijdens de lessen (leerlingen, klassenvisiteatie), briefings (collegiaal) en studiedagen (teambreed en stichtingsbreed).

Er zijn echter ook veel kritische geluiden. Volgens Koedinger et al., (2013) zijn er tal van factoren die een rol spelen bij instructie. Wanneer deze allemaal uitgesplitst en weer gecombineerd worden, zijn er letterlijk talloze opties: "trillions of options". Zij stellen dat "more experiments are needed that differentiate how different instructional techniques enhance different learning techniques" (pag. 937).

Jaap Scheerens (2016) stelt in zijn boek Educational Effectiveness and Ineffectiveness dat alternatieve theorieën nodig zijn voor de verklaring van effectief en ineffectief onderwijs. De tegenstelling tussen een directe instructie benadering en een constructivistische benadering is te zwart-wit. Ook Koedinger schrijft over deze vóór- tegen discussies en zelfs kampen. Scheerens noemt als een van de vele factoren het zogenaamde adapt teaching, waarbij er afgestemd op de behoeften van leerlingen instructie gegeven wordt. Zelf heb ik het instructiemodel met voor ASS werkzame factoren in proberen te vullen, namelijk door gebruik te maken van de vaste structuur die het model biedt. Bovendien is het prettig dat het model geïntegreerd is in de gehele onderwijspraktijk en wij als team op deze wijze kunnen reflecteren op elkaars handelen. De gehanteerde structuur biedt mij daarbij de nodige houvast, maar laat tevens ruimte voor specifieke leerkrachtkenmerken.

Veenman (1992) maakt onderscheid in uitvoerend en strategisch handelen. Bij het uitvoerend handelen gaat het om het leren van algoritmen zoals rekenregels, gemakkelijk te structureren leerstof en is er sprake van productgericht denken. De directe instructie voor uitvoerend handelen heeft zijn beperkingen als we het hebben over 'leren leren'. Daarom geeft Veenman aanwijzingen om het model van directe instructie voor het uitvoerend handelen om te vormen tot een model van directe instructie voor strategisch handelen. De aanwijzingen betreffen de fasen presentatie, begeleide inoefening en zelfstandig werken. Voor deze fasen is het nodig dat een leerling zelf weet welke strategie hij nodig heeft om de opdracht/taak op te lossen. Dit is strategisch handelen. Het gaat bij metacognitie (EF) om het strategisch gebruik van kennis, waarbij vaardigheden als afstemmen, bewaken en evalueren horen. Het ADIM (Leenders, Naafs & Van den Oord, 2002) bevat de volgende elementen voor het onderwijs aan leerlingen met ASS die mij helpen om de instructie te ordenen en een les duidelijk op te bouwen: 1 terugblik, 2 oriëntatie, 3 uitleg, 4 begeleide inoefening, 5 zelfstandige verwerking, 6 evaluatie, 7 terug-en vooruitblik en feedback op de elementen 1 t/m 7 (bijlage 12). Elk van deze elementen hebben samenhang en geven betekenis aan het leerproces.

Tijdens de terug- en vooruitblik (fase 1) vindt activering van voorkennis plaats en wordt de leerstof die aan bod komt in een groter geheel geplaatst. Dit is nodig om samenhang te bieden, omdat deze bij leerlingen met ASS ontbreekt. Voor docenten is het belangrijk samenhang te bieden middels structuur in tijd, ruimte en activiteit. Bij de presentatie van de leerstof (fase 2) zijn een goede instructie en uitleg belangrijk. Geef korte, duidelijke en concrete instructies, biedt één strategie aan en visualiseer de aangeboden informatie. Leerlingen met ASS hebben tijdens de les baat bij visuele ondersteuning (De Clerq, 2005). De overgang van presentatie en instructie naar het zelfstandig verwerken van de opdracht is voor leerlingen met ASS groot (problemen in de transfer-fase). Na de instructie komen ze niet op gang. Het geeft meteen een onderwijsbehoefte aan, namelijk biedt mij meer ondersteuning om tot werken te komen en aan het werk te blijven. De fase van begeleide inoefening (fase 3) is daarbij helpend. In deze fase vindt de individuele (verlengde) instructie plaats en bespreek je de taakaanpak nogmaals. Indien nodig introduceer je een stappenplan of strategiekaart. Eveneens in deze fase is vroegtijdige correctie op een verkeerde aanpak mogelijk. Tijdens de zelfstandige verwerking (fase 4) is het juist belangrijk leerlingen te stimuleren zelf naar oplossingen te zoeken en te reflecteren op hun taakaanpak. Leerlingen met ASS hebben hierbij ondersteuning nodig, omdat ze zelf geen duidelijkheid en voorspelbaarheid kunnen creëren vanwege moeilijkheden in de executieve functies (Peeters, 2009, Van Berckelaer-Onnes, 2012 en Vermeulen & Degrieck, 2014).

De kijkwijzer schoolstandaard voor het in kaart brengen van leerkrachtgedrag pas ik aan, zodat met de fasen van het ADIM een koppeling plaatsvindt bij het observeren van mijn leerkrachtgedrag. Zoals eerder gezegd, werken we in mijn gehele onderwijspraktijk uniform met het ADIM, wat reflecteren op elkaars handelen eenvoudiger en zinvoller maakt.

Het formulier kijkwijzer schoolstandaard (bijlage 5) bestaat uit drie onderdelen; didactisch, pedagogisch en klassenmanagement. Deze voeg ik samen tot een geïntegreerd geheel.

Het doel van dit instrument is het meten van mijn leerkrachtgedrag, gericht op het geven van een gestructureerde instructie, passend bij de leerlingen met ASS en de werkwijze van de gehele onderwijspraktijk.

De eerste aanpassing bestaat uit het toevoegen van alle stappen van het ADIM, met daarin concrete gedragingen voor de leerkracht die bij iedere fase hoort. Deze aanpassing vul ik vervolgens aan met antwoorden op de vragen in de fase van verwerking: wie, wat, waar, wanneer, hoe, hoelang en wat daarna van De Bruin (2004) en Verstraete (2012) (bijlage 6). Dit leidt tot een grotere taakgerichtheid bij alle drie de leerlingen. In deelvraag 4 kom ik daarop terug en werk ik de gegevens over de taakgerichtheid verder uit.

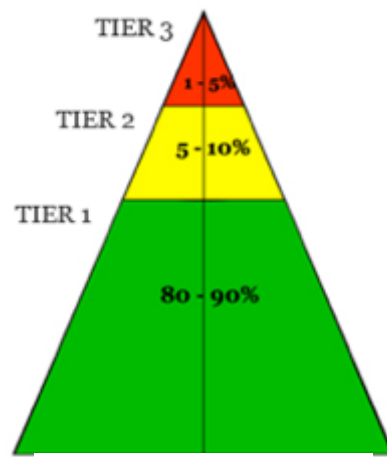
Na de tweede observatie pas ik het observatieformulier leerkrachtgedrag wederom aan. Het doel van deze aanpassing is het concreter maken van wat van de leerling met ASS verwacht wordt nodig is tijdens de les. Doel is dat de leerlingen met ASS na de instructie en begeleide inoefening een grotere taakgerichtheid vertonen, waarbij ze minder vragen stellen.

De toevoeging bestaat uit het aangeven welke materialen en welke bladzijde(s) nodig zijn tijdens de les. Een verdere toevoeging is het opruimen van overbodige spullen en materialen (bijlage 13). Deze aanpassing vindt plaats naar aanleiding van

waarneembare gedragingen van leerlingen tijdens de tussenmeting van de taakgerichtheid. Waarneembare gedragingen in de les zijn frunniken met papiersnippers, tekenen op papier, knippen in papier of met de kneedgum bezig zijn.

Uitgaande van het Three-Tiered Model (Greenwood, Kratochwill & Clements, 2008) stel ik dat de leerlingen Jan, Kees en Stef veel meer individuele ondersteuning behoeven. Dit vraagt aanpassing van mijn leerkrachtgedrag, vooral in de preventieve sfeer. Binnen de speciaal onderwijs setting blijken deze leerlingen nog altijd een intensievere aanpak te vragen binnen de 'reguliere' en toch kleinschalige setting. Dat vraagt om differentiatie binnen de standaard klassensetting.

Waar de meeste leerlingen in de groep voldoende hebben aan verbale instructie (groene zone, figuur 3), hebben Jan, Stef en Kees visuele ondersteuning nodig. Ook hebben zij een gestructureerde instructie nodig die antwoord geeft op de vragen wie, wat, waar, wanneer, hoe, hoelang en wat daarna om gericht aan de slag te kunnen na de begeleide inoefening. Uit observaties in de taakgerichtheid (deelvraag 4) blijkt dat Kees en Stef voldoende hebben aan deze informatie en zelfstandig taakgericht aan de slag kunnen. Ze vallen onder de gele zone (figuur 2) van de piramide, omdat ze iets extra's nodig hebben ten opzichte van de meeste leerlingen in de groep en de basisinstructie. Dus ook mijn leerkrachtgedrag vraagt om iets extra's, de gele zone. Jan heeft meer nodig, want hij blijft veel vragen stellen. Dit zijn met name bevestigende vragen (zie uitwerking deelvraag 4). Hier moet ik meer onderzoek voor nodig doen, om te kijken hoe het komt dat Jan deze vragen blijft stellen. Jan is dan ook in te delen in de rode zone van de piramide (figuur 2), wat ook van mij als leerkracht vraagt om te gaan denken in extra onderzoek en aanpassing van mijn leerkrachtgedrag.



Figuur 3: Three-Tiered Model

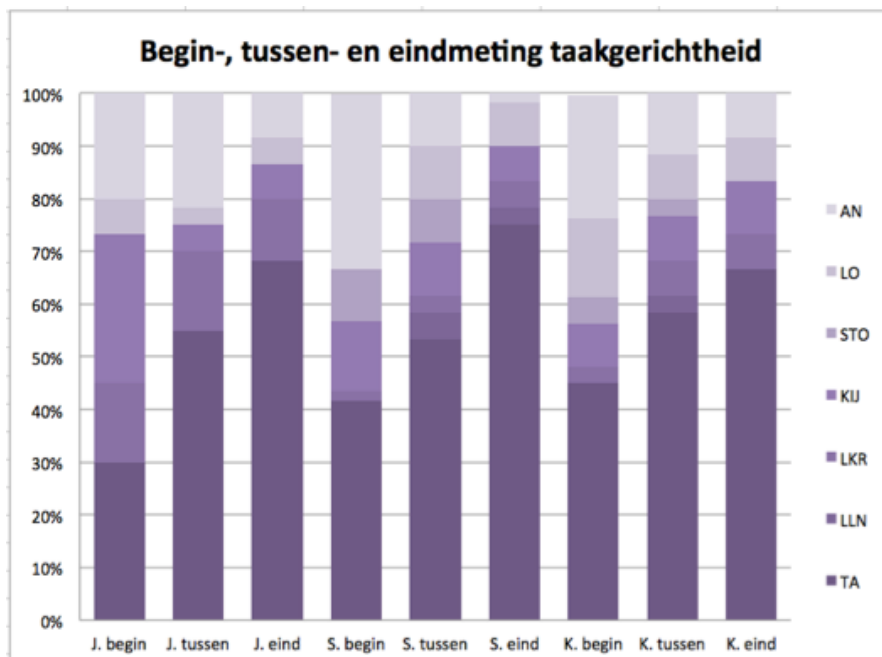
○ **Deelvraag 4:**

Hoe maak ik aannemelijk dat de taakgerichtheid bij leerlingen met ASS in mijn klas verbetert?

Door middel van een gestructureerde observatie en beeldopnamen breng ik de taakgerichtheid van de leerlingen met ASS in kaart met behulp van tijdsteekproef (Bakker-Beens e.a., 1995).

Het doel van de tijdsteekproef is het percentage taakgerichtheid meten bij de leerlingen met ASS, waarbij ik enkele aanpassingen doe. De reden hiervoor is dat een onderdeel van mijn onderzoeksvraag gaat om de hoeveelheid vragen stellen. Middels deze aanpassing breng ik in kaart hoeveel vragen een leerling stelt en wat de aard van de vragen zijn. Het resultaat is de nieuw opgestelde tijdsteekproef (bijlage 8).

De uitgewerkte tijdsteekproeven zijn terug te vinden in bijlage 14. Figuur 3 geeft de resultaten schematisch weer.



Figuur 4: schematische weergave tijdsteekproeven

- **Beginmeting 07-03-2017.**

Jan laat tijdens de beginmeting een taakgerichtheid van 45% zien, waarvan 30% zelfstandig taakgericht en 15% vragen gesteld aan de leerkracht. Omdat het vragen over de taak zijn, valt het wel onder de taakgerichtheid. Stef laat een taakgerichtheid van 44% zien, waarvan 42% zelfstandig taakgericht en 2% vragen gesteld aan de leerkracht. Kees laat een taakgerichtheid van 48% zien, waarvan 45% zelfstandig taakgericht en 3% vragen gesteld aan de leerkracht (figuur 4).

- **Tussenmeting 30-03-2017**

Jan laat tijdens de tussenmeting een taakgerichtheid van 70% zien, waarvan 55% zelfstandig taakgericht en 15% vragen gesteld aan de leerkracht. Dit betekent een groei van 25%.

Stef laat een taakgerichtheid van 61,66% zien, waarvan 53,33% zelfstandig taakgericht, 5% vragen aan een medeleerling en 3,33% vragen aan de leerkracht over de taak. Dit betekent een groei van 18,32%. In het met andere dingen bezig zijn laat Stef een daling zin van 23,33%.

Kees laat een taakgerichtheid van 68% zien, waarvan 58% zelfstandig taakgericht, 3,33% vragen aan een medeleerling en 6,67% vragen aan de leerkracht over de taak (figuur 4). Dit betekent een groei van 20%.

- **Eindmeting 20-04-2017**

De eindmeting laat het eindresultaat zien van de ingezette en aangepaste interventie binnen mijn leerkrachtgedrag om de taakgerichtheid te vergroten bij de leerlingen met ASS. In deelvraag 3 beschrijf ik mijn bijgestelde leerkrachtgedrag op basis van verkregen resultaten uit de tussenmeting.

Jan laat tijdens de eindmeting een taakgerichtheid van 80% zien, waarvan 68,33% zelfstandig taakgericht en 11,67% vragen gesteld aan de leerkracht. Dit betekent een groei van 35% van begin- tot eindmeting.

Stef laat een taakgerichtheid van 83,33% zien, waarvan 75% zelfstandig taakgericht, 3,33% vragen aan een medeleerling en 5% vragen aan de leerkracht over de taak. Dit

betekent een groei van 39,33% van begin- tot eindmeting.

Kees laat een taakgerichtheid van 73,34% zien, waarvan 66,67% zelfstandig taakgericht, en 6,67% vragen aan de leerkracht over de taak (figuur 4). Dit betekent een groei van 25,67% van begin- tot eindmeting.

- Enquête

In de eindmeting van de leerlingenenquête (20-03-2017) geven twee van de drie leerlingen aan dat meestal wel wordt aangegeven welke spullen gepakt moeten worden. Twee van de drie leerlingen geven aan dat de leerkracht altijd aangeeft welke bladzijde nodig is voor de les. Alle drie de leerlingen geven aan dat het doel van de les nu altijd aan wordt gegeven bij start van de les en dat altijd aangegeven wordt wat er gemaakt moet worden. Twee van de drie leerlingen geven aan dat er meestal wel wordt aangegeven wanneer het werk gemaakt moet worden. Alle drie de leerlingen geven aan dat de leerkracht nu altijd aangeeft hoelang er gewerkt en dit visueel maakt. Ook geven twee van de drie leerlingen aan dat de leerkracht nu meestal wel zegt wat ze moeten doen als ze klaar zijn. Visualisatie vindt plaats door het zichtbaar maken op het bord (zie bijlage 11).

Analyse data

Uit de analyse van de observaties blijkt dat ik de vragen wie, wat, waar, wanneer en hoe aangevuld met hoelang en wat daarna nog onvoldoende aanbied en integreer in mijn instructie voor de leerlingen, Jan, Kees en Stef.

Uit de metingen van de tijdsteekproef blijkt dat deze onderwijsbehoefte voor deze leerlingen sterk aanwezig is (beginmeting) en wanneer wél aangeboden (tussen-en eindmeting) alle drie de leerlingen een toename laten zien in de taakgerichtheid.

Aanpassing van mijn leerkrachtgedrag binnen de fasen van het ADIM en de vragen vanuit de methodiek van De Bruin, aangevuld met de methodiek van Verstraete geeft op korte termijn resultaten en versterkt mijn ondersteuningsbehoefte aan structuur. De toevoegingen om aan te geven welke materialen en welke bladzijde(s) nodig zijn tijdens de les en het opruimen van overbodige spullen en materialen zijn zinvol gebleken. Het levert rust, orde en overzicht op.

Tijdens de beginmeting van de tijdsteekproef blijkt dat vragen van de leerlingen vaak niet de taakgerichtheid te betreffen. Vooral Jan stelt erg veel bevestigende vragen. Bij de tussenmeting en eindmeting zie ik nog geen sterke afname van het aantal vragen en evenzo weinig toename in de kwaliteit van de vragen, meer gericht op de taakgerichtheid (inhoud, taakaanpak, etc.).

Toename van de taakgerichtheid laat een afname van ongewenst gedrag (zoals onnodig opstaan en lopen door de klas, frunniken met papiersnippers of storend gedrag naar anderen) zien. Dat leidt tot meer rust in de klas.

Uit de leerlingenenquête (bijlage 11) blijkt dat het voldoen aan de onderwijsbehoefte bij de leerlingen en het daarop aangepaste leerkrachtgedrag een positief effect laat zien.

Hoofdstuk 5: Beantwoording onderzoeksvraag

Dit hoofdstuk beschrijft de antwoorden op mijn onderzoeksvraag middels een conclusie en aanbeveling. Tot slot volgt een discussie welke kan leiden tot een breder inzicht van dit onderzoek.

5.1 Conclusie

Door het uitvoeren van een literatuurstudie, doe ik meer kennis op over wat passend is bij de leerling met ASS en wat deze nodig heeft. Het Three-Tiered Model maakt onderscheid in drie lagen. Binnen mijn onderwijspraktijk zien we ondanks het streven naar convergentie een grote verscheidenheid tussen de individuele leerlingen en zijn de verschillende lagen binnen één klas duidelijk waarneembaar. De ene leerling heeft voldoende aan de basis terwijl een ander iets extra's nodig heeft om tot een zelfstandige taakgerichte werkhouding te komen. Het activerende directe instructiemodel (ADIM) helpt mij in het bieden van structuur en het biedt de leerling met ASS samenhang, wat de resultaten uit mijn onderzoek bevestigen.

Het bieden van structuur bij leerlingen met ASS vindt niet slechts plaats middels het activerende directe instructiemodel, maar vindt ook ondersteuning in de methodiek van De Bruin (2004) aangevuld met de methodiek van Verstraete (2012). Volgens De Bruin en Verstraete moet je antwoord geven op de vragen: wie, wat, waar, wanneer, hoe, hoelang en wat daarna. In het onderzoek in mijn klas met de leerlingen Jan, Stef en Kees blijkt dat dit ook daadwerkelijk voor een grotere taakgerichtheid.

5.2 Discussie

Het onderzoek voer ik uit op mijn huidige werkplek. De data uit dit onderzoek zijn daardoor niet vanzelfsprekend toepasbaar op andere scholen. De situatie kan zich voordoen, dat wanneer dit onderzoek op een andere schoolplaatsvindt, de resultaten anders zijn. Factoren die mogelijk van invloed zijn in vergelijking met andere scholen, zijn de specifieke schoolcultuur, het aantal leerlingen, regionale verschillen en omgevingsfactoren zoals de thuissituatie, invloeden vanuit eventuele hulpverlening, enz. Het leerkrachtgedrag en de leerkrachtstijl zijn zeer specifieke, maar wezenlijke factoren en van zeer grote invloed op het gedrag van de leerling. Elke leerkracht heeft naast de gepropageerde wijze van werken een eigen leerkrachtstijl met voor leerlingen zowel bevorderende als ook belemmerende invloeden. Deze invloeden beschrijf ik nader in hoofdstuk 6.

Na de tussenmeting pas ik een extra interventie toe in het leerkrachtgedrag, welke ik verwerk in een nieuwe kijkwijzer leerkrachtgedrag (bijlage 13). De gedane toevoegingen zijn mogelijk van invloed op de resultaten van de eindmeting. De tussenmeting laat in elk geval groei zien in de zelfstandige taakgerichtheid bij alle drie de leerlingen en tevens een nog grotere taakgerichtheid bij de eindmeting (bijlage 14) van alle drie de leerlingen met ASS.

Mijn stelling luidt dat aanpassing van het leerkrachtgedrag een voortdurend proces is, bijdraagt aan de ontwikkeling van de leerkracht/Master (S)EN en ten goede komt aan de ontwikkeling van de leerling.

Door de kleinschaligheid (slechts drie leerlingen) staat het valideringsproces en de betrouwbaarheid evenwel ter discussie. Door het onderzoek groter op te zetten (aantallen, factoren die van invloed kunnen zijn, meten over een langere periode, e.d.) verkrijgt men meer significante informatie en is de betrouwbaarheid groter.

5.3 Aanbeveling

Mijn aangepaste versie van de kijkwijzer zoals ik deze in het onderzoek beschrijf, beveel ik aan bij problemen in de taakgerichtheid. Deze kijkwijzer geeft inzicht in je eigen leerkrachtgedrag, waarbij reflecteren op jezelf belangrijk is. Je moet jezelf open willen stellen en kritisch naar jezelf durven kijken. Collegiale consultatie of video-interactie zijn beproefde middelen om dit te bewerkstelligen. Op deze wijze leg je de interactie tussen leerkracht en leerlingen vast en levert het belangrijke informatie op m.b.t. leerling- en leerkrachtgedrag (Hall, 2007).

Een belangrijke waarde is dat je jezelf als persoon en als leerkracht blijft ontwikkelen in een (eveneens) lerende organisatie. Ieders bijdrage daaraan (dus ook die van mij) is een aanvulling zijn op deze waarde.

Beoordeling van jouw leerkrachtgedrag door leerlingen is eveneens een aanbeveling, omdat het je inzicht geeft in de ondersteuningsbehoeften van een leerling en hoe die tegen jou handelen aan kijkt. Maar belangrijker nog is dat je je voortdurend bewust bent van het feit dat je je leerkrachtgedrag dient af te stemmen op de ondersteuningsbehoeften van je leerlingen. Daarmee komen ook je eigen ondersteuningsbehoeften aan het oppervlak en vormen ze een mooie onderwerp om te gebruiken tijdens functioneringsgesprekken of ontvangen van 360 graden feedback. Hiervoor moet je je kwetsbaar durven opstellen naar de leerlingen, maar uiteindelijk ook naar je collega's en de organisatie waarbinnen je werkt.

Om de validiteit en de betrouwbaarheid te vergroten is uitbreiding van het onderzoek wenselijk. Wanneer er grotere aantallen leerlingen betrokken worden bij een dergelijk onderzoek worden de resultaten betrouwbaarder. Daarnaast zijn er vele factoren die een rol kunnen spelen: moment van de dag, intrinsieke motivatie van de leerling, omgevingsfactoren, specifieke leerkrachtstijl, externe factoren (thuisituatie, voorafgaande gebeurtenissen), enz. Gesteld dat niet alle factoren meetbaar of beïnvloedbaar zijn, kunnen ze wel van invloed zijn op de taakgerichtheid en op het leerkrachtgedrag. Dat vraagt om nuancering van de nu verkregen resultaten.

Aanpassing leerkrachtgedrag

Uit de tijdsteekproef (bijlage 14) blijkt dat er door één leerling met ASS veel bevestigende vragen stelt. De vraag die ik mezelf stel is waar vragen van deze leerling vandaan komen. In de bespreking met de orthopedagoge stelt zij voor om de CompetentieBeleveingsSchaal voor Adolescenten (CBSA) af te nemen. De CBSA laat zien hoe leerlingen over zichzelf denken en ook waar zich belemmeringen voordoen. Gekoppeld aan de CBSA voer je een gesprek met de betreffende leerling in de vorm van een interview via de werkwijze; Situatie, Taak, Actie, Resultaat en Reflectie (STARR). STARR kent een variant, het STARRT-model waaraan een T is toegevoegd, namelijk transfer. Voor leerlingen met ASS is dit echter een uiterst moeilijke stap, omdat ze elke situatie vaak op zichzelf staand zien en niet in staat zijn in de veronderstellende sfeer te denken. In dezen is het eveneens goed bewust te zijn van het feit dat de laatste R van reflectie al een hele opgave is. Het vraagt inleving in je eigen gedrag, vaak in combinatie met het gedrag van anderen. Ook oorzaak/gevolg spelen hierbij een grote rol. Het is derhalve raadzaam per specifieke situatie, per individu en in het nu het interview af te nemen.

De CBSA bestaat uit zeven schalen: schoolvaardigheden, sociale acceptatie, sportieve vaardigheden, fysieke verschijning, gedragshouding, hechte vriendschap en gevoel van eigenwaarde. Er wordt naar de resultaten van de CBSA gekeken en per schaal twee vragen gesteld aan de leerling. Deze zal telkens moeten beantwoorden in de vorm van STARR. De antwoorden geven een beeld van waarom de leerling scoort zoals hij gescoord heeft. Wanneer de leerling sociaal wenselijke antwoorden geeft is dit vaak meteen zichtbaar. De situatie kan dan beschreven worden. Tot slot volgt er een gesprek met mij als mentor, ook in de vorm van een STARR-interview over het gedrag en werkhouding van de leerling in de onderwijspraktijk. Doel is om te kijken of het beeld van zichzelf en zijn gedrag overeenkomt met de bevindingen van mij als mentor in de klas. Onderliggende gedachte is dat leerlingen met ASS vaak geen realistisch zelfbeeld hebben. Met de gegeven resultaten, uitkomsten en met feedback van mijn zorgteam ga ik voorts weer aan de slag om mijn leerkrachtgedrag af te stemmen op de betreffende leerling(en).

Beschrijvende reflectie

Het opzetten en uitvoeren van het onderzoek heb ik als uitdagend ervaren. Een onderzoek dient naar mijn inzicht waardevol te zijn voor mijn onderwijspraktijk, vanuit de gedachte dat we opbrengstgericht werken. Het feit dat ik dit schooljaar een nieuwe werkplek heb gekregen, maakte dit niet eenvoudiger. Het zoeken naar je plek op je nieuwe werkplek, het neerzetten van jezelf als professional en het doen van een studie leken aanvankelijk moeilijk te combineren. Echter, de dingen die ik tegenkwam in mijn onderwijspraktijk vormden een mooie aanleiding voor het kiezen van een eigen praktijkprobleem. Na het opzetten van de aanleiding en probleemstelling ontstond er een helder onderzoeksdoel. Vervolgens ben ik literatuur gaan bestuderen om me meer te verdiepen in het onderwerp en heb ik een onderzoeksvraag met bijbehorende deelvragen geformuleerd. Het was me snel duidelijk dat ik mijn eigen leerkrachtgedrag wilde onderzoeken, om te kijken of dit passend was voor de leerling met ASS. De quote in de aanleiding was dan ook een eyeopener voor mijn onderzoek: *'Passend onderwijs moet gaan over het handelen van de leerkracht. Niet over problemen van leerlingen. Wanneer je leerresultaten wilt verbeteren, moet je het lesgeven en de instructie van de leerkracht verbeteren.'* Het onderzoek heeft ook daadwerkelijk geleid tot een grotere bewustwording van mijn leerkrachtgedrag en aanpassing van mijn leerkrachtgedrag in de onderwijspraktijk.

Tijdens de uitvoering van dit onderzoek heb ik verschillende competenties ontwikkeld. Het belangrijkste is de collegiale consultatie met mijn werkplekbegeleider geweest. Aanvankelijk wilde ik alles zelf doen en niemand tot 'last' zijn. Er is altijd genoeg te doen en de werkdruk is groot in het onderwijs. Mijn werkplekbegeleider informeerde regelmatig naar de voortgang en we zijn in gesprek gegaan. Dat leverde nieuwe inzichten op, inzichten waar ik zelf weinig weet van had, maar waardoor ik anders en beter ben gaan kijken naar de onderwijspraktijk in het algemeen en naar mijn eigen praktijk in het bijzonder. In het vervolg van het onderzoek is hij bij iedere stap betrokken geweest en heb ik ervaren hoe belangrijk een collega is in dit proces. Vanuit de opleiding heb ik, dankzij mijn studiebegeleider, vooral kritisch leren kijken naar het onderzoek in zijn totaliteit. Al deze verkregen inzichten en de steeds opbouwende feedback hebben gezorgd voor een beter resultaat. Bij het schrijven en helder formuleren heb ik ondersteuning gevraagd aan mijn werkplekbegeleider en advies ingewonnen bij een extern neerlandicus. Dat heeft mij zeer vooruit geholpen.

Ik zou een volgende keer gesprekken met leerlingen voeren, om meer inzicht te krijgen in de achtergronden van hun antwoorden op gerichte vragen, bijv. "Wat heb jij nodig om je taakgerichtheid te vergroten?" Je creëert diepgang omdat je verhelderende vragen kunt stellen.

Ook zou ik de leerling meer eigenaar maken van het proces. Nu is het heel erg gericht op mij persoonlijk, maar de leerling kan en mag hier ook een stem in hebben. Daarmee geef ik de waarde respect hebben voor de ander ook invulling. Vanuit een positieve formulering en het tussentijds voeren van reflectiegesprekken geef je eveneens betekenis aan de leerlijn 'leren leren' en is het geïntegreerd in je hele onderwijspraktijk. Het geeft mezelf én de leerling samenhang.

Ook zou ik een volgende keer specifiek ingaan op het geven van een instructie op het gebied van rekenen. Niet alleen gekeken naar het leerkrachtgedrag en hoe je een instructie geeft in zijn algemeenheid, maar ook specifiek op het gebied van rekenen. Doel is om te kijken welke invloed dat heeft op de taakgerichtheid van de leerling met ASS, maar mogelijk ook bij de leerlingen zonder ASS. Daarvoor zou ik me verder moeten verdiepen in rekenen en rekenstrategieën.

Technische reflectie

Kijkwijzer leerkrachtgedrag

De originele kijkwijzer leerkrachtgedrag uit mijn onderwijspraktijk heb ik aangepast, omdat niet alle fasen van het ADIM terugkwamen in het observatiemodel. Ook was het observatiemodel opgedeeld in drie gedeelten; didactisch, pedagogische en klassenmanagement. Dit paste niet geheel bij datgene waar mijn onderzoek zich op richtte. Naar mijn mening zijn de drie onderdelen zoals beschreven in de originele kijkwijzer leerkrachtgedrag onlosmakelijk met elkaar verbonden. Daarom heb ik de keuze gemaakt ze geïntegreerd in te passen in mijn versie van de kijkwijzer. De aanpassingen geven meer zicht op alle fasen van het lesmodel en de bijbehorende 'taken' van de leerkracht in iedere fase. Persoonlijk vind ik het model overzichtelijker en beter aansluiten bij de doelgroep binnen onze onderwijspraktijk.

Het doel van de nieuw opgestelde kijkwijzer is het in beeld brengen van het leerkrachtgedrag, passend bij de leerling met ASS. Door gebruik te maken van de methodiek van De Bruin (Geef Me De 5) aangevuld met de methodiek van Verstraete zijn de grootste veranderingen in mijn leerkrachtgedrag tot stand gekomen en hebben ze ook geleid tot de meeste groei binnen de taakgerichtheid van de leerlingen.

Het in beeld brengen en aanpassen van mijn leerkrachtgedrag heeft geleid tot een beter aansluitend leerkrachtgedrag bij leerlingen die meer nodig hebben dan de basisinstructie. Niet alleen de leerlingen zijn hierdoor te 'verdelen' in het Three-Tier Model, maar ook mijn leerkrachtgedrag sluit hier beter bij aan.

Tijdsteekproef

De tijdsteekproef is aangepast, omdat ik wilde weten wat voor vragen en hoeveel vragen de leerlingen stellen aan de leerkracht tijdens het zelfstandig taakgericht werken. Het heeft me inzicht gegeven in het percentage dat leerlingen vragen stellen aan de leerkracht, als onderdeel is van mijn onderzoeksvraag. Een volgende keer zou ik dit instrument nogmaals zo gebruiken, wederom met toepassing van deze categorieën zoals aangepast in de tijdsteekproef. Het geeft inzicht in wat de leerlingen doen op het moment dat ze niet taakgericht aan het werk zijn.

Leerlingenquête

Doel van de enquête was het verkrijgen van inzicht in mijn leerkrachtgedrag vanuit het perspectief van de leerlingen. Dit is zeker gelukt. De leerlingen zijn in staat gesteld om (anoniem) hun mening te geven over mijn leerkrachtgedrag en wat ze zagen in de praktijk. De verkregen resultaten hebben geleid tot aanpassing van mijn leerkrachtgedrag, wat resulteert tot een hogere percentage taakgerichtheid van de leerlingen met ASS in mijn groep.

Deze drie middelen hebben ervoor gezorgd dat ik kritisch ben gaan kijken naar mijn leerkrachtgedrag en vervolgens met de verkregen resultaten mijn leerkrachtgedrag daadwerkelijk heb bijgesteld.

Biografische reflectie

Het doen van onderzoek heeft ervoor gezorgd dat ik een positieve ontwikkeling heb doorgemaakt op persoonlijk vlak en als professional. Waar ik voorheen probeerde alles zelf te doen, ben ik meer hulp en feedback gaan vragen. Ik heb geleerd kritisch te kijken naar mijn leerkrachtgedrag en dit aan te passen naar de behoeften van de leerling met ASS. Dit heeft een groot effect gehad op de taakgerichtheid van drie leerlingen met ASS.

Het bestuderen van de literatuur heeft me inzicht gegeven in wat ik te weinig deed in mijn leerkrachtgedrag om aan te sluiten bij de leerlingen met ASS. Ik heb ervaren dat het antwoord geven op de vragen wie, wat, waar, wanneer, hoe, hoelang en wat daarna zeker zorgt voor een hoger percentage taakgerichtheid bij de leerlingen met ASS. Voor mij persoonlijk zijn het eveneens vragen voor mijn eigen functioneren. Ook ik heb een structuurbehoefte, welke zich uit in orde en netheid. Het biedt mij structuur en geeft mij houvast in verkrijgen en houden van inzicht en overzicht. Wanneer dit niet aanwezig is of ik een ongeordende situatie ervaar, ben ik buiten mijn 'comfortzone'. Het is voor mij heel begrijpelijk dat leerlingen zonder structuur de wereld als chaotisch en onveilig ervaren.

Kritische reflectie

Als belangrijke waarden heb ik gelijkheid, rechtvaardigheid en respect hoog in het vaandel staan. Omdat mijn leerlingen belemmeringen ondervinden in hun ontwikkeling is het des te waardevoller hen gelijke kansen te bieden. Dat doe ik vooral door voorwaarden te scheppen waardoor hun bevorderende factoren meer tot uiting komen en zij zich optimaal kunnen ontplooiën. Mijn leerkrachtgedrag draagt deze waarden in zich en ik ben me zeer bewust van het feit dat ik een wezenlijke bijdrage kan leveren door mijn leerkrachtgedrag af te stemmen op de ondersteuningsbehoeften. Door oog te hebben voor elk individu toon ik respect.

Gelijkheid is in dezen een complexere waarde, omdat de maatschappij deze jongeren veelal lijkt te beoordelen op hun belemmerende factoren. Als leerkracht probeer ik een relatie op te bouwen op basis van gelijkwaardigheid, maar zal ik ook realistisch blijven. Door ze een eerlijk en realistisch toekomstperspectief te schetsen draag ik bij aan het vergroten van de eigenwaarde en het zelfvertrouwen. De opbrengsten geven de leerlingen en zeker mezelf het gevoel 'het goede' te doen.

Moreel gezien zie ik het als mijn plicht kansen te bieden aan mijn leerlingen, juist omdat de steeds veranderende politiek en in het verlengde daarvan de razendsnelle economie vaak niet in het voordeel zijn van jongeren met een afstand tot de arbeidsmarkt en maatschappij. Dit onderzoek heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan de bewustwording daarvan. Ik ben nu beter in staat problemen om te zetten in doelen en doelen te vertalen naar een missie.

Door toepassing van het activerende directe instructiemodel, iets wat bij mij als persoon past, ben ik beter in staat leerlingen met ASS samenhang te bieden bij de problemen die zij ondervinden door gebreken in de centrale coherentie. Een nadeel van deze methode is, dat je goed overzicht moet hebben welke leerlingen op welke gebieden extra ondersteuning nodig hebben. Tijdens het volgend schooljaar ga ik gericht kijken naar

de gegevens van de huidige leerkracht van de leerlingen en afstemmen op wat de leerlingen nodig hebben.

Op deze manier wordt mijn bijgestelde leerkrachtgedrag doorgezet naar komend schooljaar, is er sprake van een doorgaande ontwikkeling en heb ik mezelf een mooie ambitie gesteld.

Het is zeer waardevol geweest om zelf deel uit te maken van het onderzoek. Ik ben zeer kritisch geweest naar mijzelf als leerkracht, maar ook als student. Zoals eerder gezegd: wil je iets aanpassen in het gedrag van de leerlingen, dan moet je eerst naar het leerkrachtgedrag kijken. Door toepassing van de kennis in de praktijk, zijn de resultaten positief beïnvloed. Het heeft zichtbare verbeteringen in de onderwijspraktijk opgeleverd en is eveneens toepasbaar voor collega's in andere klassen.

Meta-reflectie

Het bestuderen van alle literatuur vond ik erg interessant. Het nadeel hiervan was dat ik alles wilde beschrijven en daardoor mijn onderzoek breder maakte in plaats van te focussen op datgene wat echt belangrijk was. Ik vond het moeilijk om te selecteren en dingen weg te laten. Dit is zeker nog een ontwikkelpunt. Ik ben zelf erg perfectionistisch en dat werkt op sommige momenten tegen. Feedback van de studiebegeleider zag ik in het begin als kritiek. Dit is sterk veranderd gedurende de opleiding, omdat ik het nu zie als aanknopingspunten om mijn leerkrachtgedrag te verbeteren en mijn onderzoek sterker neer te zetten.

De opgedane kennis zal ik zeker blijven hanteren en toepassen binnen mijn huidige onderwijspraktijk. Mijn contract is voor volgend schooljaar verlengd en daar ben ik ontzettend trots op. Het toepassen en delen van mijn opgedane kennis aan de Master SEN heeft ook zeker een rol gespeeld, getuige het feit dat ik dit toepas tijdens vergaderingen en collegiale consultaties.

Nawoord

Zonder hulp van mijn werkplekbegeleider, had ik dit onderzoek niet kunnen uitvoeren. Hij is van grote waarde geweest door mij te ondersteunen in het zakelijk schrijven en het observeren tijdens mijn meetmomenten.

Ik bedank mijn critical friends voor het geven van feedback op mijn onderzoek. Hoewel ze in een andere fase van de opleiding zitten, is het praten met elkaar over allerlei onderwerpen toch zinvol omdat het je leert elke keer weer kritisch te kijken naar het proces.

Veel dank ben ik ook verschuldigd aan mijn studiebegeleider Caty Counotte. Zij heeft me telkens voorzien van zeer waardevolle feedback waardoor ik steeds opnieuw aan het denken werd gezet over de invulling en uitwerking van het onderzoek. Deze constructieve wijze van feedback geven heeft me uiteindelijk opgeleverd dat ik mij meer specialist ben gaan voelen.

Bijlage 1: Literatuurlijst

Aloysiusstichting, (2016) Kwaliteitzorg VSO de Widdonckschool Weert. Schooljaar 2016 – 2017.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DMS-5)*. Washington: American Psychiatric Association Publishing.

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

Baltussen, M. Clijsen, A. en Leenders, Y. M.m.v. Hansen, M. en Wilde, L. de (2003). *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. Den Haag: Landelijk Netwerk Autisme (LNA).

Berckelaer-Onnes, I., van (2012). Autisme op de agenda. In I. van Berckelaer-Onnes (red.), *Autisme in school. Een passend aanbod binnen Passend onderwijs* (pp. 15-42). Amsterdam: Boom.

Bogdashina, O. (2014). *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger syndrome. Different Sensory Experiences-Different Perceptual Worlds*. Jessica Kingsley Publishers.

Bruin, C. de (2004). *Geef me de 5*. Doetinchem: Graviant Educatieve uitgaven.

Clercq, H. De (2005). *Autisme van binnenuit. Een praktische gids*. Antwerpen/Amsterdam: Houtekiet.

Clijsen, A., & Leenders, Y. (2006). *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs*. Meppel: Drukkerij Giethoorn ten Brink.

Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten: een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe uitgevers.

Delfos, M. & Gottmer, M. (2008). *Leven met Autisme*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Goei, S.L., Nelen, M., Oudheusden, M. van, Bruïne, E., Piscaer, D., Roozeboom, C., Schoorel, B. & Blok, R. (2010/2011). *Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS (deel 2). Remedial, 2, 15-21*.

Greenwood, C.R., Kratochwill, T.R. & M. Clements (2008). *Schoolwide prevention models. Lessons learned in elementary schools*. The Guilford Press, New York, London.

Hall, R. (2007). *Strategies for video Recording: fast, Cheap, and (mostly) in Control*. In: Derry, S.J. (Ed.) (2007). *Guidelines for video research in Education- Recommendations from an Expert Panel*. Chicago: Data Research and Development Center. (<http://drdc.uchicago.edu/what/video-research-guidelines.pdf>, geraadpleegd op 20 mei 2010).

Hollingsworth, J. en Ybarra, S. (2015). Nederlandse vertaling door Marcel Schmeijer. *Expliciete directe instructie. Tips en technieken voor een goede les*. Huizen: uitgeverij Pica.

Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB Uitgevers.

Joliffe, T. & Baron-Cohen, S. (1999). A test of central coherence theory: linguistic processing in high-functioning adults with autism or Asperger syndrome: is local coherence impaired? *Cognition, 71, 149-185*.

- Koedinger, K.R., Booth, J. & Klahr, D. (2013). Instructional Complexity and the Science to Constrain It. *Science (vol 342)*, 935-937.
- Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Leenders, Y., Naafs, R. & Oord, I. Van den (2002). *Effectieve instructie. Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort/Nijmegen: CPS/ Sectie Onderwijs en Educatie KUN.
- Lieshout, T. v. (2009). *Pedagogische Adviezen voor Speciale Kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Machielsen, A. & Van der Sar, R. (2016). *Gedrag is een vak. Opbrengstgericht werken aan gedrag*. CED-Groep, Rotterdam.
- Norbury, C.F. & Bishop, D.V.M. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(3), 227-251.
- Peeters, T. (2004). *Autisme van begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen/Amsterdam: Hadewijch.
- Ponte, P. (2007) Postgraduate Education as Platform. A Conceptualisation. In J. van Swet,, P. Ponte & B. Smit (Eds.) *Postgraduate Programmes as Platform. A Research-led Approach*. (pp.19-36) Rotterdam: Sense Publishers.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A critical Review of the Knowledge Base*. Springer: Dordrecht Heidelberg New York London.
- Schrurs, J. (2010). *Aanpassing van de omgeving: verduidelijking*. Fontys OSO Intern gebruik. pp. 1-10.
- Stevens, L.M. (1992). *Afstemming tussen leerkracht en leerling in taaksituaties*. Hoevelaken: CPS.
- Timmerman, K. (2009). *Leerlingen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Veenman, S. (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën*, 69(4), 242-269.
- Veenman, S. (2001). *Directe instructie, paper ten behoeve van de cursus Instructievaardigheden*. Nijmegen: Sectie onderwijs en educatie, Katholieke Universiteit.
- Verstraete, I. (2012). *Communicatiebox voor school en ouders. Voor ondersteuning van normaal begaafde kinderen en jongeren met autisme*. Huizen: Pica.
- Wing, L. (2006). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. Londen: Constable.

Zoest, Z., van, Ruijter, A., de en Raaij, L., ten. (2012). Autisme op De Brug. In I. van Berckelaer-Onnes (red.), *Autisme in school. Een passend aanbod binnen Passend onderwijs* (pp. 15-42). Amsterdam: Boom.

Websites

Braake, L. te & Meerwaldt, P. (2000). Werkhoudingsproblemen. Geraadpleegd op 11-01-2017 van <http://www.marant.nl/frappant.php?q=196>

Coe, R., Aloisi C., Higgins, S. & Major, L.E. *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Geraadpleegd op 30-11-2014 van <http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-makes-great-teaching-FINAL-4.11.14.pdf>

Cöp, J. (2014). De negen schakels van effectief onderwijs. Geraadpleegd op 19-01-2017 van <http://wij-leren.nl/effectief-onderwijs.php>

Dollenkamp, J. (2009-2010). "Juf, dat kan ik niet zelf!" Hoe kan ik de taakgerichtheid en werkhouding van A verbeteren en wat vraagt dat van mij als leerkracht en zijn leeromgeving? Geraadpleegd op 28-12-2016 van <http://fontys.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:27291/DS1/>

Keijzer, H., de & Keuvelaar, L (2016-2017). OND 4 –Onderzoeksstrategie en methoden. Geraadpleegd op 13-04-2017 van <http://www.fontys.nl/pabo/denbosch/flip-on/>

Geurts, H., Begeer, S. & Hoekstra, R. Nederlandse Vereniging voor Autisme (NVA). Prevalatiecijfers over autisme. CBS schatting prevalentie autisme: Wat betekenen deze cijfers? Geraadpleegd op 11-01-2017 van <http://www.autisme.nl/over-autisme/onderzoek-naar-autisme/prevalentiecijfers-over-autisme.aspx>

Horeweg, A. (2015) Autisme Spectrum Stoornis. Geraadpleegd op 19-01-2017 van <http://wij-leren.nl/autisme-ass-tips.php>

Keijzer, H. de (2014). Ethiek in de Master SEN. Ethische aspecten in de opzet & uitvoering van het Praktijkgericht Onderzoek in de MSEN. Geraadpleegd op 31-03-2017 van [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/SGOND/Documents/Keijzer,%20H.%200%20\(2014\).%20Ethiek%20in%20de%20Master%20SEN.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/SGOND/Documents/Keijzer,%20H.%200%20(2014).%20Ethiek%20in%20de%20Master%20SEN.pdf)

Micklinghoff, Meijer & Jonkman CED-groep (2012)Verantwoording herziening leerlijnen VSO Uitstroom dagbesteding en arbeid. Geraadpleegd op 01-04-2017 van <https://www.passendonderwijs.nl/over-passend-onderwijs/speciaal-onderwijs/kwaliteit-in-het-speciaal-onderwijs/>

Pallandt, M. (2014). 'Taakgericht werken, hoe doe ik dat?' Geraadpleegd op 28-12-2016 van <http://fontys.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:47793/DS1/>

Bijlage 2: Planschema en tijdspad

Kernbegrip	Aandachtspunt	Onderzoekseenheid	Respondenten	Instrument
Vergroten van de taakgerichtheid door aanpassing van het leerkrachtgedrag	1 ASS 2 Onderwijsbehoeften 3 Instructie 4 Leerkrachtgedrag	Leerlingen in het Voortgezet Speciaal Onderwijs (categorie 1). Hier gaat het specifiek om 3 leerlingen met ASS. Leerkracht (Sanne).	Leerkracht (Sanne)	• Literatuurstudie • Bronnenonderzoek • Observatie (van leerlingen) • Video-interactie • Tijdsteekproef (afname) • Enquete (afname) • Intervisie (intercollegiaal en met CF)
			Leerling	Observatie Tijdsteekproef Enquête
			Collega's	Observatie (van leerkracht) Intervisie
			Werkplekbegleider	Observatie Intervisie
			Studiebegeleider	Studie Sturing Correctie Coaching
			Critical Friends	Intervisie

Tijdspad

Periode/week	Uitvoeren in de praktijk
December 2016	Onderwerp onderzoek helder.
Januari en februari 2017	Probleemstelling en onderzoeksdoel formuleren.
Januari t/m mei 2017	Literatuurstudie.
Februari t/m mei 2017	Theoretisch kader schrijven.
Februari t/m mei 2017	Onderzoeksmethodologie schrijven.
Maart 2017 (week 10)	Beginmeting tijdsteekproef en observatieformulier leerkrachtgedrag invullen (gebruik beeldopname).
Maart 2017 (week 11)	Gegevens analyseren beginmeting.
Maart/April 2017 (week 13)	Tussenmeting tijdsteekproef en observatieformulier leerkrachtgedrag invullen (gebruik beeldopname).
April 2017 (week 14)	Gegevens analyseren tussenmeting.
April 2017 (week 16)	Eindmeting tijdsteekproef en observatieformulier leerkrachtgedrag invullen (gebruik beeldopname).
April 2017 (week 17)	Gegevens analyseren eindmeting.
Mei/juni 2017 (week 18 t/m 23)	Afronding onderzoeksverslag.
Juni 2017 (week 24)	Uiterlijk 16-06-2017 onderzoek inleveren.

Bijlage 3: Ondersteuningsbehoeften

Een ondersteuningsbehoefte bestaat uit twee delen:

- 1) Welk doel streef je samen met een leerling na?
 - 2) Wat geeft de leerling aan nodig te hebben om dit doel te bereiken?
- (Benut daarbij vooral de stimulerende factoren en dat wat je weet door observatie van en gesprek met de leerling.)

Wat heeft deze leerling nodig om dit doel te bereiken?

Om hier achter te komen, verplaats je je als leraar in het perspectief van deze leerling. Wat zou deze leerling mij dan vragen om dit doel te kunnen bereiken? Wat betekent dit voor mij als leraar? Wat betekent het voor de groepsgenoten en de ouders? Ter ondersteuning gebruiken we zogenaamde hulpzinnen: Deze leerling heeft ...

... een instructie nodig ...

- waarbij de leraar voordoet en hardop denkt
- waarbij het nut en het waarom van de opdrachten besproken wordt
- die de sterke visuele kant benut ter compensatie van het zwakke gehoor (bijvoorbeeld met plaatjes, foto's, picto's, stripverhalen, stappenschema's)
- die vooral auditief is (hardop voorlezen, instructie in een verhaal, liedje of rijmpje)
- die kort en krachtig is (doelen, kernpunten en oplossingsstrategieën kort bespreken waarna het leerling zelfstandig aan het werk kan)
- stimuleert tot kunnen meedoen (samen oefenen met de leraar en andere leerlingen, opfrissen of trainen van basisvaardigheden, stimuleren tot het bedenken van eigen voorbeelden en het leerling uitnodigen vragen te stellen en de oplossing in eigen woorden te vertellen)

... opdrachten nodig ...

- die op òf net onder niveau liggen zodat het leerling de komende maand vooral succeservaringen kan opdoen
- die op òf net boven haar niveau liggen zodat ze voldoende uitdaging krijgt
- die overzichtelijk zijn door een sobere lay-out met zo min mogelijk afleiding van plaatjes
- waarbij de leerling alleen de antwoorden hoeft in te vullen
- met uitgewerkte voorbeelden
- waarbij de leerling gebruik kan maken van schema's, grafieken, diagrammen e.d.

... (leer)activiteiten of taken nodig ...

- die aansluiten bij haar belangstelling voor de natuur
- die structuur bieden met een stap voor stap plan en zelfcorrigerend zijn zodat hij direct feedback krijgt
- die de denkhandelingen concreet ondersteunen (bijvoorbeeld een getallenlijn)
- die erop gericht zijn om de leertijd zo goed mogelijk te besteden
- die opgedeeld zijn in kleinere deelactiviteiten en concreet ondersteund worden
- die hem uitdagen (zoals uitbreiding met plustaken en verdiepingsopdrachten)
- die ruimte laten voor eigen keuze en een creatieve inbreng

... feedback nodig ...

- die consequent en direct op het gewenste gedrag volgt
- waarbij de inzet/inspanning wordt benadrukt ('je hebt 10 minuten helemaal zelfstandig doorgewerkt')
- waarbij de succeservaringen worden benadrukt ('je hebt 7 sommen goed' in plaats van '3 fout')
- die in een grafiekje is weergegeven zodat het de eigen vorderingen goed kan volgen en zich minder met de andere leerlingen gaat vergelijken
- door groepsgenoten wordt gegeven, omdat dat meer effect heeft

... groepsgenoten nodig ...

- die de leerling laten zien en vertellen hoe je samen kan werken op een fijne manier
- die accepteren dat hij 'anders' reageert in onverwachte situaties
- die hem vragen mee te spelen in de pauze
- die zijn clowneske gedrag negeren en er niet om lachen
- die hem niet uitdagen door te rijmen op zijn naam

... een leraar nodig ...

- die de overgangen tussen de activiteiten aankondigt en structureert door aan te geven wat komen gaat en wat van de leerling verwacht wordt
- die de instructie terugvraagt, controleert en samen met hem evalueert (responsieve instructie)
- die let op zijn taakbeleving en deze voorafgaand, tijdens en na de taak met hem bespreekt - die vriendelijk en beslist is
- die de leerling leert successen aan eigen kunnen toe te schrijven en dat bevestigt
- die situaties creëert waarin de sterke kanten (behulpzaam en sociaalvaardig) van de leerling naar voren komen
- rustig is en doet wat hij zegt
- hem complimenteert met zijn inzet

... ouders nodig ...

- die elke dag thuis 10 minuten samen lezen/sommen oefenen
- die achter de gedragsregels op school staan en dit ook aan hun kind melden
- die het kind de ruimte geven en stimuleren om 'kleine problemen' zelf op te lossen

Overige, zoals:

- een leeromgeving nodig die ...
- ondersteuning nodig die ...

NB: Bovenstaande overzichtslijst kan nooit volledig zijn!

Bron: gebaseerd op Pameijer & Van Beukering, 2006: Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009; Van Meersbergen, WOSO/RdMC/OU, 2009; Van Meersbergen, LEOZ/WOSO, 2012.

Bijlage 4: Classificatie autismespectrumstoornis

Autismespectrumstoornis

Autism spectrum disorder

299.00 CLASSIFICATIECRITERIA

- A.** Persisterende deficiënties in de sociale communicatie en sociale interactie in uiteenlopende situaties, zoals blijkt uit de volgende actuele of biografische kenmerken (de voorbeelden zijn bedoeld als illustratie en geven geen volledig beeld; zie tekst na de criteria):
- 1.** Deficiënties in de sociaal-emotionele wederkerigheid, variërend van bijvoorbeeld op een abnormale manier sociaal contact maken en niet in staat zijn tot een normale gespreksinteractie; het verminderd delen van interesses, emoties of affect; een onvermogen om sociale interactie te initiëren en te beantwoorden; tot het niet in staat zijn om een sociale interactie te beginnen of erop in te gaan.
 - 2.** Deficiënties in het non-verbale communicatieve gedrag dat gebruikt wordt voor sociale interactie, variërend van bijvoorbeeld slecht geïntegreerde verbale en non-verbale communicatie; abnormaal gedrag bij oogcontact en lichaamstaal of deficiënties in het begrijpen en gebruiken van gebaren; tot een totaal ontbreken van gezichtsuitdrukkingen en non-verbale communicatie.
 - 3.** Deficiënties in het ontwikkelen, onderhouden en begrijpen van relaties, variërend van bijvoorbeeld problemen met het aanpassen van gedrag aan verschillende sociale omstandigheden; moeite met deelnemen aan fantasiespel of vrienden maken; tot afwezigheid van belangstelling voor leeftijdsgenoten.

→ *Specificeer actuele ernst:*

De ernst is gebaseerd op beperkingen in de sociale communicatie, repetitieve gedragspatronen.

- B.** Beperkte, repetitieve gedragspatronen, interesses of activiteiten, zoals blijkt uit minstens twee van de volgende actuele of biografische kenmerken (de voorbeelden zijn bedoeld als illustratie en geven geen volledig beeld; zie de tekst na de criteria):
- 1.** Stereotiep(e) of repetitieve motorische bewegingen, gebruik van voorwerpen of spraak (zoals eenvoudige motorische stereotypieën, speelgoed in een rij zetten of voorwerpen ronddraaien; echolalie; idiosyncratische uitdrukkingen).
 - 2.** Hardnekkig vasthouden aan hetzelfde, inflexibel gehecht zijn aan routines of geritualiseerde patronen van verbaal of no-verbaal gedrag (bijvoorbeeld extreem overstuur bij kleine veranderingen, moeite met overgangen, rigide denkpatronen, rituele wijze van begroeten, de behoefte om steeds dezelfde route te volgen of elke dag hetzelfde te eten).
 - 3.** Zeer beperkte, gefixeerde interesses die abnormaal intens of gefocust zijn (bijvoorbeeld een sterke gehechtheid aan of preoccupatie met ongebruikelijke voorwerpen, bijzonder specifieke of hardnekkige interesses).

4. Hyper- of hyporeactiviteit op zintuiglijke prikkels of ongewone belangstelling voor de zintuiglijke aspecten van de omgeving (bijvoorbeeld duidelijk ongevoelig voor pijn en/of temperatuur, een negatieve reactie op specifieke geluiden of texturen, excessief ruiken aan of aanraken van voorwerpen, visuele fascinatie met lichten of beweging).

→ *Specificeer* actuele ernst:

De ernst is gebaseerd op beperkingen in de sociale communicatie, repetitieve gedragspatronen.

- C. De symptomen moeten aanwezig zijn in de vroege ontwikkelingsperiode (maar kunnen soms pas volledig manifest worden wanneer de sociale eisen de begrensde vermogens overstijgen, of kunnen worden gemaskeerd door op latere leeftijd aangeleerde strategieën).
- D. De symptomen veroorzaken klinisch significante lijdensdruk of beperkingen in het sociale of beroepsmatige functioneren of het functioneren op andere belangrijke terreinen.
- E. De stoornissen kunnen niet beter worden verklaard door een verstandelijke beperking (verstandelijke-ontwikkelingsstoornis) of een globale ontwikkelingsachterstand. Een verstandelijke beperking en de autismespectrumstoornis komen geregeld samen voor; om de comorbide classificatie autismespectrumstoornis naast een verstandelijke beperking toe te kennen moet de sociale communicatie onder het verwachte algemene ontwikkelingsniveau liggen.

NB Mensen aan wie eerder een DSM-IV- classificatie autistische stoornis, stoornis van Asperger of pervasieve ontwikkelingsstoornis niet anderszins omschreven (PDD-NOS) is toegekend, moeten nu de classificatie autismespectrumstoornis krijgen. Mensen met opvallende tekortkomingen in de sociale communicatie maar van wie de symptomen verder niet aan de criteria voor autismespectrumstoornis voldoen, moeten worden onderzocht op de sociale (pragmatische) communicatiestoornis.

→ *Specificeer* indien:

Met of zonder bijkomende verstandelijke beperking.

Met of zonder bijkomende taalstoornis.

Samenhangend met een bekende somatische of genetische aandoening of omgevingsfactor (vermeld de ermee samenhangende somatische of genetische aandoening).

Samenhangend met een andere neurobiologische ontwikkelings-, psychische of gedragsstoornis (vermeld de ermee samenhangende neurobiologische ontwikkelings-, psychische of gedragsstoornis(sen)).

Met katatonie (voor de definitie: zie de criteria voor katatonie bij een andere psychische stoornis, p. 199). (**Coderingsaanwijzing** gebruik de aanvullende code 293.89 katatonie bij autismespectrumstoornis om de aanwezigheid van de comorbide katatonie aan te geven).

Bijlage 5: Overzicht executieve functies (Dawson & Guare, 2010).

Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten: een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe uitgevers.

	Executieve functie	Beschrijving
1	Respons-inhibitie	Het vermogen om na te denken voor je iets doet, de neiging weerstaan om meteen iets te zeggen of te doen, geeft het kind de mogelijkheid om een oordeel te vormen over een situatie en de invloed daarvan op zijn/haar gedrag.
2	Werkgeheugen	De vaardigheid om informatie in het geheugen te houden bij het uitvoeren van taken. Eerder geleerde vaardigheden of ervaringen toepassen in een actuele of toekomstige situatie.
3	Emotieregulatie	Het vermogen om emoties te reguleren en doelen te realiseren, taken te voltooien of gedrag te controleren.
4	Volgehouden aandacht	Aandacht blijven schenken aan een situatie of taak, ondanks afleiding, vermoeidheid of verveling.
5	Taakinitiatie	Op tijd en efficiënt beginnen aan een taak.
6	Planning-prioritering	Een plan maken om een doel te bereiken of een taak te voltooien. Beslissingen nemen t.a.v. hoofd- en bijzaken.
7	Organisatie	Systematisch omgaan met materialen en informatie (sorteren / bundelen / verbinden).
8	Time-management	Inschatten hoeveel tijd je nodig hebt, hoe je de tijd verdeelt en een deadline moet halen. Besef hebben dat tijd belangrijk is.
9	Doelgericht gedrag	Een doel formuleren en realiseren, zonder afgeleid of afgeschrikt te worden door tegenstrijdige belangen.
10	Flexibiliteit	De vaardigheid om plannen te herzien als zich belemmeringen of tegenslagen voordoen, zich nieuwe informatie aandient of er fouten gemaakt worden: aanpassing aan veranderde omstandigheden.
11	Metacognitie	Het vermogen om een stapje terug te doen om jezelf en de situatie te overzien, om te bekijken hoe je een probleem aanpakt. Zelfmonitoring en zelfevaluatie.

Bijlage 6: Kijkwijzer schoolstandaard leerkrachtgedrag.

Bij het vaststellen van de kijkwijzer schoolstandaard leerkrachtgedrag hebben we als team gewenst leerkrachtgedrag op de onderwijskenmerken leerstofaanbod, klassenmanagement, leertijd, didactisch en pedagogisch handelen en schoolklimaat beschreven. Als basis om te komen tot een kijkwijzer schoolstandaard hebben we gebruik gemaakt van de bekwaamheidseisen voor leerkrachten (Onderwijscoöperatie, 2014). Hierbij hebben we ons als team de vraag gesteld: wat maakt voor onze school een leerkracht een bekwame leerkracht? Hier is onderstaande kijkwijzer gericht op leerkrachtgedrag uit voort gekomen.

Kijkwijzer leerkrachtgedrag, schooljaar 2015-2016

DIDACTISCH			
Oriëntatie			
De leerkracht...	Doe ik	Ontwikkel punt	Hoe?
Maakt leerdoelen duidelijk en spreekt geloof uit dat dit behaald gaat worden door de leerlingen			
Geeft concreet aan wat de opbrengst van de les moet zijn (aan het einde van de les kun je dit)			
Haalt voorkennis van het leerdoel op (wat weet de leerling over dit doel?)			
Instructie: De leerkracht...			
Verkort of verlengt de instructie op basis van de oriëntatie			
Maakt de leerstof begrijpelijk en passend bij de belevingswereld van de leerling			
Doet voor			
Speelt in op de taalbeheersing en taalontwikkeling van de leerlingen			
Biedt één strategie aan			
Stelt stimulerende vragen, welke de leerling tot denken aanzet			
Organiseert coöperatieve werkvormen in zijn instructie en/of verwerking			
Verwerking: De leerkracht....			
Creëert de gelegenheid om vragen te beantwoorden of hulp te bieden			
Geeft specifieke positieve feedback op zowel leerproces als leergebiedoverstijgend gedrag			
Afsluiting De leerkracht....			
En de leerlingen geven beiden opbouwende, gerichte feedback op het leerdoel, de taak en de aanpak			

PEDAGOGISCH De leerkracht...			
	Doe ik	Ontwikkelpunt	Hoe?
Vraagt om het leergebied overstijgend gedrag.			
Maakt het gewenste gedrag zichtbaar.			
Geeft positieve, specifieke feedback op het gedrag.			
Doet het gevraagde gedrag voor (voorbeeldgedrag).			
Is voorspelbaar en consequent in zijn houding en aansturing op gedrag.			
Wendt zich toe als hij tegen een leerling, de groep of een groep praat.			
Stemt zijn handelen af op het gedrag dat de leerling laat zien/horen voor binnenkomst			
Laat alle leerlingen merken dat ze gezien zijn			

KLASSENMANAGEMENT De leerkracht...			
	Doe ik	Ontwikkelpunt	Hoe?
Visualiseert het dagrooster. Wijzigingen worden besproken. Bijzondere afspraken van die dag worden gevisualiseerd binnen het klaslokaal.			
Maakt de lesopbouw duidelijk.			
Maakt duidelijk welke spullen een leerling bij de les moet gebruiken en waar deze zich bevinden.			
Ondersteunt de leerling bij het aanbrengen van structuur in tijd, ruimte en taak/opdracht.			
Zorgt dat materialen op vaste plekken liggen. <i>(Structuur in de opgeruimde omgeving inclusief wanden).</i>			
Biedt de leerlingen een vaste plek.			
De leerkracht hanteert routines voor leerlingen die zich onder schooltijd buiten de klas bevinden. <i>(Gebruik van de trappen, toestemmingsbriefje e.d.).</i>			
Biedt de leerling inzicht in tijd.			

Bijlage 7: Eigen ontwikkelde kijkwijzer leerkrachtgedrag, gekoppeld aan de methodiek 'geef me de 5' van De Bruin (2004) en communicatiekaart taken van Verstraete (2012).

De eerste aanpassing bestond uit het toevoegen van alle stappen van het ADIM, met daarin concrete gedragen voor de leerkracht die bij iedere fase hoort. Deze aanpassing is vervolgens aangevuld met in de fase van verwerking: wie, wat, waar, wanneer, hoe, hoelang en wat daarna van De Bruin (2004) en Verstraete (2012).

Terugblik			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Haalt voorkennis van het leerdoel op (wat weet de leerling over dit doel).			
Oriëntatie			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Geeft concreet aan wat de opbrengst van de les moet zijn (aan het einde van de les kun je dit).			
Maakt leerdoelen duidelijk en spreekt geloof uit dat dit behaald gaat worden door de leerlingen.			
Uitleg			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Verkort of verlengt de instructie op basis van de ondersteuningsbehoeften.			
Maakt de leerstof begrijpelijk en passend bij de beleavingswereld van de leerling.			
Doet voor → maakt visueel.			
Speelt in op de taalbeheersing en taalontwikkeling van de leerlingen.			
Biedt één strategie aan.			
Stelt stimulerende vragen, welke de leerling tot denken aanzet.			
Begeleide inoefening			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Laat leerlingen onder begeleiding inoefenen.			
Geeft korte en duidelijke opdrachten.			
Laat de leerlingen aangeven hoe ze aan het antwoord gekomen zijn.			
Stimuleert de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen.			
Maakt gebruik van materialen en stappenplannen.			
Vermindert geleidelijk de ondersteuning.			
Verwerking:			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Geeft aan wat de leerling moet maken.			
Geeft aan waar de leerling de taak moet maken.			
Geeft aan wanneer de leerling deze taak moet uitvoeren.			
Geeft aan welke tijd de leerling hiervoor heeft (hoelang).			
Geeft aan op welke wijze de leerling de taak moet doen (hoe).			
Geeft aan wat de leerling moet doen als hij/zij klaar is.			

Zorgt ervoor dat de leerlingen meteen kunnen beginnen.			
Creëert de gelegenheid om vragen te beantwoorden of hulp te bieden.			
Stimuleert de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen.			
Laat de leerlingen weten dat hun werk nagekeken wordt.			
Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes werken.			
Geeft specifieke positieve feedback op zowel leerproces als leergebied overstijgend gedrag.			
Evaluatie			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Laat de leerlingen onder woorden brengen wat goed ging, wat niet goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen.			
Controleert of en hoe het lesdoel bereikt is.			
Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes het leerproces evalueren.			
Terug- en vooruitblik			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Laat de leerlingen opbouwende, gerichte feedback op het leerdoel, de taak en de taakaanpak geven.			
Plaats de les in de context van de lessenreeks.			
Geef aan waar de volgende les over zal gaan.			
Feedback			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Geeft vaak en regelmatig feedback.			
Corrigeert fouten onmiddellijk.			
Geeft procesfeedback.			
Geeft veel aanmoediging.			
Aanvullende opmerkingen			

Bijlage 8: Tijdsteekproefformulier originele format

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Naam leerling: Naam leerkracht: Groep: Situatie: Datum observatie:		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta		
		Kij		
		Sto		
		Lo		
		An		
		Totaal		100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Toelichting tijdsteekproef:

Bij het nemen van deze steekproef scoort de observator – gedurende de verwerkingsfase/uitvoeringsfase – elke 20 seconden wat de leerling doet. Dat is 3 scores per minuut. Na afloop is het percentage van de tijd te berekenen dat de leerling taakgericht bezig

was.

De volgende categorieën kunnen gescoord worden:

Ta: werkt taakgericht.

Kij: kijkt afwezig rond of staart voor zich uit.

Sto: stoort andere leerlingen in woord en/of gebaar of leidt hen af.

Lo: loopt door de klas.

An: is bezig met andere activiteiten, niet storend voor medeleerlingen.

Procedure

a. Wanneer de leraar start met de instructie begint de observatie. De stopwatch wordt ingedrukt (of maak gebruik van de tijdteller van de camera bij video-opname).

b. Hij stelt vast wat de leerling die seconde doet.

c. Hij zet een cirkel om de categorie die het beste het gedrag van de leerling op de twintigste seconde aangeeft: Ta, Kij, Sto, Lo of An.

d. Hij wacht tot de teller 40 seconden na de hele minuut aangeeft en herhaalt stap b en c.

e. Idem bij 60 seconden.

f. De observator herhaalt deze procedure zo lang als de fase duurt waarin de instructie gegeven wordt.

g. Er wordt geen taakgedrag gescoord wanneer leerling en leraar overleg hebben

Verwerking

Werkwijze omrekening en verwerking gegevens.

a. De observator bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties per categorie.

b. Hij bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties.

c. Hij deelt het aantal van elke categorie door het aantal en vermenigvuldigt dit met 100.

Interpretatie

De interpretatie kan antwoord geven op de volgende vragen:

1. Gedurende hoeveel procent van de tijd, bedoeld voor instructie, was de leerling taakgericht?
2. Nam de taakgerichtheid van de leerling toe (in vergelijking met de vorige tijdsteekproef)?
3. Welke vormen van niet-taakgericht gedrag vertoont de leerling wel/niet?

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

Opmerking:

Dit formulier is (zoals reeds aangegeven) uitermate geschikt om het effect van een bepaalde aanpak te meten.

Bronvermelding: Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB Uitgevers. (Uit: D.Bakker-Beens, e.a., *Voor gedrag een 8*. Nijmegen: Berkhout, 1995).

Bijlage 9: Tijdsteekeproefformulier aangepaste versie Roij, S. Van, (2017)

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER					
Observator: Naam leerling: Naam leerkracht: Groep: Situatie: Datum observatie:			Categorie	Aantal	Procenten
			Ta		
			Lln		
			Lkr		
			Kij		
			Sto		
			Lo		
			An		
			Totaal		100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen	
1	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
2	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
3	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
4	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
5	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
6	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
7	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
8	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
9	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
10	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
11	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
12	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
13	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
14	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
15	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
16	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
17	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
18	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
19	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
20	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An		
<u>Aanvullingen:</u>					
<u>Opmerkingen:</u>					

Toelichting voor de tijdsteekproef:

Bij het afnemen van deze tijdsteekproef scoort de observator – gedurende de verwerkingsfase/ uitvoerfase – om de 20 seconden wat de leerling doet. Dat zijn 3 scores per minuut. Na afloop is het percentage van de tijd te berekenen dat de leerling taakgericht bezig was.

De volgende categorieën kunnen gescoord worden:

Ta: werkt taakgericht. Hieronder wordt verstaan dat leerlingen na de instructie aan het werk gaat en blijft doorgaan tot de taak af is (Meerwalddt, 2009).

Lln: de leerling stelt een vraag over de taak aan een medeleerling.

Lkr: de leerling stelt een vraag over de taak aan de leerkracht.

Kij: kijkt afwezig rond of staart voor zich uit.

Sto: stoort andere leerlingen in woord en/of gebaar of leidt hen af. Hiermee wordt bedoeld dat de leerling andere leerlingen van het werk af houdt, waardoor zij niet taakgericht meer bezig (kunnen) zijn.

Lo: loopt door de klas.

An: is bezig met andere activiteiten, niet storend voor medeleerlingen. Het verschil hierin met 'sto' is dat dit gericht op de persoon zelf is, zonder andere leerlingen hierin mee te nemen.

Procedure

- a. Wanneer de leraar start met de instructie begint de observatie. De stopwatch wordt ingedrukt (of maak gebruik van de tijdteller van de camera bij video-opname).
- b. Hij stelt vast wat de leerling gedurende die seconde doet.
- c. Hij zet een cirkel om de categorie die het beste het gedrag van de leerling op de twintigste seconde aangeeft: Ta, Lln, Lkr, Kij, Sto, Lo of An.
- d. Hij wacht tot de teller 40 seconden na de hele minuut aangeeft en herhaalt stap b en c.
- e. Idem bij 60 seconden.
- f. De observator herhaalt deze procedure zo lang als de periode duurt waarin de zelfstandige verwerking verwacht wordt.

Verwerking

Werkwijze omrekening en verwerking gegevens.

- a. De observator bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties per categorie.
- b. Hij bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties.
- c. Hij deelt het aantal van elke categorie door het aantal en vermenigvuldigt dit met 100.

Interpretatie

De interpretatie kan antwoord geven op de volgende vragen:

1. Gedurende hoeveel procent van de tijd, bedoeld voor de zelfstandige verwerking van de leerstof, was de leerling taakgericht?
2. Nam de taakgerichtheid van de leerling toe (in vergelijking met de vorige tijdsteekproef)?
3. Welke vormen van niet-taakgericht gedrag vertoont de leerlingen wel/ niet?

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

Bronvermelding: Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB Uitgevers. (Uit: D.Bakker-Beens, e.a., *Voor gedrag een 8*. Nijmegen: Berkhout, 1995).

Bijlage 10: Enquête voor leerlingen over leerkrachtgedrag

Beste leerling,

Voor jullie ligt een enquête over mijn leerkrachtgedrag, gericht op het geven van instructie tijdens het vak rekenvaardigheid. Je vult deze enquête anoniem in. De gegevens gebruik ik om mijn leerkrachtgedrag te verbeteren op het gebied van instructie geven aan jullie. Wees zo eerlijk mogelijk, daar heb ik het meeste aan. Iedere vraag is een meerkeuzevraag. Kies het antwoord dat jij hebt beste vind passen bij de vraag. Je kunt het niet fout invullen, want het gaat erom hoe jij het ervaart tijdens de lessen.

De enquête bestaat uit 17 vragen en het invullen ervan zal ± 5 tot 10 minuten in beslag nemen.

Alvast bedankt voor jullie medewerking!

Met vriendelijke groet,
Sanne van Roij.

1. Zegt de juf welke spullen je moet pakken voor deze les?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

2. Geeft de juf aan welke bladzijde je nodig hebt?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

3. Vraagt de juf naar de stof van de vorige les(sen)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

4. Vertelt de juf wat het doel van de les is (wat kun je aan het einde van de les)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

5. Biedt de juf tijdens de instructie één strategie aan (hoe je het aan moet pakken)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

6. Maakt de juf de strategie visueel (zichtbaar) op het bord?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

7. Biedt de juf de strategie stap voor stap aan?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

8. Oefent de juf na de instructie nog samen één of twee opdrachten voordat je zelfstandig gaat werken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

9. Zegt de juf wat je moet maken (welke opdrachten)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

10. Zegt de juf waar je je werk moet maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

11. Zegt de juf wanneer je het werk moet maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

12. Zegt de juf hoelang je de tijd hebt om het werk te maken?

- Nooit
- Meestal niet
- Meestal wel
- Altijd

13. Maakt de juf de tijd visueel (zichtbaar)? Bijvoorbeeld met een time-timer.

- Nooit
- Meestal niet
- Meestal wel
- Altijd

14. Zegt de juf hoe je de opdrachten moet maken?

- Nooit
- Meestal niet
- Meestal wel
- Altijd

15. Zegt de juf wat je moet doen als je (eerder) klaar bent?

- Nooit
- Meestal niet
- Meestal wel
- Altijd

16. Loopt de juf een hulpronde aan het begin van de zelfstandige verwerking?

- Nooit
- Meestal niet
- Meestal wel
- Altijd

17. Loopt de juf tijdens de zelfstandige verwerking rond om feedback te geven?

- Nooit
- Meestal niet
- Meestal wel
- Altijd

18. Mocht je nog vragen of opmerkingen hebben, dan mag je die in onderstaand vak opschrijven.

--

Bijlage 11: Uitwerkingen observaties leerkrachtgedrag

Beginmeting observatie middels opgestelde kijkwijzer leerkrachtgedrag.

Observator: Karel Verlaek

Leerkracht: Sanne van Roij

Datum: dinsdag 07-03-2017

Kijkwijzer leerkrachtgedrag			
Terugblik			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Haalt voorkennis van het leerdoel op (wat weet de leerling over dit doel).	x		
Oriëntatie			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Geeft concreet aan wat de opbrengst van de les moet zijn (aan het einde van de les kun je dit).	x		
Maakt leerdoelen duidelijk en spreekt geloof uit dat dit behaald gaat worden door de leerlingen.		x	
Uitleg			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Verkort of verlengt de instructie op basis van de ondersteuningsbehoeften.	x		
Maakt de leerstof begrijpelijk en passend bij de belevingswereld van de leerling.	x		Koppelt naar wiskunde lessen.
Doet voor → maakt visueel.		x	
Speelt in op de taalbeheersing en taalontwikkeling van de leerlingen.	x		
Biedt één strategie aan.	x		Je benoemt dat er 2 strategieën staan en waarom je deze kiest.
Stelt stimulerende vragen, welke de leerling tot denken aanzet.	x		
Begeleide inoefening			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Laat leerlingen onder begeleiding inoefenen.	x		
Geeft korte en duidelijke opdrachten.	x		
Laat de leerlingen aangeven hoe ze aan het antwoord gekomen zijn.	x		
Stimuleert de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen.	x		
Maakt gebruik van materialen en stappenplannen.		x	
Vermindert geleidelijk de ondersteuning.	x		
Verwerking:			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Geeft aan wat de leerling moet maken.	x		
Geeft aan waar de leerling de taak moet maken.		x	
Geeft aan wanneer de leerling deze taak moet uitvoeren.		x	
Geeft aan welke tijd de leerling hiervoor heeft (hoelang).		x	Zegt het niet, zet wel timer op het bord aan.
Geeft aan op welke wijze de leerling de taak moet doen (hoe).		x	Alleen tijdens instructie.
Geeft aan wat de leerling moet doen als hij/zij klaar is.		x	Zegt het niet. Staat wel op

			het bord.
Zorgt ervoor dat de leerlingen meteen kunnen beginnen.	x		
Creëert de gelegenheid om vragen te beantwoorden of hulp te bieden.	x		Startronde.
Stimuleert de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen.	x		Stelt vragen die de leerling aan het denken zet om tot de oplossing te komen. Verwijst naar theorie.
Laat de leerlingen weten dat hun werk nagekeken wordt.		x	
Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes werken.		x	
Geeft specifieke positieve feedback op zowel leerproces als leergebied overstijgend gedrag.	x		
Evaluatie			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Laat de leerlingen onder woorden brengen wat goed ging, wat niet goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen.		x	
Controleert of en hoe het lesdoel bereikt is.		x	
Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes het leerproces evalueren.		x	
Terug- en vooruitblik			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Laat de leerlingen opbouwende, gerichte feedback op het leerdoel, de taak en de taakaanpak geven.		x	
Plaats de les in de context van de lessenreeks.	x		
Geeft aan waar de volgende les over zal gaan.	x		
Feedback			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Geeft vaak en regelmatig feedback.	x		Je loopt veel rond en controleert het werk. Je geeft bij iedere leerling aan wat je ziet. Complimenten hiervoor.
Corrigeert fouten onmiddellijk.	x		
Geeft procesfeedback.	x		
Geeft veel aanmoediging.	x		
Aanvullende opmerkingen			
Zie opmerkingen in observatieformulier.			

Tussenmeting observatie middels opgestelde kijkwijzer leerkrachtgedrag.

Observator: Karel Verlaek

Leerkracht: Sanne van Roij

Datum: donderdag 30-03-2017

Kijkwijzer leerkrachtgedrag			
Terugblik			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Haalt voorkennis van het leerdoel op (wat weet de leerling over dit doel).	x		
Oriëntatie			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Geeft concreet aan wat de opbrengst van de les moet zijn (aan het einde van de les kun je dit).	x		
Maakt leerdoelen duidelijk en spreekt geloof uit dat dit behaald gaat worden door de leerlingen.	x		
Uitleg			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Verkort of verlengt de instructie op basis van de ondersteuningsbehoeften.	x		
Maakt de leerstof begrijpelijk en passend bij de belevingswereld van de leerling.	x		
Doet voor → maakt visueel.	x		
Speelt in op de taalbeheersing en taalontwikkeling van de leerlingen.	x		
Biedt één strategie aan.	x		
Stelt stimulerende vragen, welke de leerling tot denken aanzet.	x		
Begeleide inoefening			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Laat leerlingen onder begeleiding inoefenen.	x		
Geeft korte en duidelijke opdrachten.	x		
Laat de leerlingen aangeven hoe ze aan het antwoord gekomen zijn.	x		
Stimuleert de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen.	x		
Maakt gebruik van materialen en stappenplannen.	x		Je doet dit op een apart bord, wat je later ook laat staan ter ondersteuning voor de leerlingen
Vermindert geleidelijk de ondersteuning.	x		Je controleert of de leerlingen de strategie beheersen. Laat ze 1 opdracht zelf doen die je controleert middels vragen.
Verwerking:			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Geeft aan wat de leerling moet maken.	x		
Geeft aan waar de leerling de taak moet maken.	x		
Geeft aan wanneer de leerling deze taak moet uitvoeren.	x		
Geeft aan welke tijd de leerling hiervoor heeft (hoelang).	x		Je zegt het en zet gelijk

			de timer, wat visueel maakt.
Geeft aan op welke wijze de leerling de taak moet doen (hoe).	x		Je herhaalt kort de stappen van de strategie en verwijst naar het bord.
Geeft aan wat de leerling moet doen als hij/zij klaar is.	x		
Zorgt ervoor dat de leerlingen meteen kunnen beginnen.	x		
Creëert de gelegenheid om vragen te beantwoorden of hulp te bieden.	x		
Stimuleert de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen.	x		
Laat de leerlingen weten dat hun werk nagekeken wordt.	x		
Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes werken.		x	Geeft aan dat ze elkaar vragen mogen stellen over de taak.
Geeft specifieke positieve feedback op zowel leerproces als leergebied overstijgend gedrag.	x		
Evaluatie			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Laat de leerlingen onder woorden brengen wat goed ging, wat niet goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen.		x	
Controleert of en hoe het lesdoel bereikt is.		x	
Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes het leerproces evalueren.		x	
Terug- en vooruitblik			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Laat de leerlingen opbouwende, gerichte feedback op het leerdoel, de taak en de taakaanpak geven.	x		
Plaats de les in de context van de lessenreeks.	x		
Geeft aan waar de volgende les over zal gaan.	x		
Feedback			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Geeft vaak en regelmatig feedback.	x		
Corrigeert fouten onmiddellijk.	x		
Geeft procesfeedback.	x		
Geeft veel aanmoediging.	x		
Aanvullende opmerkingen			
Sanne, Je ziet dat een aantal leerlingen met spullen friemelen. Je vraagt ze deze weg te leggen. Wellicht handig om dat aan het begin van de les te doen. Je kunt bijvoorbeeld zeggen welke spullen ze nodig hebben en de rest weg laten doen voordat je start met de les. Dit komt de taakgerichtheid wellicht nog meer ten goede. Je straalt heel veel rust uit en bent zeer duidelijk. De instructie duur niet te lang en je laat de leerlingen die zelf kunnen beginnen dit ook doen (verdiept niveau). De overige leerlingen luisteren naar de instructie. Als er geen vragen zijn pak je de drie leerlingen van je onderzoek kort apart en kijkt of de ze strategie beheersen. Je laat ze dit herhalen. Twee leerlingen (Stef en Kees) kunnen meteen aan de slag en mogen terug naar de plek. Leerling Jan snapt het nog niet en die laat je bij je zitten. Je laat hem een opdracht hardop denkend uitvoeren, terwijl de rest aan het werk is. Als ook Jan kan starten met de overige opdrachten, maak je een looproute in de klas. Je geeft dit naar de leerlingen toe ook aan en benoemt de looproute. Je controleert op strategiegebruik bij alle leerlingen en benoemt positief dingen die je ziet. Bijvoorbeeld; goed dat je de liniaal gebruikt, ik zie dat je netjes werkt. Dit werkt motiverend voor de leerlingen. Erg prettig om te zien hoeveel rust je uitstraalt. Dit is ook terug te zien in de werksfeer bij de leerlingen. Je bent serieus aan de slag gegaan met je eigen leerkrachtgedrag wat ook zijn vruchten afwerpt. Mijn complimenten Sanne.			

Eindmeting observatie middels opgestelde en aangepaste kijkwijzer leerkrachtgedrag.

Observator: Karel Verlaek

Leerkracht: Sanne van Roij

Datum: donderdag 20-04-2017

Kijkwijzer leerkrachtgedrag			
Voor start van de les			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Geeft aan welke spullen de leerlingen nodig hebben.	x		Dit geef je heel duidelijk aan. Je pakt je leerpunt van de vorige observatie meteen op.
Laat alle overige spullen opruimen (weg van tafel, in de bak).	x		
Geeft aan welke blz. nodig is (werkboek en/of tekstboek)	x		
Terugblik			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Haalt voorkennis van het leerdoel op (wat weet de leerling over dit doel).	x		Je vraagt naar begrippen en figuren van 2D en 3D model. Ook vraag je naar de strategie van de vorige les; hoe bereken je de oppervlakte?
Oriëntatie			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Geeft concreet aan wat de opbrengst van de les moet zijn (aan het einde van de les kun je dit).	x		Je benoemt het lesdoel concreet.
Maakt leerdoelen duidelijk en spreekt geloof uit dat dit behaald gaat worden door de leerlingen.	x		
Uitleg			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Verkort of verlengt de instructie op basis van de ondersteuningsbehoeften.	x		Je controleert of alle leerlingen die zelf kunnen starten de strategie beheersen door een startronde te lopen. Je geeft je groepje van 3 de opdracht om de theorie nogmaals te lezen. Zo zijn ze bezig met de lesstof.
Maakt de leerstof begrijpelijk en passend bij de belevingswereld van de leerling.	x		
Doet voor → maakt visueel.	x		
Speelt in op de taalbeheersing en taalontwikkeling van de leerlingen.	x		
Biedt één strategie aan.	x		
Stelt stimulerende vragen, welke de leerling tot denken aanzet.	x		
Controleert of de leerlingen die zelf starten de strategie/stof begrijpen.	x		
Begeleide inoefening			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Laat leerlingen onder begeleiding inoefenen.	x		De strategie staat op het bord naast je digibord. Dit laat je ook staan. Je controleert door vragen te stellen aan de leerlingen hoe ze de opdracht aanpakken.
Geeft korte en duidelijke opdrachten.	x		
Laat de leerlingen aangeven hoe ze aan het antwoord gekomen zijn.	x		
Stimuleer de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen.	x		
Maakt gebruik van materialen en stappenplannen.	x		
Vermindert geleidelijk de ondersteuning.	x		
Controleert of de leerlingen de strategie/stof begrijpen.	x		

Verwerking:			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Geeft aan wat de leerling moet maken.	x		Je bent duidelijk in wat je verwacht van de leerlingen die nu zelf aan de slag gaan. Je loopt een nieuwe ronde bij alle leerlingen. Je complimenteert en benoemt wat je ziet op een positieve manier.
Geeft aan waar de leerling de taak moet maken.	x		
Geeft aan wanneer de leerling deze taak moet uitvoeren.	x		
Geeft aan welke tijd de leerling hiervoor heeft (hoelang).	x		
Geeft aan op welke wijze de leerling de taak moet doen (hoe).	x		
Geeft aan wat de leerling moet doen als hij/zij klaar is.	x		
Zorgt ervoor dat de leerlingen meteen kunnen beginnen.	x		
Creëert de gelegenheid om vragen te beantwoorden of hulp te bieden.	x		
Stimuleer de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen.	x		
Laat de leerlingen weten dat hun werk nagekeken wordt.	x		Je benoemt dat leerlingen elkaar mogen helpen
Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes werken.		x	
Geeft specifieke positieve feedback op zowel leerproces als leergebied overstijgend gedrag.	x		
Evaluatie			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Laat de leerlingen onder woorden brengen wat goed ging, wat niet goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen.	x		Je doet dit bij de leerlingen die je 'gebruikt' bij je onderzoek. Je benoemt wat je gezien hebt bij alle leerlingen gedurende de les.
Controleert of en hoe het lesdoel bereikt is.	x		
Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes het leerproces evalueren.		x	
Terug- en vooruitblik			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Laat de leerlingen opbouwende, gerichte feedback op het leerdoel, de taak en de taakaanpak geven.	x		Je laat 2 leerlingen uit de klas vertellen over de aanpak. Sluit duidelijk af en geeft aan wat er gedaan gaat worden.
Plaats de les in de context van de lessenreeks.	x		
Geeft aan waar de volgende les over zal gaan.	x		
Feedback			
	Gezien	Ontwikkel punt	Opmerking
Geeft vaak en regelmatig feedback.	x		Je loopt wederom veel rond door de klas. Goed dat je benoemt wat je ziet bij de leerlingen. Wanneer je ziet dat iets niet klopt, stel je de leerling een vraag. Je vertelt niet wat hij fout gedaan heeft. Hier leert de leerling van en laat je hem denken in oplossingen.
Corrigeert fouten onmiddellijk.	x		
Geeft procesfeedback.	x		
Geeft veel aanmoediging.	x		
Aanvullende opmerkingen			
Sanne,			
Je gaat aan de slag met de opmerkingen van de vorige les en je ziet meteen dat je dit ook wat oplevert. Je hoeft niemand aan te spreken om overbodige zaken weg te doen. Goed om te zien, getuigt van professioneel handelen. Je kijkt goed naar je eigen leerkrachtgedrag en ziet wat je kunt verbeteren. Dit pak je meteen op en verwerk je ook meteen in je format. Mijn complimenten.			

Bijlage 12:

Uitkomsten enquête van leerlingen over leerkrachtgedrag begin- en eindmeting.

Beginmeting 07-03-2017

1. Zegt de juf welke spullen je moet pakken voor deze les?

- ☒ **Nooit**
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

2. Geeft de juf aan welke bladzijde je nodig hebt?

- ☒ **Nooit**
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

3. Vraagt de juf naar de stof van de vorige les(sen)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ **Meestal wel**
- ☐ Altijd

4. Vertelt de juf wat het doel van de les is (wat kun je aan het einde van de les)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ **Meestal wel**
- ☐ Altijd

5. Biedt de juf tijdens de instructie één strategie aan (hoe je het aan moet pakken)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

6. Maakt de juf de strategie visueel (zichtbaar) op het bord?

- ☐ Nooit
- ☒ **Meestal niet**
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

7. Biedt de juf de strategie stap voor stap aan?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ **Meestal wel**
- ☐ Altijd

8. Oefent de juf na de instructie nog samen één of twee opdrachten voordat je zelfstandig gaat werken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ **Meestal wel**
- ☐ Altijd

9. Zegt de juf wat je moet maken (welke opdrachten)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ **Meestal wel**
- ☐ Altijd

10. Zegt de juf waar je je werk moet maken?

- ☐ Nooit
- ☒ **Meestal niet**
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

11. Zegt de juf wanneer je het werk moet maken?

- ☒ **Nooit**
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

12. Zegt de juf hoelang je de tijd hebt om het werk te maken?

- ☒ **Nooit**
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

13. Maakt de juf de tijd visueel (zichtbaar)? Bijvoorbeeld met een time-timer.

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

14. Zegt de juf hoe je de opdrachten moet maken?

- ☐ Nooit
- ☒ **Meestal niet**
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

15. Zegt de juf wat je moet doen als je (eerder) klaar bent?

- ☐ Nooit
- ☒ **Meestal niet**
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

16. Loopt de juf een hulpronde aan het begin van de zelfstandige verwerking?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

17. Loopt de juf tijdens de zelfstandige verwerking rond om feedback te geven?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ **Meestal wel**
- ☐ Altijd

18. Mocht je nog vragen of opmerkingen hebben, dan mag je die in onderstaand vak opschrijven.

De juf zegt niet hoelang we werken, ze zet wel de time-timer.
In de instructie wordt gezegd hoe we het moeten doen, niet nog eens als we gaan werken.
Op het bord staat wat we moeten doen als we klaar zijn. Dit zegt de juf niet nog eens.

Beginmeting 07-03-2017

1. Zegt de juf welke spullen je moet pakken voor deze les?

- ☒ **Nooit**
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

2. Geeft de juf aan welke bladzijde je nodig hebt?

- ☐ Nooit
- ☒ **Meestal niet**
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

3. Vraagt de juf naar de stof van de vorige les(sen)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ **Meestal wel**
- ☐ Altijd

4. Vertelt de juf wat het doel van de les is (wat kun je aan het einde van de les)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ **Meestal wel**
- ☐ Altijd

5. Biedt de juf tijdens de instructie één strategie aan (hoe je het aan moet pakken)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

6. Maakt de juf de strategie visueel (zichtbaar) op het bord?

- ☐ Nooit
- ☒ **Meestal niet**
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

7. Biedt de juf de strategie stap voor stap aan?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ **Meestal wel**
- ☐ Altijd

8. Oefent de juf na de instructie nog samen één of twee opdrachten voordat je zelfstandig gaat werken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

9. Zegt de juf wat je moet maken (welke opdrachten)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ **Meestal wel**
- ☐ Altijd

10. Zegt de juf waar je je werk moet maken?

- ☐ Nooit
- ☒ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

11. Zegt de juf wanneer je het werk moet maken?

- ☐ Nooit
- ☒ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

12. Zegt de juf hoelang je de tijd hebt om het werk te maken?

- ☒ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

13. Maakt de juf de tijd visueel (zichtbaar)? Bijvoorbeeld met een time-timer.

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

14. Zegt de juf hoe je de opdrachten moet maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ Meestal wel
- ☐ Altijd

15. Zegt de juf wat je moet doen als je (eerder) klaar bent?

- ☐ Nooit
- ☒ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

16. Loopt de juf een hulpronde aan het begin van de zelfstandige verwerking?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

17. Loopt de juf tijdens de zelfstandige verwerking rond om feedback te geven?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

18. Mocht je nog vragen of opmerkingen hebben, dan mag je die in onderstaand vak opschrijven.

De juf zegt niet waar we moeten werken. Dat is altijd op onze eigen plek.
Na de instructie moeten we altijd het werk maken. Dit zegt de juf dan niet nog eens, want we weten dit.
De juf zet de timer aan op het bord. Zegt dan niet hoelang we nog werken.
De juf zegt bij de instructie hoe we de opdrachten moeten maken. Niet nog eens als we gaan werken.
Op het bord staat wat we moeten doen als we eerder klaar zijn. Zegt ze niet nog eens als we gaan werken.
De juf kijkt naar het werk als ze rondloopt en zegt wat goed is of wat niet. Ze vraagt altijd of het lukt.

Beginmeting 07-03-2017

1. Zegt de juf welke spullen je moet pakken voor deze les?

- ☐ Nooit
- ☒ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

2. Geeft de juf aan welke bladzijde je nodig hebt?

- ☐ Nooit
- ☒ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

3. Vraagt de juf naar de stof van de vorige les(sen)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ Meestal wel
- ☐ Altijd

4. Vertelt de juf wat het doel van de les is (wat kun je aan het einde van de les)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ Meestal wel
- ☐ Altijd

5. Biedt de juf tijdens de instructie één strategie aan (hoe je het aan moet pakken)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

6. Maakt de juf de strategie visueel (zichtbaar) op het bord?

- ☐ Nooit
- ☒ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

7. Biedt de juf de strategie stap voor stap aan?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

8. Oefent de juf na de instructie nog samen één of twee opdrachten voordat je zelfstandig gaat werken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

9. Zegt de juf wat je moet maken (welke opdrachten)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ Meestal wel
- ☐ Altijd

10. Zegt de juf waar je je werk moet maken?

- ☒ **Nooit**
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

11. Zegt de juf wanneer je het werk moet maken?

- ☐ Nooit
- ☒ **Meestal niet**
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

12. Zegt de juf hoelang je de tijd hebt om het werk te maken?

- ☒ **Nooit**
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

13. Maakt de juf de tijd visueel (zichtbaar)? Bijvoorbeeld met een time-timer.

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

14. Zegt de juf hoe je de opdrachten moet maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

15. Zegt de juf wat je moet doen als je (eerder) klaar bent?

- ☐ Nooit
- ☒ **Meestal niet**
- ☐ Meestal wel
- ☐ Altijd

16. Loopt de juf een hulpronde aan het begin van de zelfstandige verwerking?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

17. Loopt de juf tijdens de zelfstandige verwerking rond om feedback te geven?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

18. Mocht je nog vragen of opmerkingen hebben, dan mag je die in onderstaand vak opschrijven.

De timer staat op het bord aan. De juf zegt soms 'ik zet de timer aan'. Maar niet hoelang. Dat kunnen we zien. Ook staat daar wat we kunnen doen als we klaar zijn. Dit zegt ze niet.

Eindmeting 20-04-2017

1. Zegt de juf welke spullen je moet pakken voor deze les?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ Meestal wel
- ☐ Altijd

2. Geeft de juf aan welke bladzijde je nodig hebt?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ Meestal wel
- ☐ Altijd

3. Vraagt de juf naar de stof van de vorige les(sen)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ Meestal wel
- ☐ Altijd

4. Vertelt de juf wat het doel van de les is (wat kun je aan het einde van de les)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

5. Biedt de juf tijdens de instructie één strategie aan (hoe je het aan moet pakken)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

6. Maakt de juf de strategie visueel (zichtbaar) op het bord?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ Meestal wel
- ☐ Altijd

7. Biedt de juf de strategie stap voor stap aan?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ Meestal wel
- ☐ Altijd

8. Oefent de juf na de instructie nog samen één of twee opdrachten voordat je zelfstandig gaat werken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

9. Zegt de juf wat je moet maken (welke opdrachten)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

10. Zegt de juf waar je je werk moet maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ Meestal wel
- ☐ Altijd

11. Zegt de juf wanneer je het werk moet maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ Meestal wel
- ☐ Altijd

12. Zegt de juf hoelang je de tijd hebt om het werk te maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

13. Maakt de juf de tijd visueel (zichtbaar)? Bijvoorbeeld met een time-timer.

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

14. Zegt de juf hoe je de opdrachten moet maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

15. Zegt de juf wat je moet doen als je (eerder) klaar bent?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ Meestal wel
- ☐ Altijd

16. Loopt de juf een hulpronde aan het begin van de zelfstandige verwerking?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

17. Loopt de juf tijdens de zelfstandige verwerking rond om feedback te geven?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

18. Mocht je nog vragen of opmerkingen hebben, dan mag je die in onderstaand vak opschrijven.

Niets ingevuld door de leerling.

Eindmeting 20-04-2017

1. Zegt de juf welke spullen je moet pakken voor deze les?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ Meestal wel
- ☐ Altijd

2. Geeft de juf aan welke bladzijde je nodig hebt?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

3. Vraagt de juf naar de stof van de vorige les(sen)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

4. Vertelt de juf wat het doel van de les is (wat kun je aan het einde van de les)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

5. Biedt de juf tijdens de instructie één strategie aan (hoe je het aan moet pakken)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

6. Maakt de juf de strategie visueel (zichtbaar) op het bord?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ Meestal wel
- ☐ Altijd

7. Biedt de juf de strategie stap voor stap aan?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

8. Oefent de juf na de instructie nog samen één of twee opdrachten voordat je zelfstandig gaat werken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

9. Zegt de juf wat je moet maken (welke opdrachten)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ Altijd

10. Zegt de juf waar je je werk moet maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

11. Zegt de juf wanneer je het werk moet maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

12. Zegt de juf hoelang je de tijd hebt om het werk te maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

13. Maakt de juf de tijd visueel (zichtbaar)? Bijvoorbeeld met een time-timer.

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

14. Zegt de juf hoe je de opdrachten moet maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

15. Zegt de juf wat je moet doen als je (eerder) klaar bent?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☒ **Meestal wel**
- ☐ Altijd

16. Loopt de juf een hulpronde aan het begin van de zelfstandige verwerking?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

17. Loopt de juf tijdens de zelfstandige verwerking rond om feedback te geven?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

18. Mocht je nog vragen of opmerkingen hebben, dan mag je die in onderstaand vak opschrijven.

Niets ingevuld door de leerling.

Eindmeting 20-04-2017

1. Zegt de juf welke spullen je moet pakken voor deze les?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

2. Geeft de juf aan welke bladzijde je nodig hebt?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

3. Vraagt de juf naar de stof van de vorige les(sen)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

4. Vertelt de juf wat het doel van de les is (wat kun je aan het einde van de les)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

5. Biedt de juf tijdens de instructie één strategie aan (hoe je het aan moet pakken)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

6. Maakt de juf de strategie visueel (zichtbaar) op het bord?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

7. Biedt de juf de strategie stap voor stap aan?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

8. Oefent de juf na de instructie nog samen één of twee opdrachten voordat je zelfstandig gaat werken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

9. Zegt de juf wat je moet maken (welke opdrachten)?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

10. Zegt de juf waar je je werk moet maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

11. Zegt de juf wanneer je het werk moet maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

12. Zegt de juf hoelang je de tijd hebt om het werk te maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

13. Maakt de juf de tijd visueel (zichtbaar)? Bijvoorbeeld met een time-timer.

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

14. Zegt de juf hoe je de opdrachten moet maken?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

15. Zegt de juf wat je moet doen als je (eerder) klaar bent?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

16. Loopt de juf een hulpronde aan het begin van de zelfstandige verwerking?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

17. Loopt de juf tijdens de zelfstandige verwerking rond om feedback te geven?

- ☐ Nooit
- ☐ Meestal niet
- ☐ Meestal wel
- ☒ **Altijd**

18. Mocht je nog vragen of opmerkingen hebben, dan mag je die in onderstaand vak opschrijven.

Niets ingevuld door de leerling.

Bijlage 13: Het (activerende) directe instructie model.

Uit: Leenders, Y., Naafs, R. & Oord, I. Van den (2002). *Effectieve instructie. Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS.

1. Terugblik

- Bespreek het voorgaande werk.
- Haal de benodigde voorkennis op en vat deze samen.
- Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes hun voorkennis activeren.
- Stel, als het nodig is, de voorkennis opnieuw aan de orde

2. Oriëntatie

- Presenteer het onderwerp van de les.
- Relateer de les aan voorgaande en komende lessen.
- Relateer de les aan betekenisvolle situaties.
- Bespreek het belang van de lesstof.
- Geef een lesoverzicht.
- Stel leerdoelen.

3. Uitleg

- Onderwijs in kleine stappen.
- Gebruik heldere taal.
- Geef concrete voorbeelden.
- Laat leerlingen voorbeelden bedenken.
- Maak gebruik van materialen en stappenplannen.
- Doe de vaardigheid hardop denken voor (modelleren).
- Speel vragen van de leerlingen terug naar de groep.
- Ga na of de leerlingen de stof begrijpen.
- Vermijd uitweidingen.
- Vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad.
- Geef een samenvatting aan het eind van de uitlegfase.

4. Begeleide inoefening

- Laat leerlingen onder begeleiding inoefenen.
- Geef korte en duidelijke opdrachten.
- Stel veel vragen.
- Laat de leerlingen aangeven hoe ze aan het antwoord gekomen zijn.
- Zorg ervoor dat alle leerlingen betrokken blijven.
- Ga door met oefenen tot de leerlingen de lesstof beheersen.
- Stimuleer de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen.
- Maak gebruik van materialen en stappenplannen.
- Zorg voor een geleidelijke toename van de moeilijkheidsgraad.
- Verminder geleidelijk de ondersteuning.
- Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes oefenen.

5. Zelfstandige verwerking

- Zorg ervoor dat de leerlingen onmiddellijk (kunnen) beginnen.
- Zorg ervoor dat de inhoud gelijk is aan de voorgaande lesfase.
- Laat de leerlingen weten dat hun werk nagekeken wordt.
- Stimuleer de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen.
- Vergroot de toepassingsmogelijkheden.
- Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes werken.
- Geef extra verwerkingsstof aan de goed presterende leerlingen.
- Geef extra instructie aan de zwak presterende leerlingen.

6. Evaluatie

- Laat de leerlingen onder woorden brengen wat goed ging, wat niet goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen.
- Controleer of en hoe het lesdoel bereikt is.
- Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes het leerproces evalueren.

7. Terug- en vooruitblik

- Plaats de les in de context van de lessenreeks.
- Geef aan waar de volgende les over zal gaan.

1-7. Feedback

- Geef vaak en regelmatig feedback.
- Corrigeer fouten onmiddellijk.
- Geef procesfeedback.
- Geef veel aanmoediging.

Bijlage 14: Tweede versie eigen ontwikkelde kijkwijzer leerkrachtgedrag, gekoppeld aan de methodiek 'geef me de 5' van De Bruin (2004) en communicatiekaart taken van Verstraete (2012).

Voor start van de les			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Geeft aan welke spullen de leerlingen nodig hebben.			
Laat alle overige spullen opruimen (weg van tafel, in de bak).			
Geeft aan welke blz. nodig is (werkboek en/of tekstboek)			
Terugblik			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Haalt voorkennis van het leerdoel op (wat weet de leerling over dit doel).			
Oriëntatie			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Geeft concreet aan wat de opbrengst van de les moet zijn (aan het einde van de les kun je dit).			
Maakt leerdoelen duidelijk en spreekt geloof uit dat dit behaald gaat worden door de leerlingen.			
Uitleg			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Verkort of verlengt de instructie op basis van de ondersteuningsbehoeften.			
Maakt de leerstof begrijpelijk en passend bij de beleavingswereld van de leerling.			
Doet voor → maakt visueel.			
Speelt in op de taalbeheersing en taalontwikkeling van de leerlingen.			
Biedt één strategie aan.			
Stelt stimulerende vragen, welke de leerling tot denken aanzet.			
Controleert of de leerlingen die zelf starten de strategie/stof begrijpen.			
Begeleide inoefening			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Laat leerlingen onder begeleiding inoefenen.			
Geeft korte en duidelijke opdrachten.			
Laat de leerlingen aangeven hoe ze aan het antwoord gekomen zijn.			
Stimuleert de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen.			
Maakt gebruik van materialen en stappenplannen.			
Vermindert geleidelijk de ondersteuning.			
Controleert of de leerlingen de strategie/stof begrijpen.			
Verwerking:			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Geeft aan wat de leerling moet maken.			
Geeft aan waar de leerling de taak moet maken.			
Geeft aan wanneer de leerling deze taak moet uitvoeren.			

Geeft aan welke tijd de leerling hiervoor heeft (hoelang).			
Geeft aan op welke wijze de leerling de taak moet doen (hoe).			
Geeft aan wat de leerling moet doen als hij/zij klaar is.			
Zorgt ervoor dat de leerlingen meteen kunnen beginnen.			
Creëert de gelegenheid om vragen te beantwoorden of hulp te bieden.			
Stimuleert de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen.			
Laat de leerlingen weten dat hun werk nagekeken wordt.			
Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes werken.			
Geeft specifieke positieve feedback op zowel leerproces als leergebied overstijgend gedrag.			
Evaluatie			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Laat de leerlingen onder woorden brengen wat goed ging, wat niet goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen.			
Controleert of en hoe het lesdoel bereikt is.			
Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes het leerproces evalueren.			
Terug- en vooruitblik			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Laat de leerlingen opbouwende, gerichte feedback op het leerdoel, de taak en de taakaanpak geven.			
Plaats de les in de context van de lessenreeks.			
Geeft aan waar de volgende les over zal gaan.			
Feedback			
	Gezien	Ontwikkelpunt	Opmerking
Geeft vaak en regelmatig feedback.			
Corrigeert fouten onmiddellijk.			
Geeft procesfeedback.			
Geeft veel aanmoediging.			
Aanvullende opmerkingen			

Bijlage 15: Begin-, tussen- en eindmeting tijdsteekproef Jan, Stef en Kees

Beginmeting Jan

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Sanne (beeldopnamen) Naam leerling: Jan Naam leerkracht: Sanne Groep: WSSR Situatie: rekenen, verwerking Datum observatie: dinsdag 07-03-2017		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta	18	30,00%
		Lln	0	0,00%
		Lkr	9	15,00%
		Kij	17	28,33%
		Sto	0	0,00%
		Lo	4	6,67%
		An	12	20,00%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Lees opdracht in werkboek door
2	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar de prullenbak
3	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt om zich heen naar andere leerlingen
4	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Fruunnikt met papiersnippers
5	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Knipt bij 40 en 60 seconden in papier
6	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt leerkracht een bevestigende vraag: is balk het goede antwoord?
7	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Tekent op papier
8	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar de prullenbak, gooit tekenpapiertje weg
9	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt uit het raam
10	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt leerkracht een bevestigende vraag: klopt het dat er een prisma in zit? En: Ik zie een piramide klopt dat?
11	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt
12	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt uit het raam
13	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt leerkracht een bevestigende vraag: dit zijn toch twee gelijke vakken die ik gekleurd heb?
14	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt leerkracht een bevestigende vraag: Klopt het dat deze twee vlakken hetzelfde zijn?
15	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar de prullenbak om te slijpen. Stelt leerkracht een bevestigende vraag: Ik heb kegel opgeschreven, is dat goed?
16	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt leerkracht een vraag over de theorie: Hoe kan ik van opdracht 14 een 3-D figuur maken?
17	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt uit het raam. Tekent op papiersnipper.
18	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar de prullenbak en gooit papiersnipper weg.
19	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt een vraag aan de leerkracht: wat moet ik doen als ik klaar ben met mijn taak?

20	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	
Opmerkingen: Jan begint meteen aan zijn werk zodra de instructie is afgelopen door de opdracht in zijn werkboek te lezen. Dit is heel positief! Jan stelt veel bevestigende vragen aan de leerkracht wanneer deze rondes loopt. Hij stelt in totaal 8 vragen aan de leerkracht, waarvan er 6 bevestigende vragen zijn. Jan is in totaal 45 % van de tijd taakgericht bezig, omdat hij vragen stelt die te maken hebben met de taak. Opvallend dat Jan veel om zich heen kijkt en met andere dingen bezig is; waar onder tekenen op papier of knippen in papiersnippers. Jan stoort geen andere leerlingen tijdens zijn werkzaamheden, waardoor deze met hun eigen werk bezig kunnen blijven.				

Beginmeting Stef

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Sanne (beeldopnamen) Naam leerling: Stef Naam leerkracht: Sanne Groep: WSSR Situatie: rekenen, verwerking Datum observatie: dinsdag 07-03-2017		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta	25	41, 67%
		Lln	0	0,00%
		Lkr	1	1,67%
		Kij	8	13,33%
		Sto	6	10,00%
		Lo	0	0,00%
		An	20	33,33%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Leest opdracht in het werkboek
2	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Praat met andere leerling over minecraft.
3	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Is met kneedgum aan het friemelen in zijn handen
4	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Praat over minecraft met andere leerling.
5	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Tekent op papier
6	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Tekent op papier. Kijkt bij zijn buurman. Tekent weer op papier
7	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
8	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt een vraag over de theorie tijdens loopronde.
9	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Praat met andere leerling over kneedgum.
10	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Geeft kneedgum aan buurman en pakt het dan terug. Rolt kneedgum uit over tafel.
11	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Rolt kneedgum uit over tafel.
12	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
13	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
14	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt bij buurman. Tekent op papier.
15	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Tekent op papier.

16	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt bij buurman
17	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
18	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
19	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Tekent op papier
20	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Tekent op papier

Opmerkingen:

Stef begint meteen aan zijn werk zodra de instructie is afgelopen door de opdracht in zijn werkboek te lezen.

Stef is veel met zijn kneedgum bezig tijdens de les.

Stef is in totaal 43,34% van de tijd taakgericht bezig, waarvan 41,67 zelfstandig taakgericht en 1,67% stelt hij een vraag aan de leerkracht.

Beginmeting Kees

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Sanne (beeldopnamen) Naam leerling: Kees Naam leerkracht: Sanne Groep: WSSR Situatie: rekenen, verwerking Datum observatie: dinsdag 07-03-2017		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta	27	45,00%
		Lln	0	0,00%
		Lkr	2	3,33%
		Kij	5	8,33%
		Sto	3	5,00%
		Lo	9	15,00%
		An	14	23,33%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Leest opdracht in werkboek.
2	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Pakt de i-pad, zoekt muziek op
3	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Pakt oordopjes uit zijn tas, sluit ze aan op de i-pad
4	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar de wc.
5	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Naar de wc.
6	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar zijn plaats en gaat zitten op de stoel.
7	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
8	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
9	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt uit het raam naar buiten.
10	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Praat met buurman over muziek. Kijkt uit het raam naar buiten.
11	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Op de i-pad muziek aan het zoeken
12	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
13	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt een vraag aan de leerkracht over de theorie bij loopronde.
14	Ta Lln Lkr	Ta Lln Lkr	Ta Lln Lkr	Werkt in rekenboek.

	Kij Sto Lo An	Kij Sto Lo An	Kij Sto Lo An	
15	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt uit het raam. Slijpt het potlood in zijn eigen slijper.
16	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar de prullenbak, leegt slijper.
17	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt zijn werk na. Ruimt boek op. Pakt economie boek, leest in boek.
18	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Leest in economie boek
19	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Leest in economie boek
20	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Leest in economie boek. Praat met andere leerling over muziek

Aanvullingen:

Kees begint meteen aan zijn werk zodra de instructie is afgelopen door de opdracht in zijn werkboek te lezen.

Opmerkingen:

Kees is veel met de i-pad bezig om muziek op te zetten. Loopt naar het toilet tussendoor. Dit valt niet onder de categorie taakgericht werken. Maar hier kun je niets aan doen. Als je nodig moet mag je gaan, echter niet tijdens de instructie. Dat heeft Kees niet gedaan. Kees is in totaal 48,33% van de tijd taakgericht bezig, waarvan 45% zelfstandig.

Tussenmeting Jan

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER:				
Observator: Sanne (beeldopnamen) Naam leerling: Jan Naam leerkracht: Sanne Groep: WSSR Situatie: rekenen, verwerking Datum observatie: donderdag 30-03-2017		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta	32	55,00%
		Lln	0	0,00%
		Lkr	8	15,00%
		Kij	3	5,00%
		Sto	0	0,00%
		Lo	2	3,33%
		An	15	21,67%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Lees opdracht in werkboek door
2	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	
3	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Tekent op stukje papier
4	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt een vraag over de theorie: wat moet ik doen als er cm x cm staat i.p.v. m x m?
5	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Knipt bij 40 en 60 seconden in papier
6	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	
7	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Tekent op papier en knipt in papier
8	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt leerkracht een bevestigende vraag: klopt het als ik dm x dm doe dat het dan dm2 wordt?

9	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	
10	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	
11	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	
12	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt een vraag over de theorie: wat moet ik doen als ik weet hoeveel m2 iets is en de l gegeven is? Hoe bereken ik dan de b?
13	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt leerkracht een bevestigende vraag: als ik m2 weet en de b, moet ik dan delen om l te krijgen?
14	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt uit het raam
15	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	
16	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt leerkracht een vraag over de theorie: klopt het dat cm2 gedeeld door l, de b is?
17	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Tekent op papier.
18	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar de prullenbak, gooit papier weg.
19	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt een vraag aan de leerkracht: mag ik lezen in mijn boek voor het boekverslag als ik klaar ben?
20	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	

Opmerkingen:

Jan begint meteen aan zijn werk zodra de instructie is afgelopen door de opdracht in zijn werkboek te lezen.

Jan stelt in totaal 8 vragen aan de leerkracht, waarvan er nog maar 2 bevestigende vragen zijn en 3 vragen over de theorie. 1 vraag is een vraag over wat hij na de taak moet doen. Hierin laat Jan een groei zien, omdat hij minder bevestigende vragen stelt.

In totaal is hij al 70% met taakgerichtheid bezig. 55% van de tijd zelfstandig, 15% stelt hij vragen aan de leerkracht. Het doel hierbij is al bereikt. Volgende stap is het vragen stellen proberen te verminderen en het zelfstandig taakgericht werken toe te laten nemen. Hij laat een groei zien van 25% van begin- naar tussenmeting. Hierin is het zelfstandig werken gegroeid. Het vragen stellen aan de leerkracht is hierin niet afgenomen.

Het kijken is sterk vermindert. Het met andere dingen bezig zijn is een beetje toegenomen. Belangrijk om te zorgen dat voor begin van de les spullen opgeruimd worden die niet nodig zijn tijdens de les. Dan kan dit percentage wellicht vermindert worden. Dit vraagt aanpassing van mijn leerkrachtgedrag. Deze aanpassing zal ik dan ook meenemen in het formulier voor leerkrachtgedrag.

Tussenmeting Stef

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER			
Observator: Sanne (beeldopnamen) Naam leerling: Stef Naam leerkracht: Sanne Groep: WSSR Situatie: rekenen, verwerking Datum observatie: donderdag 30-03-2017	Categorie	Aantal	Procenten
	Ta	32	53,33%
	Lln	3	5,00%
	Lkr	2	3,33%
	Kij	6	10,00%
	Sto	5	8,33%
	Lo	6	10,00%
	An	6	10,00%
	Totaal	60	100 %

Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Leest de opdracht in het werkboek
2	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
3	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt leerkracht een vraag over de taak: cm x cm wordt dat dan cm2?
4	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek Kijkt bij buurman
5	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Friemelt met kneedgum.
6	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar de prullenbak. Praat op terugweg met andere leerling.
7	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Gaat zitten op stoel en werkt in rekenboek
8	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
9	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt buurman een vraag over toepassing theorie. Buurman vertelt hoe dit moet.
10	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek Kijkt voor zich uit.
11	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
12	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Tekent op papier.
13	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt wat buurman doet. Praat over Minecraft met buurman.
14	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Praat over minecraft met buurman. Werkt in rekenboek.
15	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	
16	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar de wc
17	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Terug van de wc en loopt naar zijn plaats.
18	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
19	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
20	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek

Opmerkingen:

Stef begint meteen aan zijn werk zodra de instructie is afgelopen door de opdracht in zijn werkboek te lezen. Stef is veel minder met zijn kneedgum bezig deze les, hij is van 33,33% in de beginmeting naar 10% in de tussenmeting gedaald. Dat is zeer positief! Een daling van 23,33%. Zijn taakgerichtheid is gegroeid van 43,34% tijdens de beginmeting naar 61,66% bij de tussenmeting. Dat is een groei van 18,32%.

Tussenmeting Kees

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER			
Observator: Sanne (beeldopnamen) Naam leerling: Kees Naam leerkracht: Sanne Groep: WSSR Situatie: rekenen, verwerking Datum observatie: donderdag 30-03-2017	Categorie	Aantal	Procenten
	Ta	35	58,33%
	Lln	2	3,33%
	Lkr	4	6,67%
	Kij	5	8,33%
	Sto	2	3,33%

				Lo	5	8,33%
				An	7	11,67%
				Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen		
1	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Start laptop op en zet muziek aan. Leest opdracht in werkboek.		
2	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.		
3	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.		
4	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek. Kijkt naar buiten.		
5	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.		
6	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.		
7	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Praat met buurman over het liedje dat hij hoort.		
8	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.		
9	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.		
10	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt naar videoclip op laptop		
11	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar de wc		
12	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Op de wc		
13	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt naar buiten door het raam		
14	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in zijn rekenboek		
15	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt de leerkracht een vraag over de theorie.		
16	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Zoekt liedje op de laptop		
17	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.		
18	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.		
19	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.		
20	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Vraagt herhaling uitleg van strategie aan medeleerling. Die legt uit.		

Opmerkingen:

Kees begint meteen aan zijn werk zodra de instructie is afgelopen door de opdracht in zijn werkboek te lezen.

Kees moet tijdens deze les wederom naar het toilet. Dit kan toeval zijn, omdat het niet op hetzelfde moment is. Maar kan ook ontlopen van zijn werk zijn. Ik verwacht dat het toeval is, omdat hij vanuit zijn taakgericht (zelfstandig) werken naar het toilet loopt en daarna terug gaat zitten op zijn plek en meteen verder werkt. Zijn taakgerichtheid is gegroeid van 48,33% naar 68,33%, een groei van 20%. Dit betekent dat hij bijna de gemiddelde 70% haalt die volgens Jeninga (2004) verwacht mag worden.

Eindmeting Jan

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER:				
Observator: Sanne (beeldopnamen) Naam leerling: Jan Naam leerkracht: Sanne Groep: WSSR Situatie: rekenen, verwerking Datum observatie: donderdag 20-04-2017		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta	41	68,33%
		Lln	0	0,00%
		Lkr	7	11,67%
		Kij	4	6,67%
		Sto	0	0,00%
		Lo	3	5,00%
		An	5	8,33%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Leest opdracht in werkboek door.
2	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
3	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt leerkracht een bevestigende vraag: Dit is toch een 2D figuur?
4	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
5	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Bladert in rekenboek. Stelt een bevestigende vraag: van vierkant naar kubus is toch van 2D naar 3D?
6	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
7	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt een vraag over de theorie: hoe bereken ik de b als ik de oppervlakte en l heb?
8	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
9	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
10	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar de prullenbak. Slijpt zijn potlood en loopt terug.
11	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt een bevestigende vraag: ik doe voor l uit te rekenen oppervlakte gedeeld door b. Dit klopt toch?
12	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt uit het raam.
13	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Bladert in rekenboek
14	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt een bevestigende vraag aan de leerkracht: als ik cm x cm doe heb ik toch cm ² ?
15	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
16	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt uit het raam.
17	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt uit het raam.
18	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt een bevestigende vraag aan de leerkracht: klopt het dat dit een prisma en kegel zijn?
19	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar instructietafel

20	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt zijn werk na aan de nakijktafel.
Opmerkingen: Jan begint meteen aan zijn werk zodra de instructie is afgelopen door de opdracht in zijn werkboek te lezen. Heb starten met het opruimen van alle overbodige materialen is voor Jan zeer helpend geweest. Hij heeft geen tekenblaadjes meer op tafel liggen. Hij kan nu niet met tekenen en knippen tijdens het werk. Jan stelt in totaal 7 vragen aan de leerkracht, waarvan 6 bevestigende vragen zijn en 1 vraag over de theorie. Jan laat een kleine afname van 3,33% zien in het stellen van bevestigende vragen ten opzichte van de tussenmeting. Hierin heeft Jan zich niet sterk ontwikkeld. Belangrijk om mee te nemen in de conclusie van dit onderzoek en te kijken hoe we hier mee verder kunnen (aanbeveling). In totaal is Jan 80% met taakgerichtheid bezig. 68,33% van de tijd zelfstandig, 11,67% stelt hij vragen aan de leerkracht. Van begin- naar eindmeting laat Jan een toename van 35% zien. Conclusie is dat het opruimen van spullen en overbodige materialen die niet bij de les horen zorgt voor een grotere taakgerichtheid bij Jan. Jan laat een afname van 11,67% zien. Het kijken is sterk vermindert. Jan laat een afname van 21,66% zien ten opzichte van de beginmeting.				

Eindmeting Stef

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Sanne (beeldopnamen) Naam leerling: Stef Naam leerkracht: Sanne Groep: WSSR Situatie: rekenen, verwerking Datum observatie: donderdag 20-04-2017		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta	45	75,00%
		Lln	2	3,33%
		Lkr	3	5,00%
		Kij	4	6,67%
		Sto	0	0,00%
		Lo	5	8,33%
		An	1	1,67%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Leest opdracht door in het werkboek.
2	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
3	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
4	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
5	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt een vraag over de theorie.
6	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Buurman stelt een vraag over de taak. Stef geeft uitleg.
7	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
8	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
9	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt uit het raam.
10	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
11	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt een vraag over de theorie aan de leerkracht.
12	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar de instructietafel. Kijkt zijn werk na.
13	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.

14	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt terug naar zijn plaats. Kijkt uit het raam. Stelt vraag aan de leerkracht: ik ben klaar, ik ga lezen. Dat mag toch?
15	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Pakt zijn leesboek uit de bak.
16	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Leest in leesboek.
17	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt om zich heen.
18	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Leest in leesboek.
19	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Leest in leesboek.
20	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar het toilet.

Opmerkingen:

Stef begint meteen aan zijn werk zodra de instructie is afgelopen door de opdracht in zijn werkboek te lezen.

In totaal is Stef 83,33% met taakgerichtheid bezig. 75% van de tijd zelfstandig, 5% stelt hij vragen aan de leerkracht en 3,33% helpt hij een medeleerling die een vraag over de taak stelt waarbij hij uitleg geeft. Van begin naar eindmeting laat Stef een toename van 39,99% zien.

Stef is veel minder met andere dingen bezig tijdens de les, hij is van 33,33% in de beginmeting naar 1,67% in de eindmeting gedaald. Dat is zeer positief! Een daling van 31,66%. Mogelijke conclusie: het aanpassen van het leerkrachtgedrag gericht op het opruimen van overbodige spullen die in de les niet nodig zijn heeft effect. Het kijken is ook sterk vermindert. Stef laat een afname van 6,66% zien ten opzichte van de beginmeting.

Stef is meer gaan vragen aan de leerkracht (5%) over de theorie/lesstof. Hierin laat hij een toename van 3% zien ten opzichte van de beginmeting waar het 2% was.

Eindmeting Kees

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER				
Observator: Sanne (beeldopnamen) Naam leerling: Kees Naam leerkracht: Sanne Groep: WSSR Situatie: rekenen, verwerking Datum observatie: donderdag 20-04-2017		Categorie	Aantal	Procenten
		Ta	40	66,67%
		Lln	0	0,00%
		Lkr	4	6,67%
		Kij	6	10,00%
		Sto	0	0,00%
		Lo	5	8,33%
		An	5	8,33%
		Totaal	60	100 %
Min.	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Zet muziek aan op de laptop na instructie.
2	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
3	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
4	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
5	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
6	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt de leerkracht een vraag over de theorie.
7	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt uit het raam.

8	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Zoekt andere muziek op de laptop
9	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
10	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt uit het raam.
11	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
12	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek
13	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekeboek. Stelt leerkracht een vraag over de theorie.
14	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
15	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Stelt leerkracht een vraag over de theorie.
16	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Werkt in rekenboek.
17	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Loopt naar het toilet.
18	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Naar het toilet. Loopt terug naar zijn eigen plaats.
19	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Kijkt uit het raam. Pakt leesboek.
20	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Ta Lln Lkr Kij Sto Lo An	Leest in leesboek.

Opmerkingen:

Kees begint met het opzetten en van muziek zodra de instructie is afgelopen en begint daarna aan zijn werk.

In totaal is Kees 73,34% met taakgerichtheid bezig. 66,67% van de tijd zelfstandig, 6,67% stelt hij vragen aan de leerkracht. Van begin- naar eindmeting laat Kees een toename van 25,01% zien.

Kees laat een afname zien in het met andere dingen bezig zijn tijdens de les. Hij laat hier tijdens de beginmeting 23,33% zien, terwijl dit in de eindmeting nog maar 8,33% is. Dit is een afname van 15%.

In het kijken laat Kees een kleine toename zien ten opzicht van de begin- en tussenmeting.

Tijdens de beginmeting scoort Kees hier 8,33%, tijdens de tussenmeting ook 8,33% en tijdens de eindmeting 10%. Dit blijf ik in de gaten houden, ook na mijn onderzoek. Mocht dit verder toenemen, dan is wellicht een andere plaats in de klas een oplossing.

Kees is meer vragen gaan stellen aan de leerkracht. Dit laat zien dat hij wel wil leren en het wil begrijpen. Hij heeft tijdens geen enkele meting het boek aan de kant gelegd.