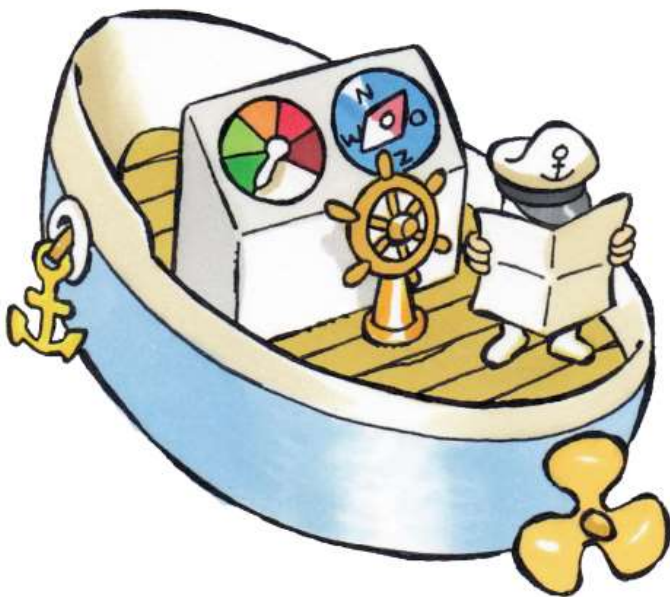


Het handelen van de leerkracht omtrent de executieve functies



Emma Bonke

3021009

11-5-2020

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1. Probleemanalyse	4
1.1 Aanleiding en context.....	4
1.2 Probleemstelling	5
2. Theoretisch kader	6
2.1 Executieve functies.....	6
2.2 Ontwikkeling van executieve vaardigheden	7
2.3 Het handelen van de leerkracht.....	8
2.4 Unitonderwijs	9
2.5 Hulpmiddelen voor het trainen van EF.....	9
2.6 Onderzoeksvragen	10
2.6.1 Hoofdvraag	10
2.6.2 Deelvragen.....	10
3. Opzet van het onderzoek	11
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling.....	11
3.2 Respondenten	11
3.3 Instrumenten.....	12
3.4 Wijze van data-analyse.....	13
4. Resultaten	14
4.1 Deelvraag 1	14
4.2 Deelvraag 2	17
4.3 Deelvraag 3	20
5. Conclusies en aanbevelingen	22
5.1 Conclusies	22
5.1.1 Deelvraag 1	22
5.1.2 Deelvraag 2	22
5.1.3 Deelvraag 3	22
5.1.4 Hoofdvraag	23
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	23
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	24
5.3.1 Aanbeveling 1: Er moet meer aandacht worden besteed aan specifieke EF....	24
5.3.2 Aanbeveling 2: Er moet een nieuwe bewoording gevonden worden voor de WIEF-metaforen.....	24
5.3.3 Aanbeveling 3: Het opzetten van een werkgroep.....	24
5.3.4 Aanbeveling 4: Training voor de leerkrachten.....	24

6. Literatuurlijst:	25
7. Bijlagen	27
7.1 <i>Overzicht metaforen en symbolen WIEF</i>	27
7.2 <i>Uitwerking interviews</i>	28
7.3 <i>Labelen en coderen schema</i>	46
7.4 <i>Conceptmap executieve functies</i>	57
7.5 <i>Opzet vragenlijst</i>	58
7.6 <i>Leidraad Interview:</i>	66
7.7 <i>Resultaten vragenlijst tabellen</i>	67

Samenvatting

Dit onderzoek is gebaseerd op de vraag van de onderzoeksschool om inzicht te verwerven over executieve functies (EF). De doelstelling van dit onderzoek is gericht op hoe de leerkrachten het eigen handelen kunnen optimaliseren om de EF bij de leerlingen te bevorderen, met als hoofdvraag; hoe kunnen de leerkrachten op de onderzoeksschool het eigen handelen optimaliseren om de EF bij de leerlingen te bevorderen en ontwikkelen? Zowel de kennis van de leerkrachten als de toepassing van de methode WIEF speelt hier een rol in. Ook de metaforen en symbolen van WIEF geven de leerkrachten handvaten. Een vragenlijst is afgenomen, waarbij aan de hand van stellingen de kennis en het handelen van de leerkrachten is bevraagd. Voor verdere verdieping zijn interviews gehouden. Uit de analyses komt naar voren dat zowel een gebrek aan tijd als onvoldoende training en bewustwording zorgen voor knelpunten binnen het team. Hoewel de spelletjes en symbolen van WIEF als positief worden ervaren, zorgen de metaforen voor weerstand. Hieruit kan geconcludeerd worden dat zowel de kennis van de leerkrachten als het handelen nog niet optimaal is. Op basis van de conclusies wordt aanbevolen dat de leerkrachten bewust blijven handelen en de eigen kennis blijven trainen. Ook een goede communicatie door het oprichten van een werkgroep omtrent WIEF zal zorgen voor optimaler handelen om de EF bij de leerlingen te bevorderen. Tenslotte wordt aanbevolen om veranderingen aan te brengen bij de metaforen van WIEF.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Een vaardigheid aanleren is beter dan afwachten of het kind het vanzelf leert (Dawson, 2019). Deze vaardigheden, ofwel EF, hebben pas sinds de laatste decennia een plaats veroverd binnen het onderwijs. Volgens onderwijskundige Malou Hessel (2017) is er tegenwoordig aandacht genoeg voor EF op basisscholen, maar is het voor veel leerkrachten niet duidelijk hoe je die functies kan versterken. Het is belangrijk dat leerkrachten inzicht hebben in de EF omdat dit iets zegt over het vermogen dit toe te passen in andere situaties. Wat vaststaat, is dat EF goed te ontwikkelen zijn (Brasz & den Haan, 2018), maar er valt vaak nog iets te halen rondom het handelen van de leerkracht.

De onderzoeksschool is gelegen in Vught. Het betreffende IKC is in de zomer van 2018 ontstaan uit een fusie van twee basisscholen. Per 1 oktober 2019 telt de school 429 leerlingen, en zijn er 47 medewerkers werkzaam. Sinds de fusie werkt de school volgens het Unit-onderwijs, bestaande uit drie units. Unit 2 omvat alle leerlingen uit groep 1,2 en 3. Unit 3 bestaat uit leerlingen uit groep 4,5 en 6. De leerlingen uit groep 7 en 8 zitten in Unit 4. Iedere unit bestaat weer uit 2 tot 3 heterogene basisgroepen van ongeveer 25 kinderen. De leerlingen krijgen instructie op het eigen niveau, waarbij die groepen homogeen zijn ingedeeld.

Binnen de visie van de onderzoeksschool is het optimaal ontwikkelen van de leerling van belang. EF nemen een belangrijke rol aan binnen deze ontwikkeling, aangezien er bij het Unit-onderwijs beroep moet worden gedaan op de mentale processen die de leerlingen doorlopen op zowel het leerplein als tijdens de instructies.

Om de EF bij de leerlingen te bevorderen en trainen, heeft de school gekozen voor het gebruik van 'Wijzer In EF' (WIEF). WIEF is een praktisch en preventief hulpmiddel voor het basisonderwijs, waarmee je leerlingen actief laat oefenen met zeven EF (uitgeverij Pica, 2019). Mondiaal spreken we vaak van meerdere EF. Het hulpmiddel wordt op de onderzoeksschool breed ingezet. De onderzoeksschool heeft de ouders van de leerlingen op de hoogte gebracht van het belang van WIEF. In deze nieuwsbrief staat vermeld dat een leerling zonder goede EF zijn intelligentie, ook al is deze van hoog niveau, niet optimaal kan inzetten (informatiebrief WIEF, 2018). WIEF wordt op dit moment aangeboden door het gebruik van zeven metaforen en symbolen. Elk symbool staat gelijk aan een executieve functie (zie bijlage 1). De symbolen zijn zichtbaar op de leerpleinen, maar worden nog niet door alle leerkrachten ingezet. Het werken met WIEF vraagt een actieve werkwijze van zowel de leerling als de leerkracht.

EF zijn voorwaardelijk om tot leren te komen. Bij het unit-onderwijs wordt hier extra beroep op gedaan, daarom wil de school dit bevorderen bij de leerlingen. In het schooljaar van 2018-2019 is de school gestart met WIEF, waarbij ze zich hebben geconcentreerd op het bekend maken van de symbolen. Ook de spreektaal bij de leerkrachten en de leerlingen is een belangrijk punt van focus geweest. Er zijn startlessen gegeven waarbij de metaforen zijn uitgelegd aan de leerlingen. Vervolgens heeft er elke week een symbool centraal gestaan, en zijn er spelletjes vanuit de WIEF-methode gebruikt. In de evaluatie van mei 2019 is gevraagd naar ideeën voor vervolgstappen. Hieruit is naar voren gekomen dat de EF concreter en visueel moeten worden gemaakt voor het gebruik door de leerlingen. Ook vragen de leerkrachten zich af welke specifieke handelingen ingezet kunnen worden om de EF bij de leerlingen te bevorderen. De leerkrachten staan open om het eigen handelen aan te passen, maar de vraag is welke manieren er zijn om dit te kunnen realiseren.

1.2 Probleemstelling

Vanaf schooljaar 2018-2019 is de onderzoeksschool gestart met WIEF om de EF bij de leerlingen te ontwikkelen. Aan de hand van symbolen en metaforen worden zeven verschillende EF getraind.

Uit de probleemanalyse blijkt dat de leerkrachten zoekende zijn in het inzetten van de juiste effectieve leerkrachtvaardigheden om EF te stimuleren. De school wil inzicht krijgen in welke leerkrachtvaardigheden op het gebied van WIEF kunnen worden ingezet om het werken op het leerplein te optimaliseren. Op grond van de probleemanalyse richt dit onderzoek zich op EF met als doel inzicht te krijgen in hoe leerkrachten het eigen handelen kunnen optimaliseren gedurende de begeleiding van de leerlingen.

2. Theoretisch kader

Om het handelen van de leerkrachten rondom de executieve vaardigheden in kaart te brengen, wordt gekeken naar meerdere factoren. Allereerst dient te worden beschreven wat EF zijn. Hiertoe kan worden uitgelegd hoe de executieve vaardigheden zich ontwikkelen. Het unit-onderwijs speelt een belangrijke factor rondom het gebruik van de EF. Om deze reden wordt het unitonderwijs in dit hoofdstuk beschreven, waarbij ook wordt gekeken naar de methodes die bestaan rondom EF. Tot slot staan de leerkrachtvaardigheden centraal, en hoe deze in verband staan met het ontwikkelen van de EF.

2.1 Executieve functies

Een lange tijd werd aangenomen dat de mate van intelligentie bepalend zou zijn voor het succes van een leerling op school (Smidts, 2017). Maar om succesvol te zijn is er meer nodig dan intelligentie. Denk aan mentale processen die leerlingen helpen met het aansturen van gedrag, emoties en gedachten. Deze processen worden ook wel EF genoemd (Smidts, 2017). Tegenwoordig wordt gesteld dat executieve vaardigheden belangrijker zouden zijn dan intelligentie als het gaat om succeservaringen op school (SLO, 2019).

EF zijn de basisinstrumenten voor het organiseren, ophalen en coördineren van informatie in het hoofd bij de verwerking van nieuw materiaal (Cooper-Kahn & Foster, 2015). Bij EF worden de hogere-orde cognitieve processen, zoals het kritisch leren denken of het samenwerken, in werking gezet. Dit maakt efficiënt en doelgericht gedrag mogelijk (Lecompte, de Bleeker & Janssen, 2006).

Dawson en Guare (2009) spreken van elf EF. Ze beschrijven de denkvaardigheden (ook wel 'koude' vaardigheden) planning/prioriteit, organisatie, timemanagement, werkgeheugen en metacognitie. Daarnaast zijn er 'warme' vaardigheden, die het gedrag aansturen of aanpassen: reactie-inhibitie, zelfregulatie van affect/emotieregulatie, volgehouden aandacht, taakinitiatie, doelgericht doorzettingsvermogen en flexibiliteit.

Koude vaardigheden:

- Planning/prioritering
De vaardigheid om een plan te bedenken, om een doel te bereiken of een taak te voltooien. Plannen komt voortdurend terug in het dagelijkse leven, daarom is het van belang om al jong te beginnen met kinderen zelf een plan te laten bedenken. Hierbij komt kijken dat het kind zich houdt aan het gemaakte plan.
- Organisatie
Het vermogen om dingen volgens een bepaald systeem te arrangeren of te ordenen. Deze vaardigheid richt zich niet alleen op activiteiten en verantwoordelijkheden, maar ook op gedachten en ideeën én gevoelens en emoties. Voordelen van een goede organisatie zijn het maken van minder fouten en het beter kunnen nemen van beslissingen.
- Timemanagement
Het vermogen om in te schatten hoeveel tijd je hebt, hoe je die kunt indelen en hoe je je aan tijdslimieten en deadlines kunt houden. Jonge kinderen vinden het vaak lastig in te schatten hoeveel tijd er is voor het maken van een taak. Volwassenen kunnen hierbij helpen door de kinderen te wijzen op de indeling van tijd.
- Werkgeheugen
Het vermogen om informatie in het geheugen vast te houden tijdens de uitvoering van complexe taken. Het gaat voornamelijk om eerder geleerde vaardigheden of ervaringen toe te passen in actuele of toekomstige situaties. Als kinderen ouder worden, krijgen ze steeds meer te maken met complexere opdrachten en uitleg, die ze moeten onthouden en uitvoeren.
- Metacognitie
Het vermogen om een stapje terug te doen om jezelf en de situatie te overzien; het gaat daarbij om zelfmonitoring en zelfevaluatie. Deze vaardigheid kent twee aspecten. Ten eerste het vermogen om eigen prestaties te evalueren, en het vermogen om sociale situaties te beoordelen.

Warme vaardigheden:

- Reactie-inhibitie
Het vermogen om na te denken voordat je iets doet. Hierbij kan je het eigen gedrag, handelen en de gedachten op tijd stoppen. Je kunt je verzetten tegen afleidende prikkels, zelfs als die leuker zijn. Je inhibitie heb je nodig om zelf te kunnen leren, maar ook in de omgang met anderen heb je deze rem nodig.
- Zelfregulatie van affect/emotieregulatie
Het vermogen om emoties te reguleren om doelen te realiseren, taken te voltooien of gedrag te controleren. Door ervaring op te doen met tegenslagen, leert een kind dat er geen reden is om iets volledig op te geven. Volwassenen, maar ook kinderen, die vaardig zijn in deze executieve functie zullen dagelijkse zaken makkelijker verwerken.
- Volgehouden aandacht
Het vermogen om de aandacht erbij te houden, ondanks afleidingen, vermoeidheid of verveling. Wanneer dit lukt, betekent dit dat je om kan gaan met prikkels én dat je prikkels kan reguleren naar belangrijkheid. Een concentratieboog ontwikkelt zich naarmate een kind ouder wordt, dus het is belangrijk om hiermee te blijven oefenen.
- Taakinitiatie
Het vermogen om op tijd en efficiënt met projecten te beginnen. Hoewel deze vaardigheid zich ontwikkelt rond de kindertijd, is het één van de EF waar volwassenen de meeste moeite mee hebben. Het is dan ook niet realistisch dat een kind deze vaardigheid al beheerst. Het is wel goed om kinderen aan te sporen op tijd te beginnen met belangrijke taken.
- Doelgericht doorzettingsvermogen
Het vermogen om een doel te formuleren, dat te realiseren en daarbij niet afgeleid of afgeschrikt te worden door andere behoeften of tegengestelde belangen. Deze EF komt als laatste tot ontwikkeling. Iedere keer wanneer een kind wordt aangemoedigd om iets te blijven proberen, wordt het doelgericht gedrag gestimuleerd.
- Flexibiliteit
De vaardigheid om plannen te herzien als zich belemmeringen of tegenslagen voordoen, er nieuwe informatie aandient of fouten gemaakt worden; het gaat om een aanpassing aan veranderende omstandigheden. Een kind wat merkt dat een aanpak die het kiest niet werkt, en hij/zij bedenkt een alternatief, dan is de kans groot dat het verder komt.

2.2 Ontwikkeling van executieve vaardigheden

Onze hersenen ontwikkelen zich op een natuurlijke manier. Deze ontwikkelingen zorgen samen met instructies en oefenmogelijkheden voor EF. Wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat vooral het voorste gedeelte van het brein (de prefrontale cortex) belangrijk is voor het aansturen van gedrag en dat het zo'n 23 jaar duurt voordat dit hersengebied is volgroeid (Smidts, 2017). Hoewel executieve vaardigheden zich gedurende ons leven ontwikkelen, spreken we wel van aangeboren functies. Ook de biologische en sociale omgeving spelen een rol in deze ontwikkeling. Wanneer er bij de ouders sprake is van bijvoorbeeld slechte organisatievaardigheden, is de kans groter dat het kind problemen krijgt met deze EF. Gedurende de vroege ontwikkeling wordt de basis gelegd voor de verschillende componenten van de EF. De onderlinge coördinatie neemt pas toe in de latere ontwikkeling, wat ertoe leidt dat leerlingen complexere taken aankunnen en efficiënt kunnen werken (Kerpel, 2014).

In onderstaand schema staat de ontwikkeling van de EF beschreven volgens Dawson en Guare (2009).

Tabel 1: Ontwikkelingsverloop EF

(Dawson & Guare, 2009)

Ontwikkeling EF	
Basis EF	Respons-inhibitie, werkgeheugen
6-12 maanden	Respons-inhibitie, werkgeheugen, emotieregulatie, volgehouden aandacht en taakinitiatie
Na 12 maanden	Planning/prioritering
2-7 jaar	Taakinitiatie, organisatie, timemanagement, doelgericht gedrag en metacognitie
Na 7 jaar	Respons-inhibitie, werkgeheugen, emotieregulatie, taakinitiatie, planning/prioritering en organisatie

Net als bij andere vaardigheden is er bij de ontwikkeling van EF sprake van een grote individuele variatie. Het kan zijn dat meerdere EF onvoldoende ontwikkeld zijn wanneer een leerling moeite heeft met zelfsturing. Hierdoor ontstaat er een disbalans tussen wat er van het kind wordt gevraagd en wat het kind op dat moment kan. De juiste begeleiding van de leerkracht kan een rol spelen in het vinden van de individuele variatie bij de leerling.

2.3 Het handelen van de leerkracht

Executieve vaardigheden zijn dus goed te ontwikkelen. De prefrontale kwab is zelfs pas volledig ontwikkeld wanneer de 23-jarige leeftijd is bereikt. Het is dus normaal dat leerlingen gedurende hun schooltijd onderontwikkelde functies hebben. Dit betekent echter niet dat er in het basisonderwijs geen aandacht aan hoeft te worden besteed. Het is belangrijk dat leerkrachten inzicht hebben in de EF van leerlingen omdat dit iets zegt over het vermogen dit toe te passen in andere situaties. Naast het inzicht door bijvoorbeeld observaties uit te voeren, is het ook belangrijk dat de leerkracht de leerling goed begeleidt. Uiteindelijk is het de bedoeling dat de leerlingen zelf aan het roer gaan staan, maar daar gaat coaching aan vooraf. De ontwikkeling verloopt van buiten naar binnen. Als leerkrachten proberen om kinderen executieve vaardigheden te leren, volgen ze dezelfde weg. Ze bieden de EF eerst aan in de vorm van instructies, supervisie, aanmoedigingen en geheugensteuntjes, om deze vervolgens heel geleidelijk achterwege te laten, tot de leerling in staat is om de vaardigheid zelfstandig toe te passen (Dawson & Guare, 2019). Regelmatig en consistent gebruik van de executieve vaardigheden in een positieve omgeving kan al een verschil maken voor een groot deel van de leerlingen. Oefening, herhaling en tijd zorgen ervoor dat de EF langzaam opgebouwd kunnen worden, zodat de leerling zich naar zelfstandigheid kan ontwikkelen, in zijn of haar eigen tempo.

Cooper-Kahn en Foster (2015) stellen dat je als leerkracht niet harder moet werken, maar vooral slimmer. Hiervoor is de term 'het EF-slimme klaslokaal' in het leven geroepen. Geen enkel doel of instrument van het EF-slimme klaslokaal zal op zichzelf opzienbarende resultaten teweegbrengen. Wanneer ze echter in een optimale mix worden gebruikt, creëren ze een steunende, succesvolle omgeving voor de leerlingen. De leerkracht speelt hier een cruciale rol in. Er zijn vier afstemmingsinstrumenten die leerkrachten kunnen inzetten om het leren en presteren te verbeteren.

1. Het plannen van plannen: Door een bewuste planning kunnen praktijkproblemen vastgesteld worden. Een leerkracht kan de tijd nemen om de 'problemen' van een leerling boven tafel te krijgen. Een strakke planning is essentieel voor het 'slimmer werken'.
2. Tijd toewijzen: Ondanks de schaarse tijd op een dag, is het van belang om voldoende tijd vrij te maken om belangrijke executieve vaardigheden te demonstreren en te oefenen. Naast de algemene vakken is het vermogen om een plan effectief en efficiënt uit te voeren een van de belangrijkste vaardigheden die we leerlingen mee kunnen geven.
3. De waarschijnlijkheid van langetermijnsopslag hangt af van het aantal keer dat een onderdeel in het werkgeheugen terechtkomt. Herhaalde oefening en beoordeling zijn daardoor een effectief middel (Dehn, 2008). Het ontwikkelt ook het automatiseren voor eenvoudige en complexe routines. In een EF-slimme klas biedt de leerkracht herhaling en begeleiding op maat aan.
4. Alle planning, herhaling en tijd in de wereld zijn nutteloos zonder de juiste denkhouding van de leerkracht. Het is belangrijk dat je als onderwijzer een positieve, steunende houding ontwikkelt.

Hiermee onderhoud je een EF-slimme klascultuur. Kritisch leren denken kunnen leerlingen het beste aanleren met behulp van modeling, waarbij de leerkracht als model fungeert waaraan de leerlingen zich kunnen spiegelen. Hierbij is het van belang dat de leerkracht zich bewust wordt van de huidige vaardigheden. Pas wanneer de bewustwording optimaal aanwezig is, is er ruimte en tijd om nieuwe vaardigheden aan te leren, zoals de executieve vaardigheden (van der Wegen, 2018).

2.4 Unitonderwijs

Bij unitonderwijs worden de reguliere klassen vervangen door units. Kinderen van verschillende leeftijdsgroepen en verschillende talenten en eigenschappen leren samen op één unit. Zij kunnen veel van en met elkaar leren. De instructiegroepen zijn homogeen ingedeeld, wat betekent dat de leerlingen leren en verwerken op het eigen niveau. Binnen het unitonderwijs wordt dit vormgegeven door verschillende instructiegroepen. Zo zie je instructiegroepen die leerkracht onafhankelijk zijn, en groepen die leerkracht afhankelijk kunnen verwerken. Per leerling wordt gekeken op welk niveau het leert, en de leerling wordt zodoende gekoppeld aan een instructiegroep. Op deze manier waarborg je dat iedere leerling een passende plek krijgt binnen het onderwijs. Volgens het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (z.d.) ervaren leerlingen bij het unitonderwijs meer autonomie en zijn ze meer eigenaar van hun eigen leerproces. Ook worden metacognitieve vaardigheden ontwikkeld, zoals het leren leren.

Volgens NRO (z.d.) werken de leerkrachten in de units in een gedifferentieerd team en zijn ze samen verantwoordelijk voor goed onderwijs. Het unitonderwijs berust op veiligheid, structuur, openheid, invoelend vermogen en competentiebeleving (leraar24, 2011).

De psychologen Norman en Shallice (1986) beschrijven vijf soorten situaties waarin gewone routinematige activatie van gedrag niet voldoende is, en EF vereist zijn om tot een betere leerprestatie te komen. Dit zijn:

- situaties waarbij planning en besluitvorming vereist is;
- situaties waarbij bijsturing en foutencorrectie van gedrag nodig is;
- nieuwe vormen van gedrag of nieuwe opeenvolgingen van handelingen;
- gevaarlijke of technisch moeilijke situaties;
- situaties waarbij ingeroest gedrag of gewoontes moeten worden doorbroken.

Deze situaties komen binnen het unitonderwijs allemaal regelmatig voor, leerlingen krijgen veel verantwoordelijkheid over het eigen leerproces. Dit vereist een strakke planning, een reflectie op het eigen handelen en gedrag, en het flexibel omgaan met nieuwe situaties. Een zelfstandige verwerking vraagt bagage aan EF. Binnen dit onderwijssysteem is de ontwikkeling van de executieve vaardigheden dus essentieel om tot leren te komen.

2.5 Hulpmiddelen voor het trainen van EF

Er zijn verscheidene hulpmiddelen te vinden om de EF bij leerlingen te trainen. 'Wijzer in EF' is er daar een van. WIEF is een praktisch en preventief hulpmiddel voor het basisonderwijs, waarmee leerlingen op een actieve manier kunnen oefenen met zeven EF (Onderwijsdatabank, 2018). Zoals eerder beschreven spreken Dawson en Guare (2009) van elf EF. WIEF heeft van die elf executieve vaardigheden zeven vaardigheden gekozen die ze binnen de methode centraal stellen. De wijzer kent zowel een versie voor groep één tot en met vier als een versie voor groep vijf tot en met acht. De leerkracht kan, aan de hand van spelletjes uit de wijzer, een beter inzicht krijgen in de executieve vaardigheden van de leerlingen. WIEF maakt gebruik van metaforen, waarbij elke executieve functie een metafoor heeft, gerelateerd aan een boot als object. Het gebruik van metaforen maakt het voor de leerlingen makkelijker om alledaagse vaardigheden te koppelen aan de juiste executieve functie. Zo 'gooien leerlingen het roer om' wanneer ze flexibel moeten zijn. Wijzer in EF maakt gebruik van de volgende EF: inhibitie, planning/organisatie, werkgeheugen, taakinitiatie, emotieregulatie, flexibiliteit en metacognitie/zelfmonitoring. (Zie bijlage 1).

Een ander hulpmiddel om de executieve vaardigheden bij leerlingen te trainen zijn de 'gesprekskaarten EF'. Volgens de Onderwijsdatabank (2018) zijn de gesprekskaarten geschikt voor leerlingen tussen de acht en de achttien jaar, waarbij samen in gesprek kan worden gegaan over de elf executieve vaardigheden volgens Dawson en Guare (2009). Door gesprekken met de leerling kan erachter worden gekomen welke hulpvraag er speelt. Zo kan er samen inzichtelijk gemaakt worden wat er al goed gaat en wat er beter kan. Op de kaarten staan verschillende stellingen die besproken kunnen worden. Daarnaast kan er ook gebruikt worden gemaakt van de doorvraagvragen om te kijken of er echt sprake is van een onderontwikkelde executieve vaardigheid of dat er misschien iets anders aan de hand is.

2.6 Onderzoeksvragen

Het doel van het onderzoek om inzicht te verwerven in hoe het eigen handelen van de leerkracht geoptimaliseerd kan worden gedurende het begeleiden van de leerlingen op het leerplein rondom de executieve vaardigheden, leidt tot de onderstaande onderzoeksvraag.

2.6.1 Hoofdvraag

Hoe kunnen de leerkrachten op de onderzoeksschool het eigen handelen optimaliseren om de EF bij de leerlingen te bevorderen en ontwikkelen?

2.6.2 Deelvragen

1. Wat is de kennis over EF op dit moment bij de leraren van de onderzoeksschool, en in hoeverre worden ze toegepast?
2. Welke knelpunten ervaren de leerkrachten op de onderzoeksschool ten aanzien van de begeleiding van de leerlingen rondom de executieve vaardigheden?
3. Welke mogelijkheden zien de leerkrachten om de executieve vaardigheden te ontwikkelen en bevorderen?

3. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van de wijze van dataverzameling en data-analyse. Daarnaast worden de instrumenten en respondenten beschreven.

Wegens de omstandigheden rondom het coronavirus is de wijze van dataverzameling op een andere manier verlopen. Dit onderzoek is gericht op het handelen van de leerkracht rondom de EF. Het uitvoeren van observaties zou hierbij een uitstekend instrument zijn geweest om te waarnemen hoe de leerkrachten de leerlingen op dit moment begeleiden rondom de ontwikkeling van de executieve vaardigheden. De observaties zijn als gevolg van het sluiten van de basisscholen omgezet in een vragenlijst in combinatie met een interview.

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te verwerven in hoe het eigen handelen van de leerkracht geoptimaliseerd kan worden gedurende het begeleiden van de leerlingen rondom de executieve vaardigheden. Om dit doel te doen slagen, is er gebruik gemaakt van een vragenlijst en een semigestructureerd interview.

Deelvraag 1 wordt beantwoord door middel van een vragenlijst. Volgens Baarda, Goede en Teunissen (2009) bieden vragenlijsten respondenten meer tijd na te denken betreft de antwoorden en biedt het de mogelijkheid rechtvaardige antwoorden te formuleren. Aan de hand van stellingen geven de respondenten aan over welke kennis en vaardigheden zij beschikken met betrekking tot de EF. Volgens Kallenberg (2015) is het gebruik van een vragenlijst een geschikt instrument wanneer je inzicht wilt krijgen in meningen, opvattingen en ervaringen van een groep mensen.

Bij de tweede deelvraag, waarbij is gekeken naar de knelpunten die de leerkrachten ervaren bij de begeleiding van de leerlingen rondom EF, is gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview en de eerdergenoemde vragenlijst. Een interview geeft de mogelijkheid om veel informatie over meningen en ervaringen van mensen boven water te krijgen (Kallenberg, 2015). Het interview is in tweetallen afgenomen. Een voordeel van een gesprek met meerdere respondenten volgens het Lectoraat Kantelende Kennis (2011) is dat respondenten geïnspireerd worden door ideeën van anderen. Hierdoor gaan zij nadenken over aspecten waar zij niet aan hadden gedacht tijdens een individueel interview.

Deelvraag 3 wordt beantwoord door het interview. Om de betrouwbaarheid te waarborgen, is het van belang om naast de vragenlijst ook gebruik te maken van het semigestructureerde interview. Deze aanpak zorgt ervoor dat iedere respondent exact dezelfde vragen krijgt voorgelegd, waardoor de antwoorden beter vergelijkbaar zijn (Kallenberg, et al., 2015). Er is gekozen om te werken met een leidraad waardoor de respondenten niet aan een vaste inhoud vastzitten. Tijdens het afnemen van de interviews is gebruik gemaakt van geluidsopnames. Volgens Baarda (2017) is het gebruik van opnamenapparatuur een belangrijk hulpmiddel om de betrouwbaarheid van de interviews te verhogen.

3.2 Respondenten

Het onderzoek richt zich op alle leerkrachten op de onderzoeksschool. Aan de vragenlijst hebben 27 respondenten deelgenomen. Dit zijn 25 leerkrachten en twee onderwijsassistenten, waarvan er negen werkzaam zijn op unit 2, twaalf op unit 3 en zes op unit 4. De leeftijden van de respondenten zijn uiteenlopend van 20 tot 55+. Van de respondenten zijn er twee mannelijk en 25 vrouwelijk. Deze respondenten zijn representatief voor het onderzoek, aangezien het responspercentage door een deelname van 27 van de 31 respondenten, 87% is.

Voor de semigestructureerde interviews zijn van iedere unit twee leerkrachten gevraagd voor deelname. Om te zorgen voor een representatief beeld van de betrokken groep zijn de respondenten geselecteerd aan de hand van een steekproeftrekking. Het gaat hierbij om vijf vrouwen en één man in de leeftijdscategorie van 25 tot 62 jaar.

3.3 Instrumenten

Om de hoofdvraag te beantwoorden is eerst antwoord gegeven op drie deelvragen. Hiervoor zijn twee instrumenten gebruikt: een vragenlijst en een semigestructureerd interview.

Vragenlijst

De vragenlijst is gestuurd naar alle leerkrachten en onderwijsassistenten op de onderzoeksschool, en bestaat uit 38 vragen gericht op EF, opgedeeld in vier onderdelen. Het eerste onderdeel bestaat uit vragen die betrekking hebben op persoonlijke informatie. Hierin wordt gevraagd naar de leeftijdscategorie van de respondenten en op welke unit ze werkzaam zijn.

Uit het theoretisch kader is gebleken dat het van belang is dat leerkrachten kennis hebben over EF, zodat ze leerlingen hier zo goed mogelijk bij kunnen begeleiden (Cooper-Kahn en Foster, 2015). Aan de respondenten wordt in het tweede deel van de vragenlijst daarom gevraagd of ze weten wat EF zijn. Dit heeft als doel om de niet-buikbare resultaten van de respondenten die hier geen kennis over hebben weg te filteren.

Ook de EF die op de onderzoeksschool worden toegepast met de methode WIEF, worden bevestigd. Zo wordt aan de respondenten de vraag voorgelegd: "Ik weet de betekenis van de executieve functie: inhibitie". Deze vragen zijn gesteld om te achterhalen hoeveel kennis de respondent zelf heeft over de betekenis van de individuele EF.

Bij het derde onderdeel wordt wederom gevraagd naar de zeven EF zoals WIEF die toepast. Ditmaal gericht op de hoeveelheid dat de leerkrachten de EF toepassen in een gemiddelde week. Ook wordt de respondenten gevraagd of er genoeg aandacht aan de specifieke executieve functie wordt besteed. Er is gekozen voor deze vraagstelling om te achterhalen welke EF al veel of weinig worden toegepast.

In het theoretisch kader is beschreven dat leerkrachten voldoende tijd moeten vrijmaken om de EF aan te bieden. Daarnaast is het van belang om de functies consistent en regelmatig aan te bieden (Dehn, 2008). Het vierde onderdeel van de vragenlijst is gericht op de begeleiding van de leerkrachten. Zo wordt de respondenten gevraagd of er genoeg tijd is in het rooster voor de EF, maar ook of ze zelf als leerkracht voldoende tijd vrij maken. Het doel van dit onderdeel in de vragenlijst is om erachter te komen in hoeverre de leerkrachten de leerlingen op dit moment begeleiden, en waar de eventuele knelpunten liggen.

Voor de vragenlijst is gekozen voor verschillende soorten vraagstellingen. Van de 38 vragen zijn er 12 meerkeuzevragen, 1 open vraag en 25 vragen volgens de 5-punt Likertschaal. Meerkeuzevragen worden gebruikt wanneer je de respondent een keuze wilt laten maken uit een aantal mogelijkheden (Kallenberg, et al., 2015). Er is hiervoor gekozen om de respondent kritisch te laten nadenken en een afweging te laten maken.

Voor het merendeel van de vragenlijst is gekozen voor de 5-punt Likertschaal als vraagstelling. Door te kiezen voor een schaalvraag geef je de respondent de mogelijkheid om de mate aan te geven waarin hij het met iets eens is (Kallenberg, et al., 2015). De stellingen konden worden beantwoord met 'zeer mee oneens', 'oneens', 'neutraal', 'eens' en 'zeer mee eens'. Bij de vragen over de hoeveelheid dat de zeven EF door de leerkracht gemiddeld wordt toegepast, is gekozen voor andere waardes (nooit, 1 keer per week, 2-4 keer per week, 1 keer per dag, meerdere keren per dag).

Om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te waarborgen is de vragenlijst voorgelegd aan twee verschillende proefpersonen. Aangaande daarvan zijn verschillende stellingen en vragen verduidelijkt en zijn de schalen aangepast. Tijdens het samenstellen van de vragenlijst is een koppeling met het theoretisch kader gemaakt om validiteit van het onderzoek te garanderen. Zo zijn de zeven EF volgens WIEF, de metaforen, symbolen en spelletjes van WIEF en het begeleiden van de leerkracht uit het theoretisch kader gebruikt voor het opstellen van de vragenlijst.

Met de vragenlijst zijn zowel deelvraag 1 als delen van deelvraag 2 beantwoord. De vragenlijst heeft vooral antwoord gegeven op de vraag in hoeverre de EF worden toegepast. Om meer inzichten te krijgen in de antwoorden die gegeven zijn, hebben er zes verdiepende interviews plaatsgevonden.

Semigestructureerd interview

Om antwoord te geven op deelvraag 2 én 3 zijn bij zes leerkrachten semigestructureerde interviews afgenomen. Er is gekozen om de interviews af te nemen nadat de resultaten van de vragenlijst bekend waren, om de validiteit te waarborgen. Volgens Baarda (2009) zijn gegevens valide wanneer er verschillende dataverzamelmethodeën ingezet zijn.

De interviewvragen zijn opgesteld om erachter te komen waar bepaalde knelpunten liggen rondom de begeleiding van de leerlingen omtrent de EF door leerkrachten, en te achterhalen welke mogelijkheden de leerkrachten zien om het eigen handelen te verbeteren.

Een semigestructureerd interview zorgt er volgens Kallenberg et al. (2015) voor dat vooraf vastgestelde vragen aan de orde komen. Ook zijn de gegevens van de verschillende interviews te vergelijken met elkaar, maar blijft er ook ruimte voor doorvragen. Om de betrouwbaarheid te waarborgen is het van belang dat de interviewer objectief blijft (Baarda, 2017). Gedurende de interviews is de interviewer dan ook zoveel mogelijk objectief gebleven en zijn er opnames gemaakt in afgesloten ruimtes.

3.4 Wijze van data-analyse

Vragenlijst:

De resultaten van de vragenlijst worden weergegeven in verschillende tabellen en grafieken. Er is gekozen voor cirkeldiagrammen, tabellen met frequenties en percentages en voor een grafische weergave van 5-punt Likertschaal stellingen met visuele ondersteuning. Om de resultaten makkelijk te kunnen vergelijken, zijn de resultaten per stelling weergegeven en is vervolgens een selectie gemaakt van relevante en opvallende zaken voor dit onderzoek.

Per vraag uit de vragenlijst is een tabel gemaakt waarin zowel de percentages als de frequenties zijn opgenomen. Voor de vragen die gesteld zijn aan de hand van de 5-punt Likertschaal, zijn ook de gemiddeldes berekend. Om betrouwbaarheid te waarborgen zijn de resultaten van de vragenlijsten kort na afname geanalyseerd.

Interview:

Om de validiteit te waarborgen zijn de interviews na de uitvoering direct getranscribeerd. Baarda (2009) stelt dat de betrouwbaarheid wordt verhoogd wanneer de resultaten snel worden verwerkt. De onderzoeker heeft gekozen voor een inductieve analyse van de verzamelde data. Inductief houdt in dat er bij de analyse uit is gegaan van gegeven antwoorden en niet van de theorie (Tubbing, 2019).

Om de interviews te analyseren zijn de opgenomen gesprekken volledig getranscribeerd. Vervolgens is niet-relevante informatie weggestreept en is de relevante informatie op kleur gelabeld. De labels zijn opgesteld vanuit het theoretisch kader en de resultaten van de vragenlijst. De antwoorden van de interviews zijn gelabeld op 'kennis van de leerkracht over EF', 'toepassing van de EF door de leerkracht en de school', 'spelletjes WIEF', 'metaforen en symbolen WIEF', 'tijd voor EF' en 'begeleiding van de leerkracht'.

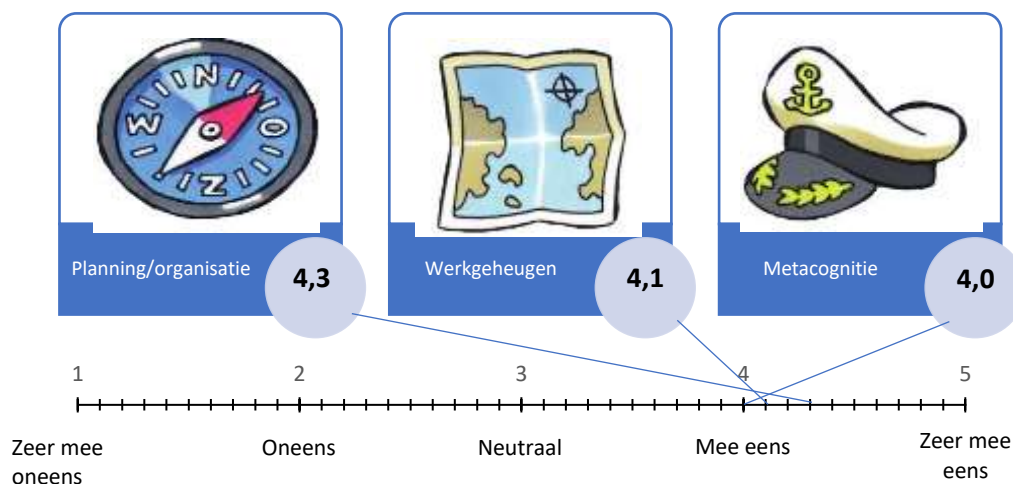
Na het labelen volgt het axiaal coderen. Hierbij wordt de gevonden informatie samengevoegd en in een categorie geplaatst. Om ervoor te zorgen dat de resultaten met elkaar vergelijkbaar zijn, zijn de interviews op dezelfde wijze gelabeld. Voor de resultaten zijn belangrijke en relevante citaten geciteerd. In het schema van bijlage 2 is te zien hoe de interviews zijn gelabeld en gecodeerd. Ook de uitgeschreven gesprekken zijn opgenomen in de bijlage.

4. Resultaten

4.1 Wat is de kennis over EF op dit moment bij de leerkrachten van de onderzoeksschool, en in hoeverre worden ze toegepast?

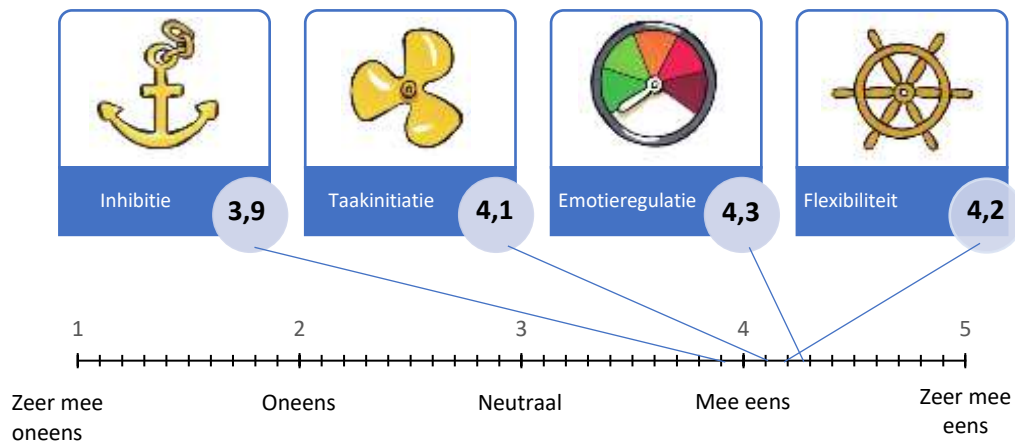
Uit de gegevens van de vragenlijst blijkt dat 55,6% van de respondenten (N=27) aangeeft het eens te zijn met de stelling 'ik weet wat het begrip EF inhoudt'. 40,7% van de respondenten is het zeer eens met de stelling. Dit geeft een gemiddelde van 4,4 op de 5-punt Likertschaal. Aangezien de leerkrachten niet aangeven dat ze het oneens zijn, zijn alle gegevens van de vragenlijst bruikbaar voor dit onderzoek (zie bijlage 7.7 tabel 3).

Van de drie koude EF die op de onderzoeksschool worden toegepast, hebben de leerkrachten de meeste kennis over de executieve functie 'planning en organisatie' met een gemiddelde van 4,3 op de 5-punt Likertschaal. Het merendeel van de respondenten, 51,9% (N=27), geeft aan het eens te zijn met de stelling 'ik weet de betekenis van de executieve functie planning en organisatie'. De andere twee koude EF, 'werkgeheugen' en 'metacognitie', volgen met een gemiddelde van 4,1 en 4,0 op de 5-punt Likertschaal. Hoewel 55,6% van de respondenten de betekenis van de executieve functie 'werkgeheugen' kent, stemt 14,8% neutraal op de stelling of deze specifieke vaardigheid wordt begrepen. 18,5% van de respondenten kent de betekenis van 'metacognitie' nog niet goed genoeg, maar zijn er ook niet helemaal vreemd mee. Zij hebben neutraal gestemd op de stelling. (Zie figuur 1 + bijlage 7.7).



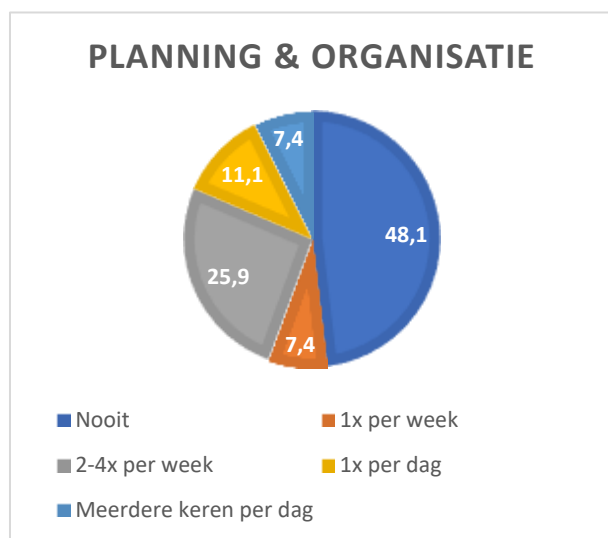
Figuur 1: Toepassing warme executieve functies

De executieve functie 'emotieregulatie' wordt van de warme EF het beste begrepen door de leerkrachten op de onderzoeksschool, met een gemiddelde van 4,3 op de 5-punt Likertschaal en percentages van 51,9% (eens) en 40,7% (zeer mee eens). 'Flexibiliteit' volgt nauw met een 4,2 op de 5-punt Likertschaal. 18,5% van de respondenten reageert neutraal op de stelling 'ik weet de betekenis van de executieve functie 'inhibitie'. Voor de executieve functie 'taakinitiatie' is dit 14,8%. Voor deze twee warme EF is er één respondent die niet weet wat de begrippen betekenen. (Zie figuur 2).



Figuur 2: toepassing koude executieve functies

In het volgende gedeelte van de vragenlijst werd gevraagd hoe vaak elke executieve functie gemiddeld in een week wordt toegepast, rangerend van nooit tot meerdere keren per dag. Kijkend naar de EF 'taakinitiatie', 'emotieregulatie' en 'inhibitie' zien we dezelfde trend; de respondenten reageren wisselend op de stelling, maar er zijn geen grote uitschieters te zien. Kijkend naar de EF 'emotieregulatie', reageert 18,5% van de respondenten met 'nooit' én '1x per week', 25,9% met '2-4 x per week', 22,2% met '1 x per dag' en als laatste 14,8% met 'meerdere keren per dag'. Er is dus grote verdeeldheid onder de respondenten, maar de percentages liggen wel dicht bij elkaar. Bij de stellingen over de andere EF waren wat extremere verschillen te zien, die zullen daarom in wat meer detail worden besproken.

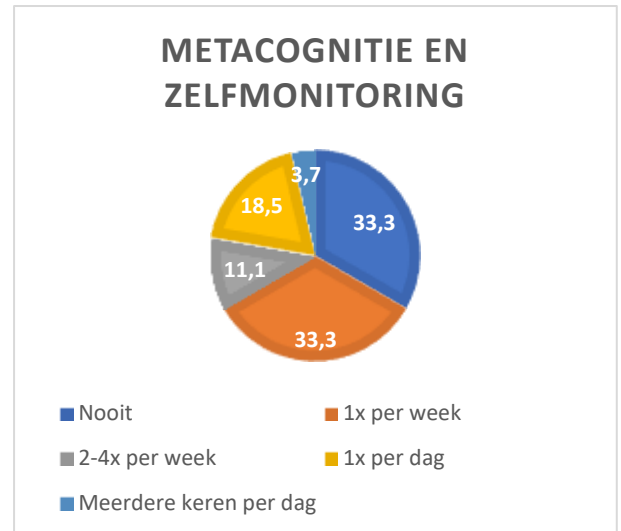


Figuur 3: toepassing EF planning & organisatie

Op de stelling "Hoe vaak wordt de executieve functie 'Planning en Organisatie' in een gemiddelde week toegepast door de leraren op de deelunit?" antwoorden de respondenten met een gemiddelde van 2.2 op de 5-punt Likertschaal. Dit is bijna een heel punt minder dan bovengenoemde EF, waar de gemiddelden lagen op 3.0, 3.0 en 3.1, respectievelijk. Dit is te wijden aan het grote deel van de leraren dat aangeeft nooit met 'Planning en Organisatie' bezig te zijn, namelijk 48,1%. Geen enkele andere executie functie haalt dit hoge percentage. Wel is te zien dat van de 4 EF met grote uitschieters, "planning en organisatie" degene is met het hoogste percentage aan respondenten die aangeven "meerdere keren per dag" de vaardigheid toe te passen met 7,4%.

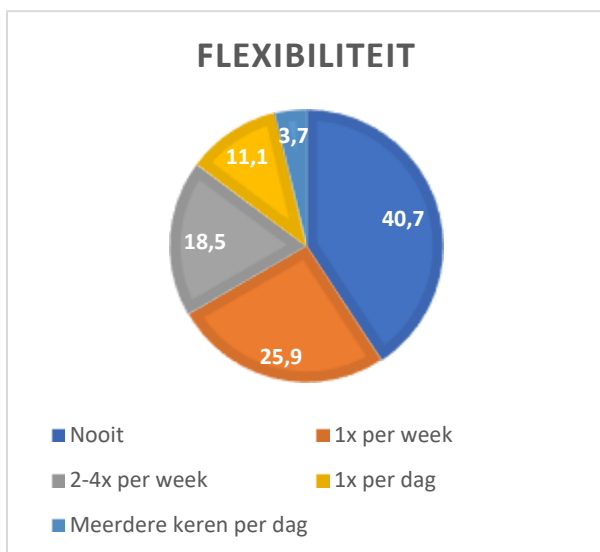
Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat 33,3% (N=27) van de leerkrachten de executieve functie 'Metacognitie en Zelfmonitoring' nooit toepassen gedurende een gemiddelde week. Hetzelfde percentage aan respondenten past de betreffende executieve functie 1x per week toe.

Toch is er te zien dat 18,5% aangeeft de executieve functie 1x per dag te gebruiken. Dit percentage ligt hoger dan de 11,1% respondenten die 'metacognitie en zelfmonitoring' 2-4x per week toepassen. Het gemiddelde van alle respondenten op de 5-punt Likertschaal ligt op 2,3.

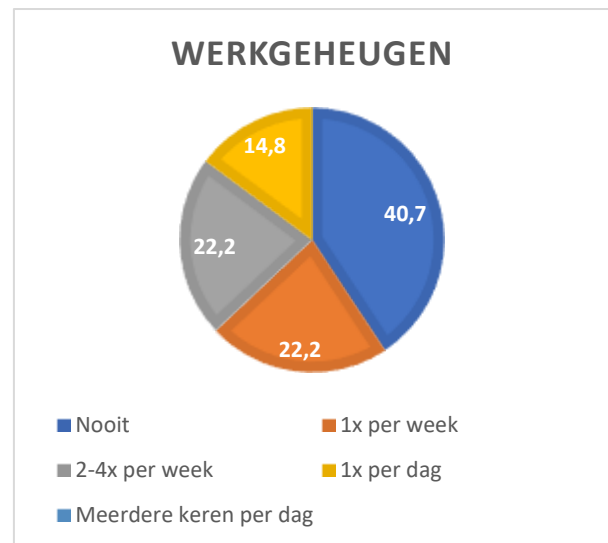


Figuur 4: toepassing EF metacognitie/zelfmonitoring

Kijkend naar de EF 'flexibiliteit' en 'werkgeheugen', is bij beide resultaten te zien dat 40,7% van de respondenten 'nooit' stemt op de vraag hoe vaak deze EF gemiddeld in een week worden toegepast. Ook de overige percentages liggen dicht bij elkaar. Een duidelijk verschil is te zien bij de executieve functie 'werkgeheugen'. 0% van de respondenten geeft aan deze executieve functie meerdere malen per dag toe te passen. Voor de executieve functie 'flexibiliteit' ligt dit percentage iets hoger, namelijk 3,7%. Met een gemiddelde van 2,1 op de 5-punt Likertschaal scoren beide EF hetzelfde.



Figuur 5: toepassing EF flexibiliteit



Figuur 6: toepassing EF werkgeheugen

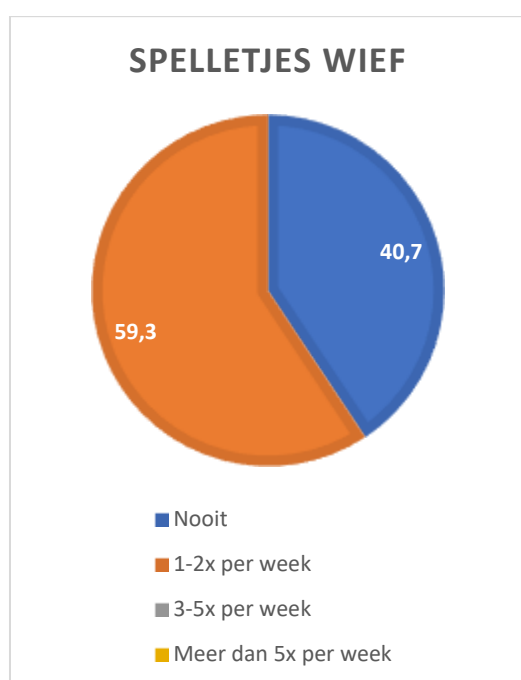
4.2 Welke knelpunten ervaren de leerkrachten op de onderzoeksschool ten aanzien van de begeleiding van de leerlingen rondom de executieve vaardigheden?

Spelletjes WIEF

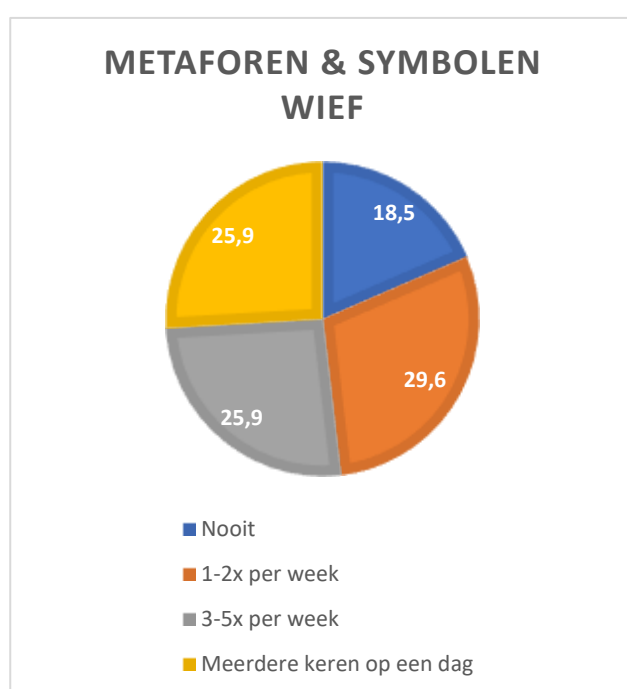
De resultaten van de vragenlijst geven weer dat 40,7% van de respondenten nooit gebruikt maakt van de spelletjes die de methode WIEF aanbiedt. 59,3% maakt één tot twee keer in de week gebruik van de spelletjes van WIEF. De respondenten passen de spelletjes niet vaker dan twee keer per week toe. (Zie bijlage 7.7 tabel 25)

Metaforen en symbolen WIEF

Op de vraag hoe vaak de metaforen en symbolen van WIEF worden gebruikt door de leerkrachten in de praktijk, reageert men wisselend. Waar het merendeel van de leerkrachten ze in ieder geval toepast, blijkt uit de data ook dat 18,5% (N=27) nooit gebruik maakt van de betreffende metaforen en symbolen. De grootste groep respondenten geeft aan 1-2x per week gebruik te maken van de metaforen en symbolen, namelijk 29,6%. Meer dan de helft van de respondenten past ze vaker dan 3x per week toe. Dit is wisselend van 3x per week tot meerdere keren op een dag. Voor beide antwoordopties zien we een percentage van 25,9%.



Figuur 7: toepassing spelletjes WIEF



Figuur 8: toepassing metaforen & symbolen WIEF

Tijd voor EF:

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat de leerkrachten wisselend reageren op de stelling; 'Er is voldoende tijd in het rooster om WIEF toe te passen in de praktijk'. Geen enkele leerkracht is het zeer eens met deze stelling. De grotere percentages liggen bij de antwoorden 'oneens' en 'neutraal', met 33,3% en 40,7%. Het gemiddelde van alle respondenten op de 5-punt Likertschaal ligt op 2,8. Naast de tijd die er in het rooster is om WIEF toe te passen, is gevraagd naar de tijd die leerkrachten zelf vrij maken voor WIEF. Meer dan de helft van de respondenten antwoordt deze stelling met 'neutraal', namelijk 51,9%. Niemand geeft aan het zeer eens te zijn met de stelling, echter wordt er ook niet gestemd op de optie 'zeer mee oneens'. Het gemiddelde van alle respondenten op de 5-punt Likertschaal ligt op 2,8. Kijkend naar de hoogste percentages voor beide stellingen, zien we dat dit bij de antwoordoptie 'neutraal' ligt.

Tabel 2: tijd voor WIEF

Likertschaal stelling: Er is voldoende tijd in het rooster om WIEF toe te passen in de praktijk.					
	Zeer mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Frequentie	1	9	11	6	0
Percentage	3,7%	33,3%	40,7%	22,2%	0%

Tabel 3: tijd voor WIEF leerkracht

Likertschaal stelling: Ik maak als leerkracht zelf voldoende tijd vrij voor WIEF.					
	Zeer mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Frequentie	0	9	14	4	0
Percentage	0%	33,3%	51,9%	14,8%	0%

Methode WIEF

De meerderheid van de respondenten is tevreden over de methode WIEF, met een gemiddelde van 3,7 op de 5-punt Likertschaal. 55,6% van de leerkrachten geeft aan het 'eens' te zijn met de stelling 'Ik ben tevreden over WIEF als methode om de EF bij de leerlingen te trainen'. 11,1% stemt op 'zeer mee eens'. Leerkrachten geven niet aan het zeer oneens te zijn met de betreffende stelling (Zie bijlage 7.7 tabel 31).

Bewust gedrag leerkracht

Met een gemiddelde van 4,2 op de 5-punt Likertschaal geeft een grote hoeveelheid respondenten aan bewust te zijn van het belang van de ontwikkeling van de EF bij leerlingen. 51,9% stemt op 'eens', en 37,0% van de respondenten stemt op 'zeer mee eens'. Geen enkele respondent antwoordt met de optie 'zeer mee oneens'.

Op de stelling "Ik ben mij bewust van mijn (voorbeeld)rol als leerkracht tijdens de begeleiding van leerlingen omtrent de EF?" antwoorden de respondenten met een gemiddelde van 4,3 op de 5-punt Likertschaal. Met percentages van 51,9% (eens) en 40,7% (zeer mee eens) is men zich bewust van de eigen rol als leerkracht gedurende de begeleiding van EF bij leerlingen. Op deze stelling heeft geen enkele respondent geantwoord met 'zeer mee oneens' of 'oneens'. (Zie bijlage 7.7 tabel 32)

Begeleiding leerkracht

Ook is de respondenten gevraagd naar de begeleiding van de leerkracht omtrent de executieve vaardigheden. De resultaten van de vragenlijst geven weer dat 48,1% van de respondenten 'neutraal' antwoordt op de stelling 'Ik weet hoe ik de leerlingen het beste kan begeleiden om de EF te trainen'. Daarnaast worden 'oneens' en 'mee eens' ook gekozen met percentages van 11,1% en 40,7%. Respondenten beantwoorden deze stelling niet met 'zeer mee oneens' en 'zeer mee eens'. Het gemiddelde van alle respondenten op de 5-punt Likertschaal ligt op 3,3.

Op de stelling 'Ik vind het lastig om de leerlingen te begeleiden omtrent de EF?' antwoorden de respondenten met een gemiddelde van 2.9 op de 5-punt Likertschaal. De grootste groep antwoordt met 'neutraal' op deze stelling met een percentage van 44,4%. De leerkrachten geven niet aan het volledig oneens of volledig eens te zijn met de stelling. 33,3% van de respondenten geeft aan het 'oneens' te zijn met de stelling. De overige 22,2% beantwoordt de stelling met de antwoordoptie 'mee eens'.

Tabel 4: begeleiden EF

Likertschaal stelling: Ik weet hoe ik leerlingen het beste kan begeleiden om de EF te trainen.					
	Zeer mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Frequentie	0	3	13	11	0
Percentage	0%	11,1%	48,1%	40,7%	0%

Tabel 5: moeilijkheid begeleiden EF

Likertschaal stelling: Ik vind het lastig om de leerlingen te begeleiden omtrent de EF.					
	Zeer mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Frequentie	0	9	12	6	0
Percentage	0%	33,3%	44,4%	22,2%	0%

Uit de analyse van de interviews met de leerkrachten unit 2, unit 3 en unit 4 blijken de volgende knelpunten:

Kennis van de leerkracht over EF

De leerkrachten op de onderzoeksschool geven aan dat de woordbetekenis van de EF niet helemaal helder is. Ze ervaren de taalvoering als knelpunt omdat ze het lastig vinden om er een bepaalde functie bij te plaatsen. Ook geven ze aan dat woorden als 'inhibitie' niet worden gebruikt bij de kinderen, dus dat het dan bij de leerkracht ook niet blijft hangen. De EF zijn wel bekend, maar de leerkrachten koppelen er zelf de juiste termen niet aan.

De leerkrachten geven aan er zelf geen les over te krijgen. Een leerkracht van unit 3 zegt: *'Je hebt ook een doorlopende leerlijn van rekenen en van taal in beeld, maar dus niet van de EF'*. Ook vinden de leerkrachten dat ze zich niet voldoende verdiepen in de EF. Ze vragen zich af of het doel van het gebruik van de EF wel duidelijk is. Een leerkracht van unit 4 stelt: *'Maar allereerst terug naar die 'waarom'. Waarom willen we dit? Waarom doen we dit? Waarom past dit bij de school? Die bewustwording moet eerst ontstaan want die is echt onvoldoende'*.

Toepassing van EF door de leerkracht

De leerkrachten van unit 2 vinden dat sommige symbolen sneller worden benoemd dan anderen. Zo vinden ze dat 'gooi je anker uit' makkelijker visueel te maken is dan 'gooi je roer om'. Ook blijven de leerkrachten hangen in het gebruik van dezelfde functies.

De leerkrachten geven aan dat het benoemen van concrete acties duidelijker is dan het benoemen van de metaforen. Zo zegt een leerkracht van unit 3: *'Als je zegt tegen de kinderen van 'kijk even op je taakbriefje', dan is dat duidelijk. Dan denk ik dat dat veel meer bij de kinderen aanslaat dan 'vaar op je kompas' of je landkaart'*.

Daarnaast blijkt dat leerkrachten ertegenaan lopen dat het veel tijd kost om het er bij de kinderen in te krijgen. Daarbij wordt er ook gesteld dat het gebruik van EF school-breed eerst goed moet worden neergezet om daar later meer profijt uit te halen. Wat volgens de leerkracht hierin nog ontbreekt, is de doorgaande lijn tussen de units. Ze vragen zich af of wat er gebeurt wel op elkaar aansluit. Omdat er met zoveel verschillende mensen nauw samen wordt gewerkt op een unit, vinden de leerkrachten het lastig om hetzelfde te handelen rondom de EF en WIEF.

Spelletjes WIEF

Uit de analyse van de interviews blijkt dat leerkrachten niet altijd de verbinding zien tussen de spelletjes en de bijbehorende executieve functie. Ook de vertaling maken naar situaties in de praktijk wordt als lastig ervaren. Ze vinden dat de spelletjes niet altijd aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen.

De leerkrachten ervaren ook dat de leerlingen er op een gegeven moment geen zin meer in hebben. Ook biedt de methode te weinig spelletjes voor 2-3 jaar op één unit; *‘Ik zie mezelf niet drie jaar die spelletjes doen’*.

Een ander knelpunt is dat de spelletjes voor bijvoorbeeld groep 4 niet aansluiten bij de kinderen voor groep 6. De leerkrachten van unit 4 geven aan dat er te weinig momenten zijn om de spelletjes goed te kunnen behandelen met de leerlingen.

Metaforen en symbolen WIEF

De leerkrachten geven aan dat bepaalde symbolen makkelijker in te zetten zijn dan anderen. Ook vinden de leerkrachten dat de symbolen en metaforen totaal niet passend zijn voor de leerlingen van unit 4. Het sluit volgens hen niet aan bij de belevingswereld, en de metaforen zijn te kinderachtig. Zo stelt een leerkracht; *‘Het is natuurlijk een beetje een rare manier van kinderen aanspreken. Terwijl de jongere leeftijd daar veel meer baat bij hebben, omdat het heel beeldend is’*.

Wat opvalt bij de leerkrachten is dat de metaforen niet specifiek worden benoemd, maar dat er wordt gekozen voor het gebruik van andere woorden om de EF in te trainen.

Tijd voor EF/ WIEF

De leerkrachten op de onderzoeksschool geven aan dat er weinig ruimte in het rooster is om WIEF toe te passen. WIEF staat ingepland, maar de leerkrachten ervaren toch dat het regelmatig komt te vervallen. *‘Eerlijk is eerlijk, we hebben gewoon de tijd niet. Met het schema, met alle andere vakken is het een onderschoven kindje’*.

Binnen het unitsysteem, waarbij je werkt met grote groepen die constant wisselen van samenstelling, kost het volgens de leerkrachten meer tijd om de koppeling te maken naar de metaforen en symbolen van WIEF.

Begeleiding van de leerkracht omtrent EF

Aangezien er niet sprake is van een wekelijkse herhaling ervaren de leerkrachten dat de symbolen en metaforen best ver van de leerlingen af staan. Wil je de kinderen ook individueel willen begeleiden, moet je er wel op terug blijven pakken wil het volgens hen baat hebben. *‘Ik vind het wel lastig om meerdere keren in de week terug te laten komen. Daar mis je gewoon een stuk in. Dus daarom kan ik niet echt zeggen dat ik er nu voor de volle 100% achter sta’*.

De leerkrachten merken zelf dat ze er vergeten om aan te denken, omdat je door het unitsysteem vaak te maken hebt met wisselingen. Ook op het leerplein is het volgens de leerkrachten van unit 3 lastig om structureel WIEF te benoemen.

Een leerkracht van unit 4 vraagt zich af wat je precies van kinderen kan verwachten rondom bepaalde EF. Hier zijn leerkrachten op de gehele school nog zoekende in.

4.3 Welke mogelijkheden zien de leerkrachten om de executieve vaardigheden te ontwikkelen en bevorderen?

Kennis van de leerkracht over EF

Over de kennis van de leerkracht omtrent de EF geven leerkrachten aan dat ze symbolen en metaforen visueel moeten blijven maken zodat het zichtbaar blijft voor leerkracht en leerling. Ze vinden dat je de metaforen en EF bewust moet inzetten als leerkracht, en daarnaast het je eigen moet maken. Een leerkracht van unit 4 geeft aan dat leerkrachten zich moeten verdiepen, door de betekenis van de symbolen in te trainen. Een mogelijkheid om de executieve vaardigheden te ontwikkelen en bevorderen ziet een leerkracht van unit 3 in de vorm van een workshop; *‘Je zou eigenlijk een soort workshop moeten creëren waarbij je dus gewoon over de EF apart een soort rollenspelletjes kunt laten zien of zoiets dergelijks’*.

Toepassing van EF door de leerkracht

De leerkrachten vinden dat je juist de EF die je minder snel toepast, bewust moet gaan inzetten. Een leerkracht geeft aan dat dit kan worden gerealiseerd door voor jezelf doelen te stellen en tussen de lessen door bewust na te denken over de executieve functie die je de volgende les aan bod wilt laten komen.

Ook wordt aangegeven dat leerkrachten een manier willen vinden om de methode WIEF levendiger te maken. Om er mee aan de slag te blijven gaan, geven ze aan dat ze de metaforen en symbolen moeten blijven herhalen. Een leerkracht van unit 2 stelt dat er het beste op unit-niveau kan worden gekeken naar mogelijkheden tot verbetering.

"Er moet sowieso meer samenspraak zijn. Hoe vul jij die specifieke executieve functie in? Wat zou je regels erbij?". Leerkrachten zouden graag meer communicatie zien met een betere overgang tussen de units. Tijdens het interview geven de leerkrachten aan dat je er over moet blijven praten met elkaar, en dat je ook op jezelf als leerkracht moet blijven reflecteren. Zo denken leerkrachten dat je het eerst goed moet neerzetten om daar later profijt van te hebben.

Als mogelijkheid geven leerkrachten aan dat er een werkgroep EF moet komen, met daarin een paar verantwoordelijken uit elke unit. Deze werkgroep kan een doorgaande lijn of een draaiboek gaan maken rondom de EF voor de onderzoeksschool. Ook zijn leerkrachten nieuwsgierig of er ander materiaal op de markt beschikbaar is voor het trainen van de EF bij de leerlingen.

Spelletjes WIEF

Tijdens de interviews hebben de leerkrachten aangegeven de spelletjes van WIEF erg leuk te vinden. Het zijn volgens hen goede energizers. Wel zeggen ze dat ze graag willen kijken of er een andere invulling is voor het inslijpen van de spelletjes bij de leerlingen. De symbolen van WIEF zouden de leerkrachten wel graag willen behouden.

Metaforen en symbolen WIEF

Uit de analyse van de interviews blijkt dat de symbolen van WIEF als leuk en passend worden ervaren door de leerkrachten. Wel willen ze graag zoeken naar een manier om het levendiger te maken. Ze geven aan dat ze de symbolen graag zichtbaar maken om daar direct naar te kunnen wijzen. Een leerkracht van unit 3 geeft het volgende aan; *"Gooi je anker uit, dan heb je daar een plaatje bij in je hoofd. Dat heb je bij deze (werkgeheugen, metacognitie, taakinitiatie) dus niet. Die zou je om moeten bouwen naar bruikbare plaatjes voor de kinderen ook."*

Tijd voor EF/ WIEF

Ook komt naar voren dat 'tijd' wordt gezien als een knelpunt. Leerkrachten geven aan dat je moet accepteren dat het meer tijd kost om EF te implementeren. Je zou je erbij neer moeten leggen om er op lange termijn meer profijt van te hebben. Ze geven aan graag meer tijd te willen maken om met de basisgroep te praten over de EF. Dit wordt als belangrijk ervaren. *"Je moet ook je momenten met leerlingen willen en kunnen pakken zeg maar"*.

Begeleiding van de leerkracht omtrent EF

De leerkrachten geven aan dat herhalen van belang is. De EF moet je blijven benoemen volgens de leerkrachten, ook tijdens de begeleiding van de individuele leerling.

De leerkrachten van unit 2 vinden dat er meer bewust mag worden gehandeld bij de kinderen van groep 1/2. Om de begeleiding te verbeteren, geven ze aan dat het doel van de week omtrent een executieve functie goed werkt. *"Bij elk wisselmoment leggen we het stil. We hebben natuurlijk ons doel van de week wat we 1 keer per dag controleren op het leerplein"*. Ook ervaren leerkrachten dat er wel aandacht aan WIEF wordt besteed, en dat er zeker sprake is van controle bij de leerlingen. Wel zeggen ze dat er tijdens de instructies geen gebruik wordt gemaakt van de metaforen en symbolen van WIEF.

5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

In deze paragraaf wordt per deelvraag beschreven welke conclusie getrokken kan worden naar aanleiding van de resultaten. Ook de hoofdvraag van dit onderzoek zal worden beantwoord.

5.1.1 *Wat is de kennis over EF op dit moment bij de leraren van de onderzoeksschool, en in hoeverre worden ze toegepast?*

Uit de resultaten van de vragenlijst kan er geconcludeerd worden dat de leerkrachten op de onderzoeksschool al voldoende kennis hebben over de betekenis van het begrip 'EF', om er verder mee aan de slag te gaan. Kijkend naar de executieve vaardigheden, hebben de leerkrachten veel kennis over de EF 'planning en organisatie', 'emotieregulatie' en 'flexibiliteit'. Dit betekent dat er minder ingespeeld hoeft te worden op de uitleg van deze EF. De EF 'werkgeheugen', 'metacognitie', 'taakinitiatie' en 'inhibitie' worden door de meerderheid van de leerkrachten begrepen. Toch is er ook onder sommige leerkrachten nog onzekerheid met betrekking tot hun eigen kennis over deze EF. De algemene kennis van deze functies zijn dus nog niet volledig optimaal.

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat de EF 'taakinitiatie', 'inhibitie', en 'emotieregulatie' wisselend worden toegepast door de leerkrachten, rangerend van nooit tot meerdere keren per dag. Binnen de school zien we geen eenduidigheid omtrent het toepassen van deze EF. De EF 'planning en organisatie', 'flexibiliteit', 'metacognitie & zelfmonitoring' en 'werkgeheugen' worden gemiddeld nog minder toegepast. Hoewel de kennis meer dan voldoende is, is de toepassing schaars, en moet dus vaker worden toegepast.

5.1.2 *Welke knelpunten ervaren de leerkrachten op de onderzoeksschool ten aanzien van de begeleiding van de leerlingen rondom de executieve vaardigheden?*

Uit de resultaten van de vragenlijst en de interviews kan worden geconcludeerd dat er meerdere grote knelpunten zijn. Ten eerste worden die ervaren bij de WIEF-spelletjes. Niet alleen worden deze spelletjes weinig toegepast, ook ervaren leerkrachten meerdere moeilijkheden tijdens het toepassen, zoals geen goede verbinding tussen het spel en de EF. Ten tweede worden de symbolen van WIEF als prettig en ondersteunend ervaren, maar de metaforen en hun bewoording zorgen juist voor verwarring.

Om de spelletjes en metaforen toe te kunnen passen, is er bovendien voldoende tijd nodig. Bij het EF-slimme klaslokaal zoals Cooper-Kahn en Foster (2015) die beschrijven, is het voldoende vrijmaken van tijd een van de basiselementen om belangrijke executieve vaardigheden te demonstreren voor leerlingen. Op dit moment echter, krijgen de leerkrachten niet voldoende tijd, en maken ze er zelf ook niet genoeg tijd voor. Omtrent de begeleiding van leerkrachten richting de leerlingen, ervaart een meerderheid enige twijfel over de kwaliteit van hun eigen begeleiding. Bovendien is er niet voldoende communicatie onderling en tussen de units, en daardoor geen eenduidigheid, wat de begeleiding ook niet ten goede komt. Als laatste geven ze aan dat ze zelf niet voldoende training hebben gehad over de EF, en zich er daardoor nooit voldoende in hebben kunnen verdiepen.

5.1.3 *Welke mogelijkheden zien de leerkrachten om de executieve vaardigheden te ontwikkelen en bevorderen?*

Bij een gebrek aan voldoende kennis, hoort een grote mogelijkheid tot groei. De leerkrachten willen zichzelf breder verdiepen in de betekenis van de EF, en zien ook voldoende kansen en opties voor deze verdieping, wat uiteindelijk hun begeleiding van de leerlingen bevordert.

Een andere mogelijkheid is de bewustwording van de individuele leerkracht over het belang van de EF. Zodra de leraren meer tijd vrij willen maken, ze vaker herhalen in de praktijk en meer ingaan op de EF die minder snel worden toegepast, zal dit bewuste gedrag resulteren in betere begeleiding. In het EF-slimme klaslokaal van Cooper-Kahn en Foster (2015) zorgen een bewuste denkhouding, het nemen van tijd en de herhaalde inoefening voor een optimale mix om de EF bij de leerlingen in te trainen.

Een laatste mogelijkheid is het opzetten van een werkgroep die zich louter bezighoudt met het toepassen van de EF op de onderzoeksschool. Hierdoor creëer je duidelijkheid over wat er verwacht wordt van het team, en is er meer onderlinge communicatie. Dit resulteert uiteindelijk in een betere prestatie en een sterke doorgaande lijn.

5.1.4 *Hoe kunnen de leerkrachten op de onderzoeksschool het eigen handelen optimaliseren om de EF bij de leerlingen te bevorderen en ontwikkelen tijdens het werken op het leerplein?*

Op dit moment hebben de leerkrachten wel wat kennis over EF, en worden ze ook toegepast, maar nog niet genoeg om de begeleiding van de leerlingen ook optimaal te laten slagen. Dit komt door meerdere knelpunten tijdens het gebruik; de bewoording van de metaforen is verwarrend, er is niet genoeg tijd, leraren krijgen niet genoeg training en twijfelen daardoor weer aan het eigen handelen, en er is niet genoeg communicatie onderling. Deze knelpunten kunnen worden aangepakt door o.a. een bredere verdieping in het onderwerp, meer bewustwording over het belang van de EF binnen het onderwijs, en het opzetten van een werkgroep om de communicatie en eenduidigheid binnen de gehele school te verbeteren. Op deze manier zal het eigen handelen van de leerkrachten geoptimaliseerd worden, om uiteindelijk de EF bij de leerlingen te bevorderen.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Met dit onderzoek is ingegaan op het handelen van de leerkracht omtrent de EF. Zowel in de vragenlijst als in de interviews is een concrete opbouw aangehouden, waarin per categorie naar het handelen en de kennis van de leerkrachten is gevraagd. De categorieën zijn voortgekomen uit de onderwerpen in het theoretisch kader, wat heeft gezorgd voor eenduidigheid en uiteindelijk relevante resultaten en conclusies. Een ander sterk onderdeel van dit onderzoek was het vastleggen van de interviews aan de hand van geluidsopnames. Dit heeft gezorgd voor een juiste en letterlijke dataverzameling.

Daarnaast is het onderzoek zeer bruikbaar voor de onderzoeksschool. De resultaten en conclusies sluiten aan bij de specifieke vraag van de school. Ook is het onderzoek passend voor de specifieke onderwijsvorm die de school hanteert (het unitonderwijs). De onderzoeksschool kan dit onderzoek gebruiken als richtlijn, aangezien ze precies weten waar de knelpunten en mogelijkheden zich bevinden, specifiek binnen hun team. Aan de andere kant is er door deze specifieke vorm van onderzoek weinig mogelijkheid voor andere scholen om de resultaten van dit onderzoek zelf te kunnen gebruiken. Niet elke school is hetzelfde, dus om erachter te komen wat bij hen de knelpunten en mogelijkheden zijn zal er eigen onderzoek gedaan moeten worden. Wel kan er gebruikt gemaakt worden van de theorie en de instrumenten want die zijn goed voor algemeen gebruik.

Wegens het coronavirus is het oorspronkelijke plan om observaties uit te voeren te komen vervallen. Het onderzoek had nog concretere conclusies en aanbevelingen kunnen opleveren wanneer de observaties wel hadden kunnen plaatsvinden, en wanneer je deze resultaten zou kunnen vergelijken met de resultaten van andere instrumenten.

Er is gekozen voor het afnemen van de interviews bij twee leerkrachten per unit. Om een reëler beeld te krijgen van de meningen en opvattingen van de leerkracht met betrekking tot de EF, zou in het vervolg gekozen kunnen worden om de interviews bij het gehele team af te nemen in de vorm van een groepsinterview per deelunit.

De vragenlijst is gebruikt als een instrument om de resultaten te verkrijgen met betrekking tot de eerste twee deelvragen en uiteindelijk de hoofdvraag van dit onderzoek. De mogelijkheid is aanwezig dat de respondenten de vragen niet naar waarheid hebben ingevuld, of niet volledig hebben begrepen, wat weer kan resulteren in inaccurate resultaten.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

5.3.1 *Aanbeveling 1: Er moet meer aandacht worden besteed aan specifieke EF*

Uit de resultaten en conclusies blijkt dat er een paar EF zijn die door de leerkrachten op de onderzoeksschool minder vaak worden toegepast; 'planning en organisatie', 'flexibiliteit', 'metacognitie & zelfmonitoring' en 'werkgeheugen'. Aangezien SLO (2019) stelt dat executieve vaardigheden zelfs belangrijker zouden zijn dan intelligentie als het gaat om succeservaringen op school, moeten alle EF evenredig worden aangeboden. Om hiervoor te zorgen is het van belang om als leerkracht bewust meer aandacht te besteden aan deze specifieke EF. De aanbeveling van de onderzoeker is om de leerkrachten ten eerste bewust te maken van het feit dat deze EF meer moeten worden toegepast in de praktijk. Dit kan worden gerealiseerd door het gesprek aan te gaan en afspraken te maken over het vermeerderen van het gebruik van deze vaardigheden. Het is van belang dat alle leerkrachten gaan inzien hoe belangrijk het is om alle executieve vaardigheden bij de leerlingen te trainen.

5.3.2 *Aanbeveling 2: Er moet een nieuwe bewoording gevonden worden voor de WIEF-metaforen*

De leerkrachten op de onderzoeksschool ervaren de woordkeuze van de metaforen van WIEF als een knelpunt. Ze geven aan dat er vaker wordt gekozen voor een andere benaming om leerlingen te begeleiden. Ook sluiten de metaforen niet aan bij de leerlingen van unit 4. Om te voorkomen dat de leerkrachten op de verschillende units andere benamingen gaan gebruiken voor de metaforen, wat als verwarrend kan worden ervaren door de leerlingen, moet hier één lijn in worden getrokken. Sinds het is gebleken dat de bewoording zoals die nu is niet voldoende werkt, beveelt de onderzoeker aan dat de leerkrachten met elkaar in gesprek gaan om zelf een betere verwoording te bedenken die beter bij zowel de school als de leerlingen past.

5.3.3 *Aanbeveling 3: Het opzetten van een werkgroep*

Om ervoor te zorgen dat er binnen de school betere afspraken komen over de invulling van de WIEF, is de volgende aanbeveling het opzetten van een werkgroep rondom de EF. Binnen deze werkgroep kunnen van elke unit twee leerkrachten aansluiten, om tijdens vergaderingen belangrijke zaken omtrent WIEF met elkaar te bespreken. Op deze manier blijven de leerkrachten op de hoogte van wat er op de andere units speelt, en kan samen worden nagedacht over eventuele verbeterpunten en oplossingen. Het is hierbij vooral van belang dat het gesprek met elkaar wordt gevoerd, en dat de informatie die binnen de werkgroep wordt besproken ook wordt gecommuniceerd met de rest van het team. Een kritische kijk op de manier van handelen met elkaar kan op deze manier leiden tot betere resultaten.

5.3.4 *Aanbeveling 4: Training voor de leerkrachten*

Naast de juiste toepassing en goede communicatie is het van belang dat de leerkrachten zich blijven verdiepen in de betekenis en het belang van de executieve vaardigheden, zeker nu is gebleken uit het onderzoek dat die kennis er bij de leerkrachten niet altijd is. Volgens Dawson en Guare (2019) is het belangrijk dat leerkrachten inzicht hebben in de EF van leerlingen omdat dit iets zegt over het vermogen het geleerde toe te passen in andere situaties. Hieraan voorafgaand is het van belang dat de kennis bij hen zelf zo optimaal mogelijk is. De leerkrachten kunnen zichzelf inlezen over de betekenis van de EF. Daarnaast zijn er ook meerdere methodes beschikbaar om de leerkrachten verder op weg te helpen. Zo zijn er verschillende e-learning workshops op de markt, gericht op het toepassen van de executieve vaardigheden in de praktijk. Ook kunnen er workshops op school worden georganiseerd met het hele team, waarbij bijvoorbeeld in de vorm van rollenspellen situaties rondom de EF kunnen worden nagebootst. In de jaren die volgen is het bovendien raadzaam om opfriscursussen aan te bieden voor de leerkrachten.

6. Literatuurlijst:

- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers bv.
- Baarda, B., & van der Hulst, M. (2017). *Basisboek Interviewen* (4de editie). Groningen, Nederland: Noordhoff.
- Brasz en Myra den Haan, W. (2018). *Executief functioneren kun je leren*. Geraadpleegd op 22-09-2019, van <https://wij-leren.nl/executieve-functies-ontwikkelen-tips-aandacht-concentratie.php>
- Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2015). *EF versterken op school: een praktische gids voor leerkrachten* (2de editie). Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Dawson, P., & Guare, R. (2019). *EF bij kinderen en adolescenten* (1ste editie). Amsterdam: Hogrefe Uitgevers Bv.
- Dawson, P., en R. Guare, (2009). *Slim maar...* Help kinderen hun talenten benutten door hun EF te versterken. Amsterdam: Hogrefe.
- Dawson, P., Guare, R., & Overvest, J. (2019). *EF bij kinderen en adolescenten: een praktische gids voor diagnostiek en interventie* (Herz. ed.). Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Dehn, M. J. (2008). *Working memory and academic learning: assessment and intervention*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Executieve functies*. (2019, 19 september). Geraadpleegd op 2 november 2019, van <https://slo.nl/thema/meer/jonge-kind/executieve-functies/>
- GESPREKSKAARTEN EF - Onderwijsdatabank*. (Z.d.). Geraadpleegd op 28 maart 2020, van <https://onderwijsdatabank.nl/102786/gesprekskaarten-executieve-functies/>
- Hogere denkvaardigheden*. (2019, 11 december). Geraadpleegd op 8 maart 2020, van <https://slo.nl/thema/meer/hogere-denkvaardigheden/>
- Interactum Lectoraat Kennisbank. (Z.d.). Geraadpleegd op 25 april 2020, van <http://kennisbank.lectoraat.nl/index.cfm?page=Groepsinterview>
- Kallenberg, T., & Koster, B. (2015). *Ontwikkeling door onderzoek* (2de editie, Vol. 2012). Amersfoort, Nederland: ThiemeMeulenhoff bv.
- Kerpel, A. (2014). *EF in de klas*. Geraadpleegd op 02-11-2019, van <https://wij-leren.nl/executieve-functies-in-de-klas.php>
- Lecompte, D., de Bleeker, E., & Janssen, F. (2006). *EF (7)*. Geraadpleegd van kuleuven.be
- Norman D.A., Shallice T. (1986) Attention to Action. In: Davidson R.J., Schwartz G.E., Shapiro D. (eds) *Consciousness and Self-Regulation*. Springer, Boston, MA.
- Onderwijsconcept: werken in units - Leraar24*. (2019, 21 oktober). Geraadpleegd op 2 november 2019, van <https://www.leraar24.nl/70014/onderwijsconcept-werken-in-units/>
- Smidts, D., & Huizinga, M. (2011). *Gedrag in uitvoering* (1ste editie). Amsterdam: Nieuwezijds B.V.
- Smidts, D. (2017). *EF in ontwikkeling*. HJK. Geraadpleegd van <http://www.kinderpsy.nl/wp->

[content/uploads/2017/03/Executieve-functies-in-ontwikkeling-Smidts.pdf](#)

Tubbing, L. (2019, 14 oktober). Hoe interviews te coderen. Geraadpleegd op 26 april 2020, van <https://deafstudeerconsultant.nl/ho-interviews-te-coderen/>

Uitgeverij Pica. (Z.d.). Geraadpleegd op 29 september 2019, van <https://www.uitgeverijpica.nl/titels/nieuw/wijzer-in-executieve-functies-groep-1-t-m-4-pica>

Van der Wegen, S. (2018). *Actief kritisch denkvermogen en onderzoekende houding: de leerkracht als rolmodel*. Geraadpleegd op 11-03-2020, van <https://wij-leren.nl/kritisch-denkvermogen-onderzoekende-houding.php>

Werken aan executieve vaardigheden. (2019, 17 oktober). Geraadpleegd op 2 november 2019, van <https://slo.nl/thema/meer/werken-executieve-vaardigheden/>

Wevers, J. (2017, 5 december). Werkgeheugen en schoolprestaties. Geraadpleegd op 22 september 2019, van <https://didactiefonline.nl/artikel/werkgeheugen-en-schoolprestaties>

WIJZER IN EF - Onderwijsdatabank. (Z.d.). Geraadpleegd op 15 november 2019, van <https://onderwijsdatabank.nl/99693/wijzer-in-executieve-functies/>

Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Red), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (445- 469). USA, Malden, MA: Blackwell.

Zijn er verschillen in leeropbrengsten en de ontwikkeling van leerlingen in unitonderwijs ten opzichte van klassikaal onderwijs? (2019, 17 mei). Geraadpleegd op 2 november 2019, van <https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopeenrij/unitonderwijs-versus-klassikaal-onderwijs/>

7. Bijlagen

7.1 Overzicht metaforen en symbolen WIEF

Symbool:	Wat betekent het?	Executieve functie:
 Gooi je anker uit!	Je hebt je anker nodig om even te stoppen en je aandacht bij de uitleg te houden. Maar ook om eerst na te denken en dan pas aan het werk te gaan.	Inhibitie
 Vaar op je kompas!	Je hebt je kompas nodig om te bedenken hoe je een taak gaat aanpakken en welke spullen je daarbij nodig hebt.	Planning en organisatie
 Zet het op je landkaart!	Je hebt je landkaart nodig om te bedenken wat je al over een onderwerp weet en om nieuwe informatie te onthouden.	Werkgeheugen
 Geef die schroef een zwengel!	Je hebt je schroef nodig om te kunnen starten aan je taak en om zelf ideeën en oplossingen te bedenken.	Taakinitiatie
 Let op je toerenteller!	Je hebt je toerenteller nodig om goed met je gevoelens om te kunnen gaan. Zodat je bijvoorbeeld niet te boos of verdrietig wordt om verder te kunnen werken.	Emotieregulatie
 Gooi je roer om!	Je hebt je roer nodig om je plan aan te kunnen passen als iets anders gaat dan je dacht of gewend bent. Je hebt je roer ook nodig om te wisselen naar een andere taak.	Flexibiliteit
 Zet je kapiteinspet op!	Je hebt de kapiteinspet nodig om na te denken over hoe je de taak hebt aangepakt, wat er goed ging en wat je de volgende keer anders gaat doen.	Metacognitie en zelfmonitoring

7.2 Uitwerking interviews

Interview D & S

Datum: 17 april 2020

Tijd: 19:42

Ruimte: kantoor leerlingbegeleider

Respondenten: twee leerkrachten van unit 2

Kernbegrippen	Kleurlabels
Kennis van leerkracht over EF	Geel
Toepassing van EF door leerkracht/school	Groen
Spelletjes WIEF	Blauw
Metaforen & symbolen WIEF	Roze
Tijd	Rood
Begeleiding leerkracht	Grijs

I: ~~Dan gaan we beginnen met de eerste vraag.~~ Er zijn een aantal executieve functies die gemiddeld iets minder goed worden begrepen door de leerkrachten. ~~Dan heb ik het dus echt over de kennis.~~ Dat zijn: werkgeheugen, metacognitie, inhibitie en taakinitiatie. Waarom denken jullie dat juist deze vier executieve functies minder goed worden begrepen door de leerkrachten?

S: Ik denk dat dit komt omdat ~~het, uhm, dat~~ de woordbetekenis zeg maar ervan nog niet helemaal helder is.

D: En ook omdat wij werken met de methode van WIEF kan je ~~zeg maar~~ koppelen aan een anker of aan een kapiteinspet en ik denk dat je bepaalde symbolen ook makkelijker inzet en ook in unit 2 bij kleuters en groep 3, ja maak je sneller onderscheid tussen symbolen die je inzet.

I: Welke handelingen zouden er dan nodig zijn om de kennis bij de leerkrachten te verbreden?

S: Ik denk ~~wat D zegt,~~ dat je inderdaad de symbolen aan de woorden koppelt, ~~uhm,~~ zodat je dat zelf ook in traint. Dus als je dat op het bord hangt dat je het woordje er gelijk bij hangt.

I: Hoe is dat nu op jullie unit?

S: Nu staat er bijvoorbeeld wel 'kompas' of 'toerenteller', maar niet de andere bewoording zoals die ~~zeg maar~~ gebruikt worden.

D: En door middel van spelletjes laat je ze wel aan bod komen maar ik denk als je echt de woorden in gaat zetten, dat je bewust ervan wordt omdat het nu best algemeen is.

S: En ik denk ook dat die woorden gebruik je bij de kleuters, gebruik je die niet. Dus dan blijft het minder beklijven bij jezelf als leerkracht.

I: Moeten jullie de bovengenoemde executieve functies zelf opzoeken wat betreft de betekenis?

S: Ja, soms. En als je het ziet dan denk je: oh ja natuurlijk. Zo zit het.

I: ~~Uhm~~, uit de resultaten blijkt ook dat een paar executieve functies weinig worden toegepast. Dit zijn: planning/organisatie 'vaar op je kompas', werkgeheugen 'zet het op je landkaart', flexibiliteit 'gooi je roer om' en metacognitie 'zet je kapiteinspet op'. Waarom denken jullie dat deze vier functies in de praktijk minder worden gebruikt door leerkrachten?

D: Ik denk dat je die andere symbolen, die benoem je gewoon sneller van 'gooi je anker uit' kun je visueler maken voor de kinderen dan 'gooi je roer om'. Ja, ik denk..., ik denk dat je, dat de fout dan wel bij mij zelf ligt. Dus dat ik het gewoon bewuster moet gaan inzetten. Die andere functies die jij niet hebt genoemd zet je gewoon makkelijker in.

S: En ik denk ook wel, omdat wij natuurlijk unit 2 hebben, de jongste groep, dat daar een opbouw in zit. Dus je traint eerst een aantal die heel makkelijk zijn, en daarna gaat het door. En ik denk dat we op dit moment daar een beetje blijven hangen. Dat de anderen nog weinig aan bod komen, en die we centraal stellen wel steeds terugkomen.

I: Welke executieve functies stellen jullie nu wel centraal?

S: De toerenteller en het kompas.

I: ~~Oké. Uiteindelijk is het in de meest ideale situatie natuurlijk de bedoeling dat alle executieve functies worden toegepast.~~ Welke mogelijkheden zien jullie om die situatie zoals die net wordt beschreven te veranderen?

D: Ja, op zich ben ik wel op dit moment voorstander van de methode WIEF dan, maar als ik er theorie over lees is het ook heel dubbel. Ze zeggen eigenlijk dat executieve functies niet via methode aangeboden moeten worden, dus misschien zouden we daarnaar kunnen kijken hoe we het op een andere manier levender kunnen maken.

I: Wat vind je dan van de metaforen en symbolen die nu wel al bij de leerlingen bekend zijn?

D: Ik denk dat de symbolen, dat dat heel leuk is voor de kinderen en het past ook wel bij de school want ja het past er gewoon bij. Alleen uhm, ja we zouden het dan op een andere manier levendiger moeten maken dan dat we op dit moment doen denk ik.

S: Ja en die symbolen, we hangen ze op zeg maar. En ik denk dat op het moment, zeker bij groep 3, als je dan een les aan het doen bent en ze moeten bijvoorbeeld zelfstandig werken of ze komen niet op gang, dat je dan naar het symbool kunt wijzen en kan zeggen: hé, denk daar even aan.

I: Hoe zijn jullie op dit moment bewust bezig met het toepassen van de symbolen en metaforen?

S: Vooral als ze aan de gang moeten gaan, een paar kinderen die niet op gang komen, dan zeg ik wel eens inderdaad: zwengel je schroef even aan. Hoppakee. Ja die gebruik ik wel heel vaak.

D: Wat ik zelf merk, toen ik in unit 3 dan stageliep, heb je meerdere momenten die structureel aan bod komen dus dan benoem je ze sneller. Bij de kleuters is het misschien nog een beetje te ver weg om bepaalde symbolen te benoemen. Een paar, die S ook noemt, benoem je sneller omdat die ook gewoon vaker aan bod komen.

S: En ook voor de kinderen heel duidelijk zijn.

I: Uit de resultaten blijkt ook dat de spelletjes van WIEF weinig door de leerkrachten worden ingezet. Waarom denken jullie dat er weinig gebruikt wordt gemaakt van de spelletjes van WIEF?

S: Wij hebben, er zit weinig ruimte in het rooster. Bij ons staat het altijd op het rooster op de woensdag, het laatste half uurtje. Maar dan is het ook leefstijl, dus om de week gebruiken we het. Maar heel vaak merk je ook dat je die tijd weer gaat gebruiken voor verjaardagen van kinderen. Omdat in unit 2 de verjaardagen wat uitgebreider worden gevierd en, als je de rest van de dag vrij klem in je tijd zit dan pak je die tijd. En ja, dan vervalt WIEF toch als eerste.

D: Ja en ik merk zelf ook, uhm, als we het er weer over hebben gehad dan leeft het ook weer wat meer. En ik vind dat je het bij kleuters moet blijven herhalen wil het blijven hangen en als je het dan om de week doet kun je eigenlijk iedere week weer opnieuw beginnen. Dus om het echt te laten slagen denk ik dat je het meerdere keren in een week moet doen, maar rooster technisch is dat gewoon nu niet mogelijk.

S: Het zijn ook eigenlijk hele makkelijke spelletjes, als je die kaarten erbij pakt is het heel duidelijk. Maar ja.

D: Ja het zijn eigenlijk gewoon energizers die je tussendoor kan doen.

I: Duidelijk. Ook blijkt dat de respondenten de metaforen en symbolen heel wisselend toepassen. Sommige leerkrachten geven aan er nooit gebruik van te maken, anderen geven aan meerdere malen per dag bezig te zijn met die symbolen. Wat kan hier de reden voor zijn?

S: Ik kan me wel voorstellen dat het juist voor unit 4, als je zegt 'zwengel je schroef aan', dan hebben ze daar natuurlijk hele andere gedachten bij denk ik. Dus ik kan mij wel voorstellen dat zij dat niet zo benoemen. Weet je, het is natuurlijk een beetje een rare manier van kinderen aanspreken. Terwijl de jongere leeftijd daar veel meer baat bij hebben, omdat het heel beeldend is.

D: Ja, en in unit 2 hebben we het ook echt zichtbaar gemaakt voor de kinderen. Dus we hangen overal platen en die wisselen we ook iedere keer. Ik denk dat dat in de andere units misschien ook minder wordt gedaan. En ik merk zelf, als ik het zien denk ik: oh ja deze staat deze week centraal. Dan heb je ook weer even een reminder voor jezelf.

I: Het aspect 'tijd' is niet ook al kort benoemd. Leerkrachten geven in de vragenlijst aan dat er te weinig tijd is voor WIEF, maar er wordt ook aangegeven dat ze er zelf weinig tijd voor maken. Uhm, ja kunnen jullie jezelf hierin vinden?

D: Ja.

S: Ja, absoluut.

I: Oké, en hoe zou dit kunnen worden opgelost?

D: Ja misschien door ouders er ook meer bij te betrekken. Want ik weet niet of ouders op de hoogte zijn van wat wij nu doen met executieve functies, dat ze er thuis ook uhm..., normaler kunnen maken voor de kinderen dat het dichterbij ze komt te staan. Ik weet niet of dat mogelijk is. Je vraagt wel weer iets van ouders dan.

S: Ja en ik weet niet of zij op deze manier kinderen moeten gaan aanspreken als thuis, ik bedoel dat is natuurlijk heel anders dan school. Nu in deze situatie zou het wel kunnen, nu

thuisonderwijs een hot item is. Uhm, maar ik denk dat de kennis van ouders daar te weinig voor is. En als wij er zelf als leerkrachten al moeite mee hebben, dan denk ik dat het lastig als je daar ouders bij gaat halen. Nee ja weet je, het moet iets eigens gaan worden. Ik denk dat je misschien tussen de lessen door of tijdens je lessen gewoon ook bewust moet zijn van; oké ik ga bewust dit symbool toepassen. Bijvoorbeeld 'gooi je anker uit' kun je ook makkelijk gebruiken. Als je start met je les dan zeg je eerst 'jongens we gaan eerst ons anker uit gooien'. Dus het is een bewustwording van jezelf als leerkracht, ik moet er ook toch iets meer mee doen.

I: Zien jullie dit als een verantwoording die bij heel het team ligt, of zijn er andere mogelijkheden?

S: Ik denk dat je dan op unit-niveau moet gaan kijken. Dat is natuurlijk het grootste verschil, wat ik net al zei, tussen unit 4 en unit 2. Als je dan allemaal bij elkaar zit, ik denk dat dat een lastige is. Dat de motivatie van unit 4 dan minder is als bij unit 2.

I: Hoe belangrijk vinden jullie een doorlopende lijn? Kinderen van unit 2 gaan natuurlijk door naar unit 3.

S: Ik denk dat unit 3 daar wel veel baat bij kan hebben, maar denk ook dat de overgang van unit 3 naar unit 4 misschien dan uhm... ja dat daar iets in kan. Dat de symbolen wel hetzelfde blijven maar dat je het anders benoemd.

D: Ik vind het wel belangrijk dat er in unit 3 iets mee gedaan wordt. Anders zouden wij de eerste drie jaren van het kind er heel veel energie in steken.

S: Ja inderdaad, en ik denk dat de meeste kinderen daar heel veel baat bij hebben. En ook de leerkracht. Als hij zegt; 'zwengel je schroef aan' of 'gooi je anker uit', weet het kind echt wel wat hij moet gaan doen.

I: Dan wil ik het even hebben over de begeleiding van de leerkrachten rondom executieve functies. Hoe begeleiden jullie de leerlingen rondom de ontwikkeling van executieve functies?

D: Ja dan om de week proberen we die spellen in te zetten als er tijd ervoor is. En uhm, soms merk ik bijvoorbeeld tijdens hoekenwerk dat een kind niet kan kiezen. Dan probeer ik ook wel een aantal symbolen gewoon aan bod te laten komen samen, maar dan merk ik wel omdat je natuurlijk niet echt wekelijks meerdere malen herhaald staat het best ver weg van het kind. Dus dan moet je daar wel op terug blijven pakken wil het baat hebben.

S: Ik merk dat ik het echt wel meer bij de kinderen van groep 3 gebruik omdat je dan instructies geeft. Uhm..., of tenminste gerichtere instructies dan bij de 1-2 leerlingen. Voor mij zou ik daar zelf meer bewust bij de 1-2 leerlingen kunnen zijn. Bij de leerlingen van groep 3 gebruik ik het ook individueel gewoon bij de kinderen. De een heeft het wat minder nodig dan de andere.

D: Wij geven ook bijvoorbeeld samen rekenen en als ze dan bijvoorbeeld naar het leerplein gaan dan merk je ook dat jij zegt van; nou heeft iedereen zijn werk klaarliggen, en dan ook benoemen met de symbolen.

I: Mooi. Ervaren jullie bepaalde knelpunten tijdens de begeleiding?

D: Ik vind het wel lastig om het uhm..., meerdere keren in de week terug te laten komen. Daar mis je gewoon een stuk in. Dat maakt het moeilijk. Dus daarom kan ik niet echt zeggen dat ik er nu voor de volle 100% achter sta.

S: En ja inderdaad, sommige symbolen zijn bij de kinderen nog niet helemaal bekend. Dus dan denk je, ik kan hem er wel in gooien maar als ze niet weten wat ik bedoel heeft het ook geen zin.

I: Tijdens dit interview zijn nu al een paar dingen genoemd welke knelpunten er worden ervaren en welke mogelijkheden er zijn om dit op te lossen. Zijn er naast de dingen waar we het over hebben gehad, andere dingen die je als leerkracht zou kunnen doen om het handelen te bevorderen rondom executieve functies?

S: Echt bewust blijven.....ja. Op jezelf reflecteren van, heb ik ze gebruikt.

D: Ja en ik denk ook concreet mee om gaan dus dat je echt voor jezelf doelen stelt. Deze wil ik deze maand behandeld hebben.

I: Super. Dankjewel voor jullie deelname! Dit was het interview alweer.

Interview G & T

Datum: 15 april 2020

Tijd: 22:33

Ruimte: kantoor leerlingbegeleider

Respondenten: twee leerkrachten van unit 3

Kernbegrippen	Kleurlabels
Kennis van leerkracht over EF	Geel
Toepassing van EF door leerkracht/school	Groen
Spelletjes WIEF	Blauw
Metaforen & symbolen WIEF	Roze
Tijd	Rood
Begeleiding leerkracht	Grijs

I: Vanuit de vragenlijst is bekend geworden dat er een aantal executieve functies zijn die gemiddeld iets minder goed door de leerkracht worden begrepen. ~~Dan gaat het dus echt over de kennis.~~ Dat zijn de executieve functies: werkgeheugen, metacognitie, inhibitie en taakinitiatie. Hebben jullie een idee waarom die vier functies minder goed worden begrepen?

G: Uhm ik denk dat dat ligt aan de taalvoering, want als je dit soort termen gebruikt, uhm, kun je daar dus niks bij plaatsen. He, normaal als je zegt van uh, gooi je anker uit, dan heb je daar een plaatje bij in je hoofd. Dat heb je bij deze dus niet. Die zou je om moeten bouwen naar bruikbare plaatjes voor de kinderen ook.

T: Ook om het sneller te begrijpen, dat je meteen gewoon weet: dat is het.

G: Ik denk dat het gewoon het woordgebruik is.

T: En misschien weten we wel wat het is en doen we het ook wel, maar wij koppelen die termen daar niet aan.

I: Oké. Uhm dit hebben jullie al kort benoemd maar welke handelingen zouden er moeten gebeuren om school breed de kennis bij de leerkrachten te verbreden?

G: Als je gaat kijken hoe de executieve functies zijn ingevoerd vorig jaar, dan is dat alleen maar in een korte lezing van **** geweest, die dus de diverse metaforen uitgelegd heeft en daar is het bij gebleven. Dus wij hebben eigenlijk helemaal niet, uhm, les gehad zeg maar even tussen haakjes, hoe we dat moeten toepassen in de praktijk.

T: Ja, dat is, en die uitleg is gekoppeld aan spelletjes, terwijl ik vond, en ik heb al die spelletjes gedaan met de kinderen. Daar zie ik niet altijd meteen de verbinding. Terwijl nu in het tweede jaar, nu wij er mee bezig zijn, kan je het beter koppelen aan het leerplein en bepaalde dingen die de kinderen wel of niet doen. Bepaalde dingen die wij willen dat ze doen. En daar koppel ik het dan liever aan, om vanuit daaruit te denken, dan in eerste instantie waren we die spelletjes aan het doen, terwijl ik eigenlijk dacht: waar hoort dit bij, bij welk gedrag?

G: Je zou eigenlijk een soort workshop moeten creëren, in elkaar moeten zetten, waarbij je dus gewoon over de executieve functies apart een soort rollenspelletjes kunt laten zien of

zo iets dergelijks.

I: Hoe zou je het vinden als er dan ook wordt uitgelegd hoe de leerkracht hier het beste in kan begeleiden?

G: Ja, fijn! Want ik vind voor de leerkracht de functies ook wel vaag hoor. Van waar het dan op terug slaat... eigenlijk.

T: Ja ik vind het dit jaar wel iets duidelijker worden omdat we er wat specifieke dingen uitgepakt hebben hè, zoals bij ons dat je je route beter plant. Wat moet ik doen, wat zijn de volgordes waarin we handelen. Gooi dat anker uit is natuurlijk een hele bruikbare. Maar ik denk, en dat komt natuurlijk omdat ik wat meer op het leerplein sta denk ik, dat benoemen elke keer van bepaald gedrag nu, wat bij een plaatje hoort of wat bij een bepaald metafoor hoort, vind ik het wel steeds duidelijker worden. Ook voor mij om daar beter op te kunnen letten en om daar ook op terug te kunnen koppelen.

I: Heb je het idee dat de kinderen het ook beter begrijpen dit jaar?

T: Uhm... ze begrijpen beter wat er van hen verwacht wordt doordat wij strenger, of ze dat koppelen aan de executieve functies, dat denk ik niet. Ik denk niet dat het uitmaakt dat dat icoontje daar hangt op het plein, persoonlijk denk ik van niet. En dat komt misschien ook door soms te moeilijke termen. Kijk dat anker wat G zegt, dat snap ik. Gooi hem uit, klaar. Dat snapt een kind ook meteen. Een anker, oh dan lig ik stil want de boot gaat niet verder. Die landkaart en uhm alles ja, weet je en die kapiteinspet ook wel. Dat vind ik dan net ff wat lastiger. Ook omdat wij natuurlijk best een strak schema hebben, houd je het liever bij termen die wat simpeler en makkelijker en sneller te begrijpen zijn voor de kinderen.

I: Duidelijk. Als je kijkt naar welke executieve functies worden toegepast, dus niet de kennis maar het echte toepassen, dan zijn er ook een paar executieve functies die duidelijk minder worden toegepast door de leerkrachten. De eerste die minder wordt toegepast is planning en organisatie, dus 'vaar op je kompas'. Waarom denken jullie dat dat zo is? En waar ligt dan precies het knelpunt?

G: Wat ik toen straks al zei is, als je zegt tegen de kinderen van uhm 'kijk even op je taakbriefje', dan is dat duidelijk. Dan denk ik dat dat veel meer bij de kinderen aanslaat dan 'vaar op je kompas' of je landkaart. Het zit hem in de terminologie hoor, denk ik. Als leerkracht gebruiken we de functies dan wel, maar niet met de termen volgens WIEF.

T: Ik denk ook, planning en organisatie, daar zijn wij veel mee bezig geweest hè. Van je weet dat je nu naar taal gaat, dus je moet je mapje... ik moet alles in orde hebben. En ik denk ook wel dat we daar dit jaar veel beter in geworden zijn. Alleen het is wel een puntje dat meer tijd kost. Ook voor ons als leerkrachten. In dit unitsysteem waar wij mee zitten, kost het meer tijd om elke keer een grote groep die telkens wisselt van samenstelling, ja, om te zeggen nu heb je dit nodig nu heb je dat nodig. Terwijl het schema en het rooster door loopt. Dus ik denk dat wij het als leerkrachten willen en dat we er beter in geworden zijn, maar het kost iets meer tijd om de leerlingen daarop te controleren.

I: Welke mogelijkheid zie je dan als leerkracht om het stukje 'planning en organisatie' te bevorderen?

T: Voor mijn gevoel is het toch, denk ik dat wij op onze unit toch wel de goede kant op gingen, en ik denk dat dat iets is van accepteren dat dat meer tijd kost. En uhm... als wij dat vanaf het begin af aan altijd doen dan ga je daar op een gegeven moment, hè krijg je daar de voordelen van dat het een automatisme gaat worden. En dat moet je als een groep

leerkrachten met elkaar besluiten van: dit gaan we zo doen. Ja dan kost het even meer tijd maar dat is het. We kunnen die executieve functies, die zitten er ook niet in één keer erin.

G: Dat denk ik ook. Het moet zowel voor leerkrachten als voor leerlingen op een gegeven moment gewoon vanzelfsprekendheid worden. Een automatisme, zowel in taalgebruik als in handelen daarna.

I: Ook de executieve functies werkgeheugen 'zet het op je landkaart', flexibiliteit 'gooi je roer om' en metacognitie 'zet je kapiteinspet op, worden gemiddeld minder toegepast in de praktijk. Denken jullie dat hierbij hetzelfde geldt als de planning en organisatie die jullie zojuist hebben beschreven?

G: Ik denk het wel, ja ik denk het wel.

T: Dat denk ik zeker. Die eerste die we net benoemd hebben is wel een belangrijke, maar ja om nou je kapiteinspet op te gaan zetten elke keer... die tijd. En misschien ook niet, ja natuurlijk moet je evalueren maar het is eerst belangrijk dat het er in zit.

I: Dan wil ik het met jullie graag hebben over de spelletjes van WIEF. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat de spelletjes van WIEF weinig worden ingezet. Waarom denken jullie dat leerkrachten weinig gebruik maken van de spelletjes?

T: Vorig jaar zat ik natuurlijk op de andere unit en hebben we echt alle spelletjes gedaan. Dit jaar niet meer zo. Ik zag gewoon... ja misschien ligt het aan mij maar ik zag gewoon niet altijd het verband met de vertaling. Ik denk, we hebben natuurlijk 20 minuten leefstijl per week waarin we dat spelletje doen. En het was voor mij al moeilijk de vertaling te maken naar het leerplein, naar wat verwacht ik nou van jou. En dan nog het spelletje en nog de symbolen en metaforen. Ja dat vond ik net een uhm... Ja een stap te ver.

G: Ja en ik vind ook dat er spelletjes bij zijn die uhm, ja niet aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen. Dat je denk van ja...

T: Ze zien het meer ook als een spelletje.

I: Dus ze koppelen het niet aan de executieve functies?

G: Nee, totaal niet. Ze hadden er op een gegeven moment ook gewoon geen zin meer in, in de spelletjes.

T: En zeker ook omdat we ze al één jaar gebruikt hebben. Dit jaar, dan ga je ze niet, dan denk je oh ja...

I: De spelletjes komen natuurlijk uit de methode die wordt aangeboden. Zijn er genoeg spelletjes dat kinderen die op de unit komen er drie jaar mee vooruit kunnen?

T: Ja, ik zie mezelf niet drie jaar die spelletjes doen. Ik vind dat wij meer bereiken door de echte situaties te benoemen, van dit is wat we verwachten en dat hoort daarbij. Om daar een executieve functie te benoemen, dan... die spelletjes zien kinderen echt als een spelletje.

I: Oké. Dan een vraag over het gebruik van de metaforen en symbolen, dat je zelf echt als leerkracht benoemt van: gooi je anker uit of vaar je op kompas. Sommige leerkrachten geven in de vragenlijst aan nooit gebruik te maken van de metaforen en symbolen, andere leerkrachten geven aan het meerdere malen per dag te gebruiken. Wat zou de reden kunnen zijn dat het binnen deze school zo wisselend wordt toegepast?

T: Ik denk dat uhm.. want heb jij unit 4 ook gevraagd voor je vragenlijst?

I: Ja

T: Ik denk dat unit 4, mijn gevoel zegt dat het niet altijd aansluit bij de belevingswereld van de kinderen. Als je misschien tegen een kind van unit 4 zegt van: zet je kapiteinspet op..., dat ze denken van nou alsjeblieft niet, laten we normaal met elkaar praten. Ik vind dat anker uitgooien, dat gebruiken wij hier heel veel denk ik, maar dat is natuurlijk ook omdat ze het snappen wat we zeggen. En uhm.., voor mijn gevoel is het nog niet zo goed gekoppeld bij de kinderen. Wat ik er als leerkracht dan precies mee bedoel, behalve met het anker. Waardoor het makkelijker is om te benoemen.

G: Maar ik vraag me ook af of dat het uhm... het doel van het benoemen van de executieve functies bij de leerkrachten allemaal duidelijk is. Van, waarom doe je het eigenlijk. Want wat ik al zei, je hebt die ene keer de uitleg van **** gehad, maar that's it hè. Maar verder is daar geen achtergrondinformatie of wat dan ook bijgegeven. En je hebt niet de juiste, of eigenlijk helemaal geen training er in gehad. Net zo goed als je topo moet leren, moet je dit ook leren.

I: Als leerkracht?

G: Als leerkracht. Je moet het je eigen maken. En niet te hooi en te gras. Dat is wat nu gebeurt. Oh ja oh ja wacht even, daar moeten we ook nog even aan denken. Het is meer iets dat erbij komt dan dat we daar denk ik, tenminste als ik voor mezelf praat, het directe nut ervan in zien. En uiteindelijk als je daar jaren mee werkt zal het best wel inslijpen bij de kinderen en zal het echt wel het gewenste effect hebben. Maar nu nog niet.

T: Ja en ik denk, het principe waar ze voor staan, de executieve functies, denk ik wel dat dat belangrijk is. Dat zeker. Het is belangrijk, zeker op unitonderwijs, dat we dat snappen. Alleen gekoppeld aan die metaforen, dat zou voor mij niet hoeven.

I: Hier op school hebben we te maken met een vol ingepland rooster. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt ook dat er weinig tijd is voor WIEF en dat leerkrachten er ook weinig tijd voor maken. Kunnen jullie je hierin vinden? En hoe zou je dit kunnen oplossen?

T: Uhm..... nou ik zou best wel wat meer tijd willen maken om te praten met de groep over bepaalde dingen die plaatsvinden op de unit. Ik denk dat dat wel belangrijk is. Meer tijd zou willen maken om de spelletjes te doen van de executieve functies, dat denk ik niet. Ja, wat kunnen we er aan doen?

G: Waar ik ook nog aan zat te denken, is dat eigenlijk dat wat je uhm-met je groep 4 bespreekt, dat dat of te simpel is voor groep 6. Of andersom, hoe je het bij groep 6 aanpakt dat dat de moeilijk is voor groep 4. Daar zit geen goede differentiatie in.

T: Nouja, wij pakken snel natuurlijk de spelletjes van groep 3-4 ook, merk ik. Voor de kleinere zodat groep 4 ook goed mee kan.

G: Ja, dat is het.

T: Eerlijk is eerlijk, we hebben gewoon de tijd niet. Met het schema, met alle andere vakken is het een onderschoven kindje. Terwijl ik wel denk dat het belangrijk is om er aandacht aan te besteden. Want het heeft uiteindelijk, als iedereen zo geprogrammeerd, of hoe we het ook noemen. Als de kinderen dat allemaal hebben, kun je er natuurlijk enorm veel voordeel van hebben. Het moet eigenlijk wat dat betreft school breed dan goed neergezet worden. Dat je snapt hoe belangrijk het is, dat het eigenlijk als we het één of twee jaar goed neerzetten, dan is het een beetje uitbreiden elke keer. Dan hebben ze er van groep 1 tot groep 8 profijt van.

G: En de vraag is van uhm..., ik heb totaal geen zicht op van wat er op unit 2 gebeurt ermee. En dan komen wij, en sluit dat überhaupt op elkaar aan? Is daar een basis gelegd in unit 2 waar wij op voort kunnen borduren? Of is dat zo maar hap snap.

T: Nou dat is wel jammer want ik heb natuurlijk laatst een paar keer op unit 2 gelopen, waarbij ze een aantal dingen deden waarvan ik dacht, zoals dat belletje waar wij mee begonnen zijn, dat doen ze daar al vanaf het begin. Dan denk ik: waarom doen wij dat niet ook vanaf het begin. Want hoe fijn is het als groep 4 bij ons binnenkomt, dat wij dezelfde regels hebben. Dus inderdaad de verbinding tussen de units.

G: De doorgaande lijn, zodat je dus alvast hier minder tijd hoeft te besteden aan de basisvaardigheden die dan eigenlijk bij de kinderen beneden al bekend zijn. En die beginnen hier opnieuw.

T: Wij moeten weten van elkaar welke doelen wij centraal stellen van die executieve functies.

I: Hoe zou je dit 'probleem' kunnen oplossen?

T: Ik denk dat daarin een studiedag, dat was natuurlijk ook de bedoeling de vorige keer maar dat item is toen vervallen. Kijk ondanks dat ik ook vind dat je moet oppassen dat het niet alleen maar continue elke studiedag over executieve functies gaat. Maar uhm..., het zou wel fijner geweest zijn als er meer uitwisseling was geweest tussen de units.

G: Dat denk ik ook. En ik denk dat als er een soort werkgroepje gecreëerd zou worden, dat die een doorgaande lijn kunnen uitzetten. Dat je daar goed over na kan denken.

T: Dan zouden er van elke unit een paar verantwoordelijken voor kunnen zijn.

I: Dus een werkgroep executieve functies?

G: Ja bijvoorbeeld ja. Je hebt ook een doorlopende leerlijn van rekenen en van taal in beeld, maar dus niet van de executieve functies.

I: Duidelijk. Nu wat vragen over de begeleiding rondom executieve functies door de leerkrachten. Hoe begeleiden jullie de leerlingen rondom de ontwikkeling van de executieve functies.

T: Dat is een verschil tussen G en mij. G staat meer in de instructies en ik sta meer op het leerplein. Dus ik ben er best wel veel mee bezig op het leerplein. En ik vind dat wij daar dus echt wel grote stappen in gemaakt hebben. Dat leerlingen echt beter beseffen en bewuster zijn van wat er nodig is om goed te kunnen functioneren.

I: En hoe pak je dat precies aan?

T: Dat is dus bij elk wisselmoment leggen we het stil. We hebben natuurlijk ons doel van de week wat we 1 keer per dag controleren op het leerplein. Dan bij het wisselen als we het niet echt controleren door echt met de scores bijhouden. Dan benoem ik ook elke keer bij de wissel, benoem ik een puntje van: jongens dit is goed gegaan of hé, dit viel mij op, let daarop want dit is wat wij van jullie verwachten. Of het als met je spullen in orde hebben dat ik ook zeg: je blijft nu zitten, je maakt een stapel van je werk, je hebt 1/2/3/4 in je stapeltje zitten, je staat op, je schuift je stoel aan, check mijn tafel is leeg, nu kan ik wisselen. Dus uhm..., de ene keer sta ik er langer bij stil. Dat is één keer per dag. De andere keer benoem ik dat gewoon even snel, dat de leerlingen weten: ohja check check. Dat ze weten wat ons doel van de week is en dat ze dat eigenlijk bijna bij elke wissel even horen.

I: Jij staat natuurlijk veel op het leerplein. Jij (G) staat natuurlijk vaker in de instructie. Hoe begeleid jij de leerlingen?

G: Als de instructie voorbij is, en voordat wij allemaal naar buiten mogen, dan zeg ik dat ook hè. Van heb je je spullen voor de volgende ronde? Wat moet je daar allemaal voor hebben? Heb je alles bij je? Dat soort dingen. Ik pak er wel op terug, maar ja uhm..., tijdens de instructie hoeft dat niet. Je gaat niet tijdens de instructie zeggen van, jongens op dat blaadje even die som uitrekenen en zet je kapiteinspet op om te kijken. Dat doe je gewoon niet. Meestal alleen bij het naar binnen komen en het naar buiten gaan. Heb je je juiste spullen bij? Je moet controleren of ze het werk gedaan hebben, dus leg je spullen open. Maar dan nog benoem ik de metaforen niet hoor.

T: Ja, en de momenten natuurlijk. Kijk als ik mijn basisgroep heb, als je uit een basisgroep moment komt, dan weet je.... Meestal benoem ik wel even van: dit is het doel van de week, dus we gaan nu opstaan, we gaan naar taal/rekenen/spelling, je weet dit moet ik voor taal hebben, dan moet je dit en dit allemaal bij je hebben. Er wordt zo meteen niet meer gelopen.

I: Als je de kinderen dan begeleid, heb je dan bepaalde punten waar je dan zelf als leerkracht dan tegen aan loopt? Van dit vind ik nou echt moeilijk? Of ik weet niet zo goed hoe ik de leerlingen het beste kan begeleiden?

G: Dat vind ik sowieso een lastige.

T: Weet je wat het moeilijk is aan dit systeem om kinderen daarin te begeleiden. Wat op het leerplein soms fout gaat. Je staat in je eentje, dat is het moeilijke. Het is natuurlijk best een groot leerplein met de stilteruimte en alle hoeken erbij. Wat dan soms jammer is, is dat een wisseling geweest is en dan denk je: verdorie daar ligt nog een Chromebook op tafel, wie zat daar ook alweer? En dat is dan weer het tijdsaspect waar je niet altijd te lang aan wilt besteden. Maar nogmaals, misschien moeten wij ons daar in het begin iets meer bij neer leggen en die tijd nemen zodat je er later profijt van hebt. Zo snappen kinderen wel wat de regels zijn.

I: Dus begrijp ik het nou goed als je zegt dat je met zowel het hele team als de leerkrachten op een unit, er tijd vrij voor moet maken om de begeleiding beter te laten verlopen?

G: Het gaat sowieso niet vanzelf.

T: Ik denk dat je er uiteindelijk veel voordeel uit haalt, als je ziet hoe ons leerplein vooruit is gegaan doordat wij daar continue boven op hebben gezeten. Uiteindelijk gaat dan alles zoveel makkelijker en hebben de kinderen het werk ook beter in orde.

G: En het is dan ook heel belangrijk dat je weet wat er in unit 2 gebeurt, want je krijgt dalijk de nieuwe viertjes, en dan kan je weer vooraf aan beginnen om dat in te laten slijpen bij die jonkies. Als er een gat zit tussen wat daar gebeurt en wat wij willen gaan doen, dan zul je die viertjes dus constant vanaf het begin af aan....

T: Er moet sowieso meer samenspraak zijn. Hoe vul jij die specifieke executieve functie in? Wat zou je regels erbij? Dat wij nu die regel hebben met het toilet bijvoorbeeld, dat is leuk maar die hebben wij. Die heeft unit 2 al niet. En zometeen gaan die kinderen misschien verdeeld naar unit 4 terwijl het eigenlijk algemeen moet zijn. Kijk als de hele school dat gewoon weet dan hoeven we daar ook geen discussie meer over te hebben. Dan hoeven we niet elk jaar die strijd weer aan te gaan van: dit zijn onze regels. En ik snap dat een wc-regel bij de kleuters anders is naarmate ze ouder worden. Maar wij hebben hem hier ingezet dus unit 4 kan hem overnemen, dit zijn de regels. Daar moet inderdaad wel een soort

wergroepje voor komen.

G: Een draaiboek, een soort leerlijn of doorgaande lijn moet daar in ieder geval in komen anders ben je iedere keer in het begin van het schooljaar het wiel opnieuw aan het uitvinden voor de groep 4'tjes.

T: Dan kost het nog meer tijd. En je bespaart zoveel tijd als je bepaalde dingen gewoon maar hoeft te benoemen en door.

I: De laatste vraag. Zien jullie, naast de dingen die we al hebben besproken, nog andere mogelijkheden om het gebruik van WIEF/executieve functies door de leerkracht te bevorderen?

T: Een werkgroepje, tijd ervoor maken, er samen over praten.

G: Misschien kan je in de tijd waar WIEF staat iets anders vinden, of is er ander materiaal op de markt, in plaats van de spelletjes.

I: Wat zou je willen met de symbolen die wij nu wel van WIEF gebruiken?

G: Die zou ik behouden.

T: Ik denk dat je de symbolen niet zo snel moet veranderen want die hebben we nu ingezet, en daar moet je je denk ik wel aan houden. Het is de vraag welke naam je eraan koppelt, hè die inhibitie en whatever allemaal. Dat onthoud ik gewoon niet.

G: Ik ook niet.

T: Daar houd ik mij gewoon niet mee bezig. Ik zou de plaatjes wel houden, maar misschien een andere invulling voor de spelletjes.

G: Ja, iets anders bedenken dan die spelletjes om het bij de kinderen in te slijpen.

I: Oké, duidelijk. Dat was dan het interview. Dankjewel!

Interview R & H

Datum: 16 april 2020

Tijd: 27:03

Ruimte: basisgroep unit 4

Respondenten: twee leerkrachten van unit 4

Kernbegrippen	Kleurlabels
Kennis van leerkracht over EF	Geel
Toepassing van EF door leerkracht/school	Groen
Spelletjes WIEF	Blauw
Metaforen & symbolen WIEF	Roze
Tijd	Rood
Begeleiding leerkracht	Grijs

I: In de vragenlijst heb ik de leerkracht gevraagd naar de kennis die zij hebben over de executieve functies. Uit de resultaten blijkt dat er een paar executieve functies zijn die minder goed worden begrepen dan de rest. Dit zijn: werkgeheugen, metacognitie, inhibitie en taakininitiatie. Waarom denken jullie dat deze vier executieve functies minder goed worden begrepen?

R: Kan je de andere executieve functies benoemen die dan wel goed worden begrepen?

I: Dat zijn planning/organisatie, flexibiliteit en emotieregulatie.

H: Ik denk wel dat dat komt, ten minste in mijn inzien, omdat wij uhm..., de woorden die we van WIEF zo hebben gekregen, niet de moeilijke woorden, maar daaromheen gebruiken wij meer van: kijk eens goed naar je werk. Omdat de kinderen vanaf groep 6 eigenlijk nog weinig meegekregen hebben en het er niet in zit, hebben wij met de mensen van unit 4 gezegd: dan is het heel lastig om die, uhm, gooi je anker uit en staat je roer goed. Dat zijn voor kinderen van groep 7/8 hele gekke begrippen als je ze er zo maar ineens in gooit. Dus ik denk dat wij wel aan werkhouding hebben gewerkt, maar niet zozeer die begrippen gebruikt hebben. En uhm, als ze volgend jaar uit groep 6 naar groep 7 komen en ze zitten er echt in, dat we ze dan misschien meer gaan gebruiken. Tenminste zo lijkt het mij, omdat het nu een beetje, voor mijn gevoel, koud op het dak viel.

R: Maar is dat ook de reden dat de leerkrachten de termen eigenlijk niets zegt?

H: Daarom heb ik ze, op unit 3/4, ben ik daar een beetje tussenin gaat zitten.

I: Maar hoe kan het nou dat die vier executieve functies minder goed worden begrepen?

R: Ik denk dat die andere drie executieve functies, planning/organisatie, flexibiliteit en emotieregulatie, die zijn super duidelijk. Als je tegen iemand zegt, planning/organisatie, dan is het uhm... heel duidelijk wat ze daar mee bedoelen. Dan weet iedereen, ja iedereen weet wat planning en organisatie is. Taakininitiatie moest ik de eerste keer zelf ook opzoeken, inhibitie moet ik nu nog steeds opzoeken. En ik denk dat uhm, dat de leerkrachten op unit 4 zich over het algemeen onvoldoende verdiept hebben in WIEF, om de uitleg te kunnen

geven over die begrippen.

I: Oké, en welke stappen zouden er dan gezet kunnen worden om die kennis wel te verbreden?

R: Men moet zich verdiepen.

H: Ja en ik denk ook dat er een beetje, uhm, mee moet komen dat we horen van de leerkrachten van unit 3 die naar unit 4 komen van de kinderen: deze zitten er in en dit gebruiken we. Want als ze het gewend zijn, is het makkelijker gebruiken. Die moeilijke woorden gaan we sowieso niet gebruiken want daar moeten we zelf al over nadenken. Maar 'gooi je anker uit', als ze dat gewend zijn is het iets wat bij de kinderen en bij de school hoort. En nu was het zo van, ja waar komt het opeens vandaan. Tenminste, dat vind ik heel erg.

R: Aan de andere kant dus ook dat juist die termen, daar ontstond op unit 4 weerstand op want dat zou te kinderachtig zijn voor de leerlingen van groep 7/8. Gooi je anker uit.

H: Maar als ze het gewend zijn dan weten ze, ohja. En als ze niks gewend zijn, ja dan gooien ze het anker uit..., ja. Gooi jij het ook uit zouden ze dan zeggen. Dat is ook het verschil met die, zeker met die groep 8 kinderen en die unit 3 4/5/6 kinderen. Daar zit zo'n groot belevingsverschil in. Je kan nog net niet die moeilijke woorden gaan gebruiken, maar 'gooi je anker uit' is soms ook een beetje van; welk verhaal ben je nu aan het voorlezen.

I: Dus wat zie je dan als mogelijkheid om dit op te lossen?

H: Ja, een overstap. Betere communicatie met een betere overgang.

R: Ja en ik denk dat hier ook wel echt een ding is, ik twijfel wel eens of wij er met de collega's op unit 4 voldoende belang zien van het daadwerkelijk invoeren van WIEF. En dan heb ik het niet persé over ons. Nouja misschien ik zelf ook wel, want ik twijfel op basis van reacties die daarop gegeven worden wel of het belang ervan voldoende gezien wordt. En of het dan..., waardoor het minder waarde krijgt.

H: Dat is het hem een beetje. Je moet het eerst zelf belangrijk vinden en beheersen voor je het over kunt brengen. En uhm..., we hebben hier met zijn allen niet het belang gezien om ook maar één teken op te hangen en welk woord we dan ook gingen gebruiken of gebrainstormd van; gooi je anker uit gaan we niet gebruiken, maar dan gebruiken we dit. Zover zijn wij ook niet gekomen. En uhm, misschien is dat een aandachtspunt voor volgend jaar om die belangen wel in te gaan zien. Want ja, ze horen wel bij *naam onderzoeksschool.

I: Duidelijk. Deze vraag ging over de kennis van de leerkrachten. Nu heb ik in mijn vragenlijst ook gevraagd naar de hoeveelheid dat de executieve functies worden toegepast. Uit de resultaten blijkt dat er vier executieve functies zijn die door de leerkrachten weinig worden toegepast. Dit zijn: planning/organisatie 'vaar op je kompas', werkgeheugen 'zet het op je landkaart', flexibiliteit 'gooi je roer om' en metacognitie 'zet je kapiteinspet op'. Waarom denken jullie dat dit zo is? Waar ligt het knelpunt?

H: Dat is een beetje wat we net zeiden hè.

R: Planning/organisatie, werkgeheugen, metacognitie en flexibiliteit worden dus minimaal toegepast. Dat betekent dat, welke dan wel? Taakininitiatie, inhibitie en emotieregulatie.

I: Ja klopt.

H: Ik denk daar de basis ligt. Dat we het zelf belangrijk moeten gaan vinden. En de manier,

daar moeten we dan de vrijheid krijgen of de hulp krijgen om daar een manier voor te vinden. Maar je moet het eerst zelf belangrijk vinden. Als het opgelegd wordt, van: we gaan WIEF doen, dan werkt het niet. Als je zelf merkt dat de kinderen zijn gewend en het ook werkt, dan pak je erop door.

R: Dat is inderdaad de kern. En enerzijds, ik vind zelf deze best wel voelen als van bovenaf opgelegd.

H: Ja, dat is het ook. Het kwam ineens. Op een studiedag was het er ineens.

R: Ja, en uhm., op zich hoeft dat niet erg te zijn maar je merkt dat er een soort van sceptische, cynische houding is tegen: 'oh gaan we aan de slag met de kapiteinspet, gaan we dat doen hier op unit 4'. Dan spreek ik onder andere namens mezelf. En uhm, dat maakt dat het onvoldoende belang ervan ingezien wordt. Daar moet eerst echt aan gewerkt, uhm dat is wel een fundament wil je dit tot een succes maken. Dus daar moet eerst aan geschroefd worden.

I: Waar zit je dan aan te denken? Hoe wil je ervoor zorgen dat het belang er wel van wordt ingezien?

H: Ik denk, dat het begint bij., het is ook ontwikkeld door mensen die in unit 2 en 3 werken. Daar zat niemand bij van unit 4 dus in het ontwikkeltraject. De beleving van kinderen in unit 4 is gewoon echt heel anders dan in unit 2 en 3. En dat merk je pas als je daar echt in werkt. Dus ik denk dat daar een stukje op voorgeschiedenis in zit.

R: Ja en op enig moment mag ook gezegd worden; oke prima, het is van bovenaf opgelegd. Misschien zie ik het persoonlijk niet zitten maar we gaan het wel doen. En ik weet niet of dat met een studiedagje of een workshop te doen is. Ik ben er nooit zo'n voorstander van. Ik zou liever gewoon het gesprek met elkaar aan gaan.

H: Gewoon in een unitoverleg en dan kijken van, en gewoon stap voor stap. Het is veel te veel in één keer. Maar dan dat je zegt van, we doen elke maand gaan we het in het unitoverleg eens over hebben, wat vinden wij een belangrijke voor onze unit 4 kinderen. Welke pakken we aan? Welke woorden gebruiken we daarvoor? En dan zul je elke dag of twee keer in de week even moeten bespreken van, hebben we het gedaan? Het moet iets van jezelf worden anders kan je het nooit overdragen.

R: Maar allereerst terug naar die 'waarom'. Waarom willen we dit? Waarom doen we dit? Waarom past dit bij de school? Die bewustwording moet eerst ontstaan want die is echt onvoldoende.

I: De school heeft gekozen voor de methode WIEF. Daar zitten ook spelletjes bij. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat de spelletjes weinig worden toegepast. Veel respondenten geven zelfs aan dit nooit te gebruiken. Waarom denken jullie dat er weinig gebruik van wordt gemaakt?

H: Ik heb er vorig jaar heel veel gebruik van gemaakt. En dat vonden de kinderen echt heel leuk. En dan konden ze ook heel goed terugleggen naar waar het om ging. Ja, ik weet niet of dat., ik heb natuurlijk geen basisgroep. Misschien is het een kwestie van tijd.

R: Ik heb wel een basisgroep. Ik doe ze dit jaar niet of nauwelijks. Vorig jaar heb ik het wel veel gedaan maar toen hadden wij het met ons vieren ook veel meer onder de aandacht hier. Toen hadden we groep 7. Ik denk dat het tweeledig is. Met het eerste deel komen we weer terug op waar we begonnen zijn; het belang ervan wordt onderkend. Twee is, men leeft hier ook wel in de veronderstelling dat er weinig basisgroep momenten zijn. Dat wordt met enige

regelmaat gezegd. Ik zelf ervaar dat niet persé zo maar het is wel iets wat in een unitoverleg terug komt. Dus automatisch weinig tijd omdat de WIEF-activiteiten op te pakken.

H: Maar het zijn wel, ik vind het hele leuke spelletjes.

I: En leeft het hier in unit 4 bij de kinderen? Dus als je een spelletje speelt zeg je net, kunnen de kinderen dit zelf koppelen aan de executieve functies?

H: Vorig jaar, omdat we er inderdaad vorig jaar veel bewuster mee bezig waren. Toen hadden we in alle drie de basisgroepen, daar hing uhm, hing het overzicht.

R: Dat zal ik weer eens gaan ophangen.

H: Dan konden ze echt wel zeggen, dat hoort daarbij en dat hoort daarbij. Die spelletjes vonden ze echt heel leuk.

R: Het is overigens niet zo, voordat dat beeld geschetst wordt, dat we er nu helemaal niks mee doen. Want wat we wel doen, wij halen taakinitiatie. Dat is er ook eentje die niet terug kwam in je lijstje van functies die niet centraal staan bij de leerkrachten, dat is wel iets waar wij wel heel erg op focussen op het leerplein. Jij gaat nu meteen aan het werk, aan de gang.

I: Is dat dan meer in woorden die je gebruikt dan dat je echt terugkoppelt naar een metafoor of symbool.

H: Ja.

R: Ja inderdaad. Dat gebeurt gewoon niet.

H: We hameren wel heel erg op een goede werkhouding en taakgerichtheid op het leerplein. En kies een juiste plek. Maar wij gebruiken daar andere woorden voor. Maar we zijn er wel heel erg mee bezig. Het zou gewoon een lijn moeten zijn in de woorden die je gebruikt. En ik snap de woorden van unit 2/3, die moeten ook echt anders zijn dan de woorden van unit 4. Want je kan niet wat je op unit 2 zegt nog in unit 4 gaan gebruiken, de kinderen die volgend jaar naar de middelbare gaan. Dat klinkt een beetje raar.

R: Ja dat ligt ook wel aan de groei. En ik ben het ook, want jij gaf het in het begin al heel duidelijk aan; het moet ook doorgroeien in de school. En dat is ook zo want dat kan je er ook makkelijk naar refereren. Want het moment dat de kinderen op unit 3 heel veel met die schroef, over die schroef horen, ik denk dat je het hier dan niet klassikaal hoeft te zeggen maar dat is wel iets wat je bij sommigen nog even in kan fluisteren. Of een keer naar het symbool wijzen.

H: Daarom moeten wij als leerkrachten van unit 4 wel trainen in wat betekenen die symbolen. Want als ze volgend jaar komen en wij kennen ze niet en de kinderen wel.

R: Daar zit nog heel veel, want het leeft hier ook deels nog niet zo omdat die lijn er nog niet is en die kinderen voelen het niet zo. De andere kant is dat er hier nog wat cynische, sceptische uhm, vibe om het WIEF gebeuren hangt.

H: Heel stroef lijkt de schroef, hij lijkt dan nog verroest. Ja, een beetje cola op denk ik.

I: Het onderdeel 'tijd' is net al even genoemd. Heel veel leerkrachten geven aan dat er weinig tijd is, maar dat ze er ook zelf weinig tijd voor maken. Uhm, hoe zou dit kunnen worden opgelost?

H: Ik heb geen basisgroep dus ik durf en dan eigenlijk weinig van te zeggen.

R: Kan je je vraag specifieker maken?

I: Welke stappen kunnen er worden gezet om tijd te maken voor het toepassen van WIEF?

R: Je hebt leefstijl op je programma staan. Dat wordt nu heel vaak ingezet als basisgroep moment. Dat is een prima tijd om spelletjes te kunnen doen. Ik vind ook niet persé dat we te weinig basisgroep momenten hebben zelf. Ik heb volgens mij dit jaar wel 3 of 4 hele boeken voorgelezen. En dat doe ik allemaal in tijden die ik met mijn basisgroep heb. Misschien vergt het..., je moet ook je momenten met leerlingen willen en kunnen pakken zeg maar. Als je rekenles om half 12 afgelopen is kan je om 5 over half 12 hier zitten met je basisgroep. En dan heb je nog 25 minuten. Ik weet het niet zo goed, voor mij hoeft er niet meer tijd gemaakt te worden.

H: Maar daar denken mensen wel heel verschillend over bij ons. En ik weet ook niet of het scheelt of je een dicht lokaal hebt of een open ruimte hebt. Of dat verschil maakt. Want R doet de deur dicht en kan zijn gaan gang. Je weet gewoon in een open ruimte..., er komt veel meer ruis. Dat is echt. Maar dat is met alles.

R: Is de vraag nu beantwoord?

H: Nee ik denk dat je gewoon tijd vrij moet willen maken.

R: Ik denk dat je in deze vraag het wordt tijd prima door prioriteit zou kunnen vervangen.

I: Dan wil ik het nog even hebben over de begeleiding door de leerkrachten rondom executieve functies. Hoe begeleiden jullie de leerlingen rondom de ontwikkeling van de executieve functies?

R: Dat wat we doen, en daarin hebben wij met name het stukje taakinitiatie gepakt he, met het leerplein; je gaat meteen aan het werk en je zorgt dat je je spullen op orde hebt, planning en organisatie, een goede werkplek.

H: Ja die goede werkplek gebruiken wij heel veel. Er zijn maar een klein aantal kinderen die een vaste plek hebben, dat valt hier best mee. Uhm, dus een goede werkplek zoeken gebruiken wij heel veel.

I: En voor dat kinderen het leerplein op gaan, wordt er dan duidelijk benoemd wat je van de leerlingen verwacht zoals je net zelf beschrijft?

H: Ik hoor het R heel vaak zeggen.

I: Ja?

R: Als ik iemand tegen kom zonder laetje dan uhm, nee dat wisselt. Ik denk ook dat je dat elke les, je moet dat elke les, elke week, misschien wel elke dag blijven benadrukken. En uhm, ik heb ervoor gekozen om mij er niet aan te storen, dat je dat moet blijven doen. Omdat kinderen dat uhm..., het wordt beter maar je blijft altijd dezelfde houden. Ik heb besloten om mij er zelf niet aan te storen dat ik dat gewoon tot eind groep 8 moet blijven doen en zolang ik hier werk moet blijven doen. Want er komen steeds nieuwe kinderen. Die eisen moet je ook gewoon stellen, want zodra je kinderen gaat helpen op het leerplein die het blokje niet voor hun neus hebben.

H: Dan heb je er morgen vijf die het niet hebben.

R: Precies, en dat is gewoon heel belangrijk dat iedereen daarin hetzelfde acteert. En dat blijft lastig.

H: Ja dat blijft lastig, omdat je met zoveel verschillende soorten mensen werkt. En je moet het belang er van in zien.

I: Ervaren jullie bepaalde knelpunten gedurende de begeleiding?

H: Zover zijn we nog niet gekomen omdat we het niet precies, uhm...

R: Nee, nee maar ja, eigenaarschap zit er niet echt in bij de functies. Uhm. Ik ben wel eens aan het zoeken zelf wat ik nou op het gebied van planning/organisatie, als je daar dan bij zou tillen, wat kan je nou echt daadwerkelijk verwachten van kinderen op de basisschool in groep 7/8 qua planning en organisatie.

I: Is dat dan ook meteen een executieve functies die jij van belang vindt?

H: Het is wel een beetje een basis hè?

R: Ja, maar als ik gewoon het stukje eigenaar van je eigen leerproces, dat is niet iets wat persé hier terugkomt maar wel hoort bij planning/organisatie volgens mij. Ik vraag mij wel af in hoeverre je dat van kinderen kan verwachten, eigenaar van je eigen leerproces. Want als ze echt eigenaar zouden zijn dan is de helft van de kinderen de hele dag buiten aan het voetballen.

I: Dan hoort het niet meer bij het unitonderwijs.

R: Precies. Dat gebeurt echt als je ze zelf laat bepalen wat er gaat gebeuren, en dat is ook niet waar we naar toe willen. Dus ik hoop dat we nu de goede kant op gaan.

I: Zijn er, naast de dingen die we nu al besproken hebben, andere mogelijkheden om het gebruik van executieve functies door de leerkracht te bevorderen?

R: Ik denk echt dat het belangrijk is dat het gesprek gevoerd wordt. En dan zonder een cynische ondertoon. En dan ook gewoon, dan moeten ze het ook aan kunnen geven als ze het niks vinden, ook goed, maar dan moeten er misschien andere dingen gebeuren. Dat is gewoon heel belangrijk.

H: Misschien is het wel belangrijk als er een gesprek gevoerd gaat worden met de mensen, of iemand van WIEF. Die het mee willen implementeren. Want ze hebben het wel ergens voor gekozen. Er zit een doel achter, en dat doel is van unit 2,3 en voor unit 4. Iemand van onze school, er zijn een paar mensen die dit hebben gekozen voor alle units. Dus dan moeten ze dat ook belangrijk vinden, en dan moeten ze het misschien nog maar eens voor ons belangrijk maken. Of laten ervaren hoe belangrijk het is. Ik denk niet dat we alleen met de unit 4 mensen, uhm, daar uit gaan komen. Ik denk dat daar, hoe je een professional ook noemt, maar iemand die daar het belang van kan neerzetten en niet van boven naar beneden maar het laten ervaren dat het iets op kan leveren.

I: Oké! Nou, dan was dat het interview. Bedankt voor jullie medewerking.

7.3 Labelen en coderen schema

Kernbegrippen	
Kennis van leerkracht over EF	<u>Interview leerkrachten unit 2</u> Ik denk dat dit komt omdat de woordbetekenis zeg maar ervan nog niet helemaal helder is. Dat je inderdaad de symbolen aan de woorden koppelt, zodat je dat zelf ook in traint. Dus als je dat op het bord hangt dat je het woordje er gelijk bij hangt. Ik denk als je echt de woorden in gaat zetten, dat je bewust ervan wordt omdat het nu best algemeen is. En ik denk ook dat die woorden gebruik je bij de kleuters, gebruik je die niet. Dus dan blijft het minder beklijven bij jezelf als leerkracht. En als je het ziet dan denk je: oh ja natuurlijk. Zo zit het. En als wij er zelf als leerkrachten al moeite mee hebben, dan denk ik dat het lastig als je daar ouders bij gaat halen. Het moet iets eigens gaan worden. <u>Interview leerkrachten unit 3</u> Ik denk dat dat ligt aan de taalvoering, want als je dit soort termen gebruikt, kun je daar dus niks bij plaatsen. En misschien weten we wel wat het is en doen we het ook wel, maar wij koppelen die termen daar niet aan. Dus wij hebben eigenlijk helemaal niet les hoe we dat moeten toepassen in de praktijk. Je zou eigenlijk een soort workshop moeten creëren waarbij je dus gewoon over de executieve functies apart een soort rollenspelletjes kunt laten zien of zoiets dergelijks. Want ik vind voor de leerkracht de functies ook wel vaag. Ja ik vind het dit jaar wel iets duidelijker worden omdat we er wat specifieke dingen uitgepakt hebben. Die executieve functies, die zitten er ook niet in één keer erin. Maar ik vraag me ook af of het doel van het benoemen van de executieve functies bij de leerkrachten allemaal duidelijk is. Waarom doe je het eigenlijk. En je hebt niet de juiste, of eigenlijk helemaal geen training erin gehad. Net zo goed als je topo moet leren, moet je dit ook leren. Je moet het je eigen maken.

Het principe waar ze voor staan, de executieve functies, denk ik wel dat dat belangrijk is.

Je hebt ook een doorlopende leerlijn van rekenen en van taal in beeld, maar dus niet van de executieve functies.

Interview leerkrachten unit 4:

Ik denk dat die andere drie executieve functies, planning/organisatie, flexibiliteit en emotieregulatie, die zijn super duidelijk. Als je tegen iemand zegt, planning/organisatie, dan is het heel duidelijk wat ze daar mee bedoelen. Taakinitiatie moest ik de eerste keer zelf ook opzoeken, inhibitie moet ik nu nog steeds opzoeken. En ik denk dat de leerkrachten op unit 4 zich over het algemeen onvoldoende verdiept hebben in WIEF, om de uitleg te kunnen geven over die begrippen.

Men moet zich verdiepen.

Die moeilijke woorden gaan we sowieso niet gebruiken want daar moeten we zelf al over nadenken.

Ik twijfel wel eens of wij er met de collega's op unit 4 voldoende belang zien van het daadwerkelijk invoeren van WIEF.

Je moet het eerst zelf belangrijk vinden en beheersen voor je het over kunt brengen.

Maar allereerst terug naar die 'waarom'. Waarom willen we dit? Waarom doen we dit? Waarom past dit bij de school? Die bewustwording moet eerst ontstaan want die is echt onvoldoende.

Daarom moeten wij als leerkrachten van unit 4 wel trainen in wat betekenen die symbolen. Want als ze volgend jaar komen en wij kennen ze niet en de kinderen wel.

Het leeft hier ook deels nog niet zo omdat die lijn er nog niet is en die kinderen voelen het niet zo.

Toepassing van EF door
leerkracht/school

Interview leerkrachten unit 2

Ik denk dat je die andere symbolen, die benoem je gewoon sneller van 'gooi je anker uit' kun je visueler maken voor de kinderen dan 'gooi je roer om'. Ik denk dat je, dat de fout dan wel bij mij zelf ligt. Dus dat ik het gewoon bewuster moet gaan inzetten. Die andere functies die jij niet hebt genoemd zet je gewoon makkelijker in.

En ik denk ook wel, omdat wij natuurlijk unit 2 hebben, de jongste groep, dat daar een opbouw in zit. Dus je traint eerst een aantal die heel makkelijk zijn, en daarna gaat het door. En ik denk dat we op dit moment daar een beetje blijven hangen.

Ja, op zich ben ik wel op dit moment voorstander van de methode WIEF.

Misschien zouden we daar naar kunnen kijken hoe we het op een andere manier levender kunnen maken.

Voorals als ze aan de gang moeten gaan, een paar kinderen die niet op gang komen, dan zeg ik wel eens inderdaad: zwengel je schroef even aan.

Bij de kleuters is het misschien nog een beetje te ver weg om bepaalde symbolen te benoemen.

Ik vind dat je het bij kleuters moet blijven herhalen wil het blijven hangen en als je het dan om de week doet kun je eigenlijk iedere week weer opnieuw beginnen. Dus om het echt te laten slagen denk ik dat je het meerdere keren in een week moet doen.

Ik denk dat je misschien tussen de lessen door of tijdens je lessen gewoon ook bewust moet zijn van; oké ik ga bewust dit symbool toepassen. Bijvoorbeeld 'gooi je anker uit' kun je ook makkelijk gebruiken. Als je start met je les dan zeg je eerst 'jongens we gaan eerst ons anker uit gooien'.

Ik denk dat je dan op unit-niveau moet gaan kijken. Dat de motivatie van unit 4 dan minder is als bij unit 2.

Ik denk dat unit 3 daar wel veel baat bij kan hebben, maar denk ook dat de overgang van unit 3 naar unit 4. Dat de symbolen wel hetzelfde blijven maar dat je het anders benoemd.

Ik vind het wel belangrijk dat er in unit 3 iets mee gedaan wordt. Anders zouden wij de eerste drie jaren van het kind er heel veel energie in steken.

Echt bewust blijven. Op jezelf reflecteren van, heb ik ze gebruikt.

Ik denk ook concreet mee om gaan dus dat je echt voor jezelf doelen stelt. Deze wil ik deze maand behandeld hebben.

Interview leerkrachten unit 3

Terwijl nu in het tweede jaar, nu wij er mee bezig zijn, kan je het beter koppelen aan het leerplein en bepaalde dingen die de kinderen wel of niet doen. Bepaalde dingen die wij willen dat ze doen.

Dat benoemen elke keer van bepaald gedrag nu, wat bij een plaatje hoort of wat bij een bepaald metafoor hoort, vind ik het wel steeds duidelijker worden. Ook voor mij om daar beter op te kunnen letten en om daar ook op terug te kunnen koppelen.

Als je zegt tegen de kinderen van 'kijk even op je taakbriefje', dan is dat duidelijk. Dan denk ik dat dat veel meer bij de kinderen aanslaat dan 'vaar op je kompas' of je landkaart.

Als leerkracht gebruiken we de functies dan wel, maar niet met de termen volgens WIEF.

Dus ik denk dat wij het als leerkrachten willen en dat we er beter in geworden zijn, maar het kost iets meer tijd om de leerlingen daarop te controleren.

Als wij dat vanaf het begin af aan altijd doen dan ga je daar op een gegeven moment, krijg je daar de voordelen van dat het een automatisme gaat worden. En dat moet je als een groep leerkrachten met elkaar besluiten van: dit gaan we zo doen.

Het moet zowel voor leerkrachten als voor leerlingen op een gegeven moment gewoon vanzelfsprekendheid worden.

Ik vind dat wij meer bereiken door de echte situaties te benoemen, van dit is wat we verwachten en dat hoort daarbij.

Het moet eigenlijk wat dat betreft school breed dan goed neergezet worden. Dat je snapt hoe belangrijk het is, dat het eigenlijk als we het één of twee jaar goed neerzetten, dan is het een beetje uitbreiden elke keer. Dan hebben ze er van groep 1 tot groep 8 profijt van.

Ik heb totaal geen zicht op van wat er op unit 2 gebeurt ermee. En dan komen wij, en sluit dat überhaupt op elkaar aan? Is daar een basis gelegd in unit 2 waar wij op voort kunnen borduren?

Dus inderdaad de verbinding tussen de units. De doorgaande lijn. Wij moeten weten van elkaar welke doelen wij centraal stellen van die executieve functies.

Ik denk dat als er een soort werkgroepje gecreëerd zou worden, dat die een doorgaande lijn kunnen uitzetten. Van elke unit een paar verantwoordelijken voor kunnen zijn.

Er moet sowieso meer samenspraak zijn. Hoe vul jij die specifieke executieve functie in? Wat zou je regels erbij?

Een draaiboek, een soort leerlijn of doorgaande lijn moet daar in ieder geval in komen.

Een werkgroepje, tijd ervoor maken, er samen over praten. Misschien kan je in de tijd waar WIEF staat iets anders vinden, of is er ander materiaal op de markt, in plaats van de spelletjes.

Interview leerkrachten unit 4

Niet de moeilijke woorden, maar daaromheen gebruiken wij meer van: kijk eens goed naar je werk. Omdat de kinderen vanaf groep 6 eigenlijk nog weinig meegekregen hebben en het er niet in zit, hebben wij met de mensen van unit 4 gezegd: dan is het heel lastig om die gooi je anker uit en staat je roer goed. Dus ik denk dat wij wel aan werkhouding hebben gewerkt, maar niet zozeer die begrippen gebruikt hebben.

Ja en ik denk ook dat er een beetje mee moet komen dat we horen van de leerkrachten van unit 3 die naar unit 4 komen van de kinderen: deze zitten erin en dit gebruiken we. Want als ze het gewend zijn, is het makkelijker gebruiken.

Betere communicatie met een betere overgang.

We hebben hier met zijn allen niet het belang gezien om ook maar één teken op te hangen en welk woord we dan ook gingen gebruiken of gebrainstormd van; gooi je anker uit gaan we niet gebruiken, maar dan gebruiken we dit.

Ik denk daar de basis ligt. Dat we het zelf belangrijk moeten gaan vinden. En de manier, daar moeten we dan de vrijheid krijgen of de hulp krijgen om daar een manier voor te vinden. Als het opgelegd wordt, van: we gaan WIEF doen, dan werkt het niet. Als je zelf merkt dat de kinderen zijn gewend en het ook werkt, dan pak je erop door.

Op een studiedag was het er ineens.

Op zich hoeft dat niet erg te zijn maar je merkt dat er een soort van sceptische, cynische houding is.

De beleving van kinderen in unit 4 is gewoon echt heel anders dan in unit 2 en 3.

Ja en op enig moment mag ook gezegd worden. Misschien zie ik het persoonlijk niet zitten maar we gaan het wel doen. En ik weet niet of dat met een studiedagje of een workshop te doen is. Ik zou liever gewoon het gesprek met elkaar aan gaan.

Gewoon in een unitoverleg en dan gewoon stap voor stap. We doen elke maand gaan we het in het unitoverleg eens over hebben, wat vinden wij een belangrijke voor onze unit 4 kinderen. Welke pakken we aan? Welke woorden gebruiken we daarvoor? En dan zul je elke dag of twee keer in de week even moeten bespreken van, hebben we het gedaan?

Precies, en dat is gewoon heel belangrijk dat iedereen daarin hetzelfde acteert. En dat blijft lastig.

Ja dat blijft lastig, omdat je met zoveel verschillende soorten mensen werkt. En je moet het belang ervan in zien.

Misschien is het wel belangrijk als er een gesprek gevoerd gaat worden met de mensen, of iemand van WIEF. Die het mee willen implementeren. Want ze hebben het wel ergens voor gekozen. Er zit een doel achter, en dat doel is van unit 2,3 en voor unit 4.

Spelletjes WIEF	Interview leerkrachten unit 2 En door middel van spelletjes laat je ze wel aan bod komen. Het zijn ook eigenlijk hele makkelijke spelletjes, als je die kaarten erbij pakt is het heel duidelijk. Ja het zijn eigenlijk gewoon energizers die je tussendoor kan doen. Interview leerkrachten unit 3 En die uitleg is gekoppeld aan spelletjes. Daar zie ik niet altijd meteen de verbinding. Vorig jaar hebben we echt alle spelletjes gedaan. Dit jaar niet meer zo. Ik zag gewoon niet altijd het verband met de vertaling. Moeilijk de vertaling te maken naar het leerplein, naar wat verwacht ik nou van jou. En dan nog het spelletje en nog de symbolen en metaforen. Ja dat vond ik net stap te ver. Ik vind ook dat er spelletjes bij zijn die niet aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen. Ze zien het meer als een spelletje. Ze hadden er op een gegeven moment ook gewoon geen zin meer in. Ik zie mezelf niet drie jaar die spelletjes doen. Eigenlijk dat wat je met je groep 4 bespreekt, dat dat of te simpel is voor groep 6. Of andersom, hoe je het bij groep 6 aanpakt dat dat de moeilijke is voor groep 4. Daar zit geen goede differentiatie in. Wij pakken snel natuurlijk de spelletjes van groep 3-4 ook. Ik zou de plaatjes wel houden, maar misschien een andere invulling voor de spelletjes. Ja, iets anders bedenken dan die spelletjes om het bij de kinderen in te slijpen. Interview leerkrachten unit 4 Misschien is het een kwestie van tijd. Ik doe ze dit jaar niet of nauwelijks. Vorig jaar heb ik het wel veel gedaan maar toen hadden wij het met ons vieren ook veel meer onder de aandacht hier. Ik denk dat het tweeledig is. Met het eerste deel komen we weer terug op waar we begonnen zijn; het belang ervan wordt onderkend. Twee is, men leeft hier ook wel in de veronderstelling dat er weinig basisgroep momenten zijn. Dus automatisch weinig tijd omdat de WIEF-activiteiten op te pakken. Ik vind het hele leuke spelletjes. Dan konden ze echt wel zeggen, dat hoort daarbij en dat hoort daarbij.
------------------------	--

Metaforen & symbolen
WIEF

Interview leerkrachten unit 2

En ook omdat wij werken met de methode van WIEF kan je koppelen aan een anker of aan een kapiteinspet en ik denk dat je bepaalde symbolen ook makkelijker inzet en ook in unit 2 bij kleuters en groep 3, ja maak je sneller onderscheid tussen symbolen die je in zet.

Ik denk dat de symbolen, dat dat heel leuk is voor de kinderen en het past ook wel bij de school. We zouden het dan op een andere manier levendiger moeten maken dan dat we op dit moment doen denk ik.

Ja en die symbolen, we hangen ze op als je dan een les aan het doen bent en ze moeten bijvoorbeeld zelfstandig werken of ze komen niet op gang, dat je dan naar het symbool kunt wijzen en kan zeggen: hé, denk daar even aan.

Ik kan me wel voorstellen dat het juist voor unit 4, als je zegt 'zwengel je schroef aan', dan hebben ze daar natuurlijk hele andere gedachten bij,

Weet je, het is natuurlijk een beetje een rare manier van kinderen aanspreken. Terwijl de jongere leeftijd daar veel meer baat bij hebben, omdat het heel beeldend is.

Dus we hangen overal platen en die wisselen we ook iedere keer. Ik denk dat dat in de andere units misschien ook minder wordt gedaan.

Als hij zegt; 'zwengel je schroef aan' of 'gooi je anker uit', weet het kind echt wel wat hij moet gaan doen.

En ja inderdaad, sommige symbolen zijn bij de kinderen nog niet helemaal bekend. Dus dan denk je, ik kan hem er wel in gooien maar als ze niet weten wat ik bedoel heeft het ook geen zin.

Interview leerkrachten unit 3

Gooi je anker uit, dan heb je daar een plaatje bij in je hoofd. Dat heb je bij deze dus niet. Die zou je om moeten bouwen naar bruikbare plaatjes voor de kinderen ook.

Ik denk niet dat het uitmaakt dat dat icoontje daar hangt op het plein.

Bij unit 4, mijn gevoel zegt dat het niet altijd aansluit bij de belevingswereld van de kinderen. Als je tegen een kind van unit 4 zegt van: zet je kapiteinspet op..., dat ze denken, laten we normaal met elkaar praten. Voor mijn gevoel is het nog niet zo goed gekoppeld bij de kinderen.

Alleen gekoppeld aan die metaforen, dat zou voor mij niet hoeven.

Maar dan nog benoem ik de metaforen niet hoor.

Ik denk dat je de symbolen niet zo snel moet veranderen want die hebben we nu ingezet, en daar moet je je denk ik wel aan houden. Het is de vraag welke naam je eraan koppelt.

Interview leerkrachten unit 4

Aan de andere kant dus ook dat juist die termen, daar ontstond op unit 4 weerstand op want dat zou te kinderachtig zijn voor de leerlingen van groep 7/8.

Dat is ook het verschil, zeker met die groep 8 kinderen en die unit 3 4/5/6 kinderen. Daar zit zo'n groot belevingsverschil in. Je kan nog net niet die moeilijke woorden gaan gebruiken, maar 'gooi je anker uit' is soms ook een beetje van; welk verhaal ben je nu aan het voorlezen.

Ja inderdaad. Dat gebeurt gewoon niet.

We hameren wel heel erg op een goede werkhouding en taakgerichtheid op het leerplein. En kies een juiste plek. Maar wij gebruiken daar andere woorden voor.

En ik snap de woorden van unit 2/3, die moeten ook echt anders zijn dan de woorden van unit 4.

Het moment dat de kinderen op unit 3 heel veel over die schroef horen, ik denk dat je het hier dan niet klassikaal hoeft te zeggen maar dat is wel iets wat je bij sommigen nog even in kan fluisteren. Of een keer naar het symbool wijzen.

Tijd

Interview leerkrachten unit 2

Er zit weinig ruimte in het rooster. Bij ons staat het altijd op het rooster op de woensdag, het laatste half uurtje. Maar dan is het ook leefstijl, dus om de week gebruiken we het.

Dan vervalt WIEF toch als eerste.

Rooster technisch is dat gewoon nu niet mogelijk.

Interview leerkrachten unit 3

Ook omdat wij natuurlijk best een strak schema hebben, houd je het liever bij termen die wat simpeler en makkelijker en sneller te begrijpen zijn voor de kinderen.

Alleen het is wel een puntje dat meer tijd kost. Ook voor ons als leerkrachten. In dit unitsysteem waar wij mee zitten, kost het meer tijd om elke keer een grote groep die telkens wisselt van samenstelling, om te zeggen nu heb je dit nodig nu heb je dat nodig. Terwijl het schema en het rooster door loopt.

En ik denk dat dat iets is van accepteren dat dat meer tijd kost.

Ik zou best wel wat meer tijd willen maken om te praten met de groep over bepaalde dingen die plaatsvinden op de unit. Ik denk dat dat wel belangrijk is. Meer tijd zou willen maken om de spelletjes te doen van de executieve functies, dat denk ik niet.

Eerlijk is eerlijk, we hebben gewoon de tijd niet. Met het schema, met alle andere vakken is het een onderschoven kindje. Terwijl ik wel denk dat het belangrijk is om er aandacht aan te besteden.

Misschien moeten wij ons daar in het begin iets meer bij neer leggen en die tijd nemen zodat je er later profijt van hebt. Zo snappen kinderen wel wat de regels zijn. Dan kost het nog meer tijd. En je bespaart zoveel tijd als je bepaalde dingen gewoon maar hoeft te benoemen en door.

Interview leerkrachten unit 4

Je hebt leefstijl op je programma staan. Dat wordt nu heel vaak ingezet als basisgroep moment. Dat is een prima tijd om spelletjes te kunnen doen. Misschien vergt het..., je moet ook je momenten met leerlingen willen en kunnen pakken zeg maar.

Ik denk dat je gewoon tijd vrij moet willen maken.

Interview leerkrachten unit 2

Ja dan om de week proberen we die spellen in te zetten als er tijd ervoor is. Soms merk ik bijvoorbeeld tijdens hoekenwerk dat een kind niet kan kiezen. Dan probeer ik ook wel een aantal symbolen gewoon aan bod te laten komen samen, maar dan merk ik wel omdat je natuurlijk niet echt wekelijks meerdere malen herhaald staat het best ver weg van het kind. Dus dan moet je daar wel op terug blijven pakken wil het baat hebben.

Ik merk dat ik het echt wel meer bij de kinderen van groep 3 gebruik omdat je dan instructies geeft. Voor mij zou ik daar zelf meer bewust bij de 1-2 leerlingen kunnen zijn. Bij de leerlingen van groep 3 gebruik ik het ook individueel gewoon bij de kinderen. De een heeft het wat minder nodig dan de andere.

Ze dan bijvoorbeeld naar het leerplein gaan dan merk je ook dat jij zegt van; nou heeft iedereen zijn werk klaarliggen, en dan ook benoemen met de symbolen.

Ik vind het wel lastig om meerdere keren in de week terug te laten komen. Daar mis je gewoon een stuk in. Dus daarom kan ik niet echt zeggen dat ik er nu voor de volle 100% achter sta.

Interview leerkrachten unit 3

Dus ik ben er best wel veel mee bezig op het leerplein. En ik vind dat wij daar dus echt wel grote stappen in gemaakt hebben. Dat leerlingen echt beter beseffen en bewuster zijn van wat er nodig is om goed te kunnen functioneren.

Bij elk wisselmoment leggen we het stil. We hebben natuurlijk ons doel van de week wat we 1 keer per dag controleren op het leerplein. Dan bij het wisselen als we het niet echt controleren door echt met de scores bijhouden.

Net als met je spullen in orde hebben dat ik ook zeg: je blijft nu zitten, je maakt een stapel van je werk, je hebt 1/2/3/4 in je stapeltje zitten, je staat op, je schuift je stoel aan, check mijn tafel is leeg, nu kan ik wisselen. ~~Dus~~ ~~uhm...~~, de ene keer sta ik er langer bij stil. Dat is één keer per dag. De andere keer benoem ik dat gewoon even snel, dat de leerlingen weten: ohja check check. Dat ze weten wat ons doel van de week is en dat ze dat eigenlijk bijna bij elke wissel even horen.

Als de instructie voorbij is, en voordat wij allemaal naar buiten mogen, dan zeg ik dat ook, heb je je spullen voor de volgende ronde? Wat moet je daar allemaal voor hebben? Heb je alles bij je? Ik pak er wel op terug, tijdens de instructie hoeft dat niet.

Meestal benoem ik wel even van: dit is het doel van de week, dus we gaan nu opstaan, we gaan naar taal/rekenen/spelling, je weet dit moet ik voor taal hebben, dan moet je dit en dit allemaal bij je hebben.

Weet je wat het moeilijk is aan dit systeem om kinderen daarin te begeleiden. Wat op het leerplein soms fout gaat. Je staat in je eentje, dat is het moeilijke. Het is natuurlijk best een groot leerplein met de stilleruimte

en alle hoeken erbij. Wat dan soms jammer is, is dat een wisseling geweest is en dan denk je: verdorie daar ligt nog een Chromebook op tafel, wie zat daar ook alweer?

Ik denk dat je er uiteindelijk veel voordeel uit haalt, als je ziet hoe ons leerplein vooruit is gegaan doordat wij daar continue boven op hebben gezeten. Uiteindelijk gaat dan alles zoveel makkelijker en hebben de kinderen het werk ook beter in orde.

Interview leerkrachten unit 4

Het is overigens niet zo, voordat dat beeld geschetst wordt, dat we er nu helemaal niks mee doen. Want wat we wel doen, wij halen taakinitiatie. Dat is wel iets waar wij wel heel erg op focussen op het leerplein.

Dat wat we doen, en daarin hebben wij met name het stukje taakinitiatie gepakt met het leerplein; je gaat meteen aan het werk en je zorgt dat je je spullen op orde hebt, planning en organisatie, een goede werkplek.

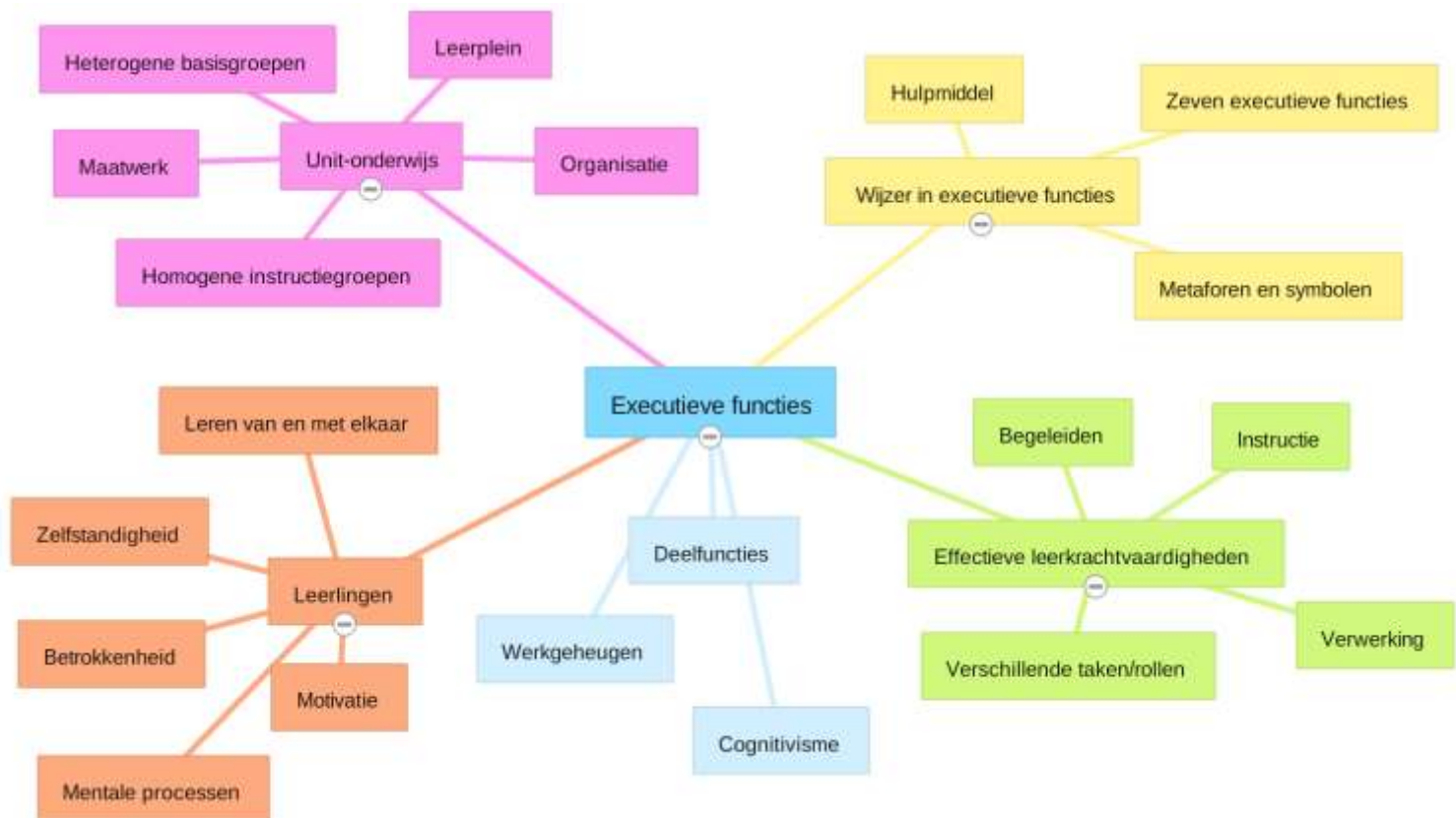
Dus een goede werkplek zoeken gebruiken wij heel veel.

Ik denk ook dat je dat elke les, je moet dat elke les, elke week, misschien wel elke dag blijven benadrukken.

Ik ben wel eens aan het zoeken zelf wat ik nou op het gebied van planning/organisatie, wat kan je nou echt daadwerkelijk verwachten van kinderen op de basisschool in groep 7/8 qua planning en organisatie.

Ik vraag mij wel af in hoeverre je dat van kinderen kan verwachten, eigenaar van je eigen leerproces. Want als ze echt eigenaar zouden zijn dan is de helft van de kinderen de hele dag buiten aan het voetballen.

7.4 Conceptmap executieve functies



7.5 Opzet vragenlijst

Deze vragenlijst is opgesteld als onderdeel van een onderzoek over executieve functies, gericht op het handelen van de leerkracht. Uw resultaten en gegevens worden alleen gebruikt voor dit onderzoek, en zullen op geen enkele andere manier worden vrijgegeven. Het is de bedoeling dat u deze vragenlijst naar eerlijkheid en alleen voor uzelf invult. Heel erg bedankt voor het invullen!

Vraag 1:

Wat is je naam? (Open vraag)

Vraag 2:

Wat is je leeftijd? (Categoriseren)

- ☐ 18-30
- ☐ 30-45
- ☐ 45-55
- ☐ 55+

Vraag 3:

Op welke unit geef je les? (Categoriseren)

- ☐ Unit 2
 - ☐ Unit 3
 - ☐ Unit 4
-

De volgende vragen gaan over executieve functies in het algemeen, en over de zeven executieve functies die worden toegepast op de Avonturier. Op de Avonturier maken wij gebruik van de volgende functies:

Inhibitie, planning/organisatie, werkgeheugen, taakinitiatie, emotieregulatie, flexibiliteit en metacognitie/zelfmonitoring.

Vraag 4:

Ik weet wat het begrip 'executieve functies' inhoudt (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

Vraag 5:

Ik weet de betekenis van de executieve functie 'inhibitie' (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

Vraag 6:

Ik weet de betekenis van de executieve functie 'planning & organisatie' (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

Vraag 7:

Ik weet de betekenis van de executieve functie 'werkgeheugen' (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

Vraag 8:

Ik weet de betekenis van de executieve functie 'taakinitiatie' (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

Vraag 9:

Ik weet de betekenis van de executieve functie 'emotieregulatie' (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

Vraag 10:

Ik weet de betekenis van de executieve functie 'flexibiliteit' (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

Vraag 11:

Ik weet de betekenis van de executieve functie 'metacognitie & zelfmonitoring' (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
 - ☐ Oneens
 - ☐ Neutraal
 - ☐ Eens
 - ☐ Zeer mee eens
-

Vraag 12: Inhibitie (gooi je anker uit)

Hoeveel wordt deze executieve functie in een gemiddelde week toegepast door de leerkrachten op de deelunit? (5 punt Likertschaal)

- ☐ Nooit
- ☐ 1 keer per week
- ☐ 2-4 keer per week
- ☐ 1 keer per dag
- ☐ Meerdere keren per dag

Vraag 13:

Vind je dat er genoeg aandacht aan deze executieve functie wordt besteed? (Meerkeuzevraag)

- ☐ Ja, precies voldoende
- ☐ Nee, mag meer
- ☐ Nee, mag minder

Vraag 14: Planning & organisatie (vaar op je kompas)

Hoeveel wordt deze executieve functie in een gemiddelde week toegepast door de leerkrachten op de deelunit? (5 punt Likertschaal)

- ☐ Nooit
- ☐ 1 keer per week
- ☐ 2-4 keer per week
- ☐ 1 keer per dag
- ☐ Meerdere keren per dag

Vraag 15:

Vind je dat er genoeg aandacht aan deze executieve functie wordt besteed? (Meerkeuzevraag)

- ☐ Ja, precies voldoende
- ☐ Nee, mag meer
- ☐ Nee, mag minder

Vraag 16: Werkgeheugen (zet het op je landkaart)

Hoeveel wordt deze executieve functie in een gemiddelde week toegepast door de leerkrachten op de deelunit? (5 punt Likertschaal)

- ☐ Nooit
- ☐ 1 keer per week
- ☐ 2-4 keer per week
- ☐ 1 keer per dag
- ☐ Meerdere keren per dag

Vraag 17:

Vind je dat er genoeg aandacht aan deze executieve functie wordt besteed? (Meerkeuzevraag)

- ☐ Ja, precies voldoende
- ☐ Nee, mag meer
- ☐ Nee, mag minder

Vraag 18: Taakinitiatie (geef die schroef een zwengel)

Hoeveel wordt deze executieve functie in een gemiddelde week toegepast door de leerkrachten op de deelunit? (5 punt Likertschaal)

- ☐ Nooit
- ☐ 1 keer per week
- ☐ 2-4 keer per week
- ☐ 1 keer per dag
- ☐ Meerdere keren per dag

Vraag 19:

Vind je dat er genoeg aandacht aan deze executieve functie wordt besteed? (Meerkeuzevraag)

- ☐ Ja, precies voldoende
- ☐ Nee, mag meer
- ☐ Nee, mag minder

Vraag 20: Emotieregulatie (let op je toerenteller)

Hoeveel wordt deze executieve functie in een gemiddelde week toegepast door de leerkrachten op de deelunit? (5 punt Likertschaal)

- ☐ Nooit
- ☐ 1 keer per week
- ☐ 2-4 keer per week
- ☐ 1 keer per dag
- ☐ Meerdere keren per dag

Vraag 21:

Vind je dat er genoeg aandacht aan deze executieve functie wordt besteed? (Meerkeuzevraag)

- ☐ Ja, precies voldoende
- ☐ Nee, mag meer
- ☐ Nee, mag minder

Vraag 22: Flexibiliteit (gooi je roer om)

Hoeveel wordt deze executieve functie in een gemiddelde week toegepast door de leerkrachten op de deelunit? (5 punt Likertschaal)

- ☐ Nooit
- ☐ 1 keer per week
- ☐ 2-4 keer per week
- ☐ 1 keer per dag
- ☐ Meerdere keren per dag

Vraag 23:

Vind je dat er genoeg aandacht aan deze executieve functie wordt besteed? (Meerkeuzevraag)

- ☐ Ja, precies voldoende
- ☐ Nee, mag meer
- ☐ Nee, mag minder

Vraag 24: Metacognitie & zelfmonitoring (zet je kapiteinspet op)

Hoeveel wordt deze executieve functie in een gemiddelde week toegepast door de leerkrachten op de deelunit? (5 punt Likertschaal)

- ☐ Nooit
- ☐ 1 keer per week
- ☐ 2-4 keer per week
- ☐ 1 keer per dag
- ☐ Meerdere keren per dag

Vraag 25:

Vind je dat er genoeg aandacht aan deze executieve functie wordt besteed? (Meerkeuzevraag)

- ☐ Ja, precies voldoende
- ☐ Nee, mag meer
- ☐ Nee, mag minder

Vraag 26:

Hoe vaak worden de spelletjes van WIEF door jou ingezet?

- ☐ Nooit
- ☐ 1-2x per week
- ☐ 3-5x per week
- ☐ Meer dan 5x per week

Vraag 27:

Hoe vaak worden de metaforen en symbolen van WIEF door jou gebruikt in de praktijk?

- ☐ Nooit
- ☐ 1-2x per week
- ☐ 3-5x per week
- ☐ Meerdere keren op een dag

Vraag 28:

Ik ben bekend met de afspraken die er op de deelunit zijn omtrent WIEF/executieve functies?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Vraag 29:

Ik houd mij aan de afspraken die op de (deel)unit zijn gemaakt omtrent WIEF/executieve functies (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

Vraag 30

Er is voldoende tijd in het rooster om WIEF toe te passen in de praktijk (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

Vraag 31:

Ik maak als leerkracht zelf voldoende tijd vrij voor WIEF (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

Vraag 32:

Ik ben tevreden over WIEF als methode om de executieve functies bij de leerlingen te trainen (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

Vraag 33:

Geef toelichting

Vraag 34:

Ik ben mij bewust van het belang van de ontwikkeling van de executieve functies bij de leerlingen (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

Vraag 35:

Ik ben mij bewust van mijn (voorbeeld)rol als leerkracht tijdens de begeleiding van leerlingen omtrent de executieve functies. (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

Vraag 36:

Ik weet hoe ik leerlingen het beste kan begeleiden om de executieve functies te trainen (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

Vraag 37:

Ik vind het lastig om de leerlingen te begeleiden omtrent de executieve functies (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

Vraag 38:

Ik heb een duidelijk beeld van de executieve functies die al voldoende ontwikkeld zijn, en die nog niet voldoende ontwikkeld zijn, bij de individuele leerling in de basisgroep? (5 punt Likertschaal)

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Eens
- ☐ Zeer mee eens

7.6 Leidraad Interview:

Tijd bewaken: 30-40 minuten

Ik ben bezig met een onderzoek over executieve functies. De hoofdvraag van dit onderzoek is als volgt: Hoe kunnen de leerkrachten op de onderzoeksschool het eigen handelen optimaliseren om de executieve functies bij de leerlingen te bevorderen en ontwikkelen tijdens het werken op het leerplein? Ik richt me dus echt op het handelen van de leerkrachten. Hier wil ik jullie wat vragen over stellen. Heb ik jullie toestemming om het interview op te nemen? Dit is voor het uitschrijven van de interviews, en zal dus alleen door mij worden beluisterd.

1. Er zijn een aantal executieve functies die gemiddeld minder goed worden begrepen dan anderen. Werkgeheugen, metacognitie, inhibitie en taakinitiatie.

- Waarom denk je dat dat zo is?

- Welke handelingen zouden er moeten gebeuren volgens jou om de kennis over alle EF te verbreden?

2. Uit de resultaten blijkt dat de EF planning en organisatie 'vaar op je kompas' weinig wordt toegepast door de leerkrachten op de units.

- Waarom denk je dat dat zo is? Waar ligt het knelpunt?

- Welke mogelijkheden zie jij om dit te veranderen?

3. Uit de resultaten blijkt dat de EF werkgeheugen 'zet het op je landkaart' weinig wordt toegepast door de leerkrachten op de units.

- Waarom denk je dat dat zo is? Waar ligt het knelpunt?

- Welke mogelijkheden zie jij om dit te veranderen?

4. Uit de resultaten blijkt dat de EF flexibiliteit 'gooi je roer om' weinig wordt toegepast door de leerkrachten op de units.

- Waarom denk je dat dat zo is? Waar ligt het knelpunt?

- Welke mogelijkheden zie jij om dit te veranderen?

5. Uit de resultaten blijkt dat de EF metacognitie en zelfmonitoring 'zet je kapiteinspet op' weinig wordt toegepast door de leerkrachten op de units.

- Waarom denk je dat dat zo is? Waar ligt het knelpunt?

- Welke mogelijkheden zie jij om dit te veranderen?

6. WIEF: Uit de resultaten blijkt dat de spelletjes van WIEF weinig worden ingezet.

- Waarom denk jij dat er weinig gebruik wordt gemaakt van de spelletjes van WIEF?

Uit de resultaten blijkt dat hoe vaak de respondenten de metaforen/symbolen gebruiken heel wisselend is, van nooit tot meerdere malen per dag.

- Wat kan hier de reden voor zijn?

7. Tijd: uit de resultaten blijkt dat er niet genoeg tijd is om WIEF toe te passen in de praktijk.

- Kan je je hierin vinden?

- Hoe zou dit kunnen worden opgelost?

8. Begeleiding

- Hoe begeleid jij de leerlingen rondom de ontwikkeling van de executieve functies?

- Ervaar je bepaalde knelpunten gedurende de begeleiding van de leerlingen rondom de executieve functies?

- Welke mogelijkheden zie jij om de begeleiding te optimaliseren/verbeteren omtrent de executieve functies?

9. Zie jij, naast de dingen die we al hebben besproken, andere mogelijkheden om het gebruik van de executieve functies door de leerkrachten te bevorderen?

7.7 Resultaten vragenlijst tabellen

Vraag 1: Wat is je naam? (Open vraag)

Niet relevant

Vraag 2: Wat is je leeftijd?

Tabel 1: Leeftijdscategorie van de respondenten

Leeftijdscategorieën	Frequentie	Percentage
18-30	9	33,3%
30-45	9	33,3%
45-55	2	7,4%
55+	7	25,9%

Vraag 3: Op welke unit geef je les?

Tabel 2: Unit werkplek

Unit	Frequentie	Percentage
Unit 2	9	33,3%
Unit 3	12	44,4%
Unit 4	6	22,2%

Vraag 4: Ik weet wat het begrip executieve functies inhoudt?

Tabel 3: kennis EF

Likertschaal stelling: "Ik weet wat het begrip 'executieve functies' inhoudt."					
	Zeet mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeet mee eens
Frequentie	0	0	1	15	11
Percentage	0%	0%	3,7%	55,6%	40,7%

Vraag 5 t/m 11: ik weet de betekenis van de executieve functie:

Tabel 4: kennis planning en organisatie

Likertschaal stelling: ik weet de betekenis van de executieve functie: planning/organisatie					
	Zeet mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeet mee eens
Frequentie	0	0	2	14	11
Percentage	0%	0%	7,4%	51,9%	40,7%

Tabel 5: kennis werkgeheugen

Likertschaal stelling: ik weet de betekenis van de executieve functie: werkgeheugen					
	Zeet mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeet mee eens
Frequentie	0	0	4	15	8
Percentage	0%	0%	14,8%	55,6%	29,6%

Tabel 6: kennis metacognitie

Likertschaal stelling: ik weet de betekenis van de executieve functie: metacognitie					
	Zeer mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Frequentie	0	1	5	14	7
Percentage	0%	3,7%	18,5%	51,9%	25,9%

Tabel 7: kennis inhibitie

Likertschaal stelling: ik weet de betekenis van de executieve functie: inhibitie					
	Zeer mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Frequentie	0	1	5	16	5
Percentage	0%	3,7%	18,5%	59,3%	18,5%

Tabel 8: kennis taakinitiatie

Likertschaal stelling: ik weet de betekenis van de executieve functie: taakinitiatie					
	Zeer mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Frequentie	0	1	4	14	8
Percentage	0%	3,7%	14,8%	51,9%	29,6%

Tabel 9: kennis emotieregulatie

Likertschaal stelling: ik weet de betekenis van de executieve functie: emotieregulatie					
	Zeer mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Frequentie	0	0	2	14	11
Percentage	0%	0%	7,4%	51,9%	40,7%

Tabel 10: kennis flexibiliteit

Likertschaal stelling: ik weet de betekenis van de executieve functie: flexibiliteit					
	Zeer mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Frequentie	0	0	2	17	8
Percentage	0%	0%	7,4%	63%	29,6%

Vraag 12 t/m 25 Hoe vaak wordt deze EF in een gemiddelde week toegepast door de leerkrachten op de unit + vind je dat er genoeg aandacht aan deze EF wordt besteed?

Tabel 11: toepassing inhibitie

Likertschaal stelling: Inhibitie, 'gooi je anker uit'. Hoe vaak wordt deze executieve functie in een gemiddelde week toegepast door de leerkrachten op de unit?					
	Nooit	1 keer per week	2-4 keer per week	1 keer per dag	Meerdere keren per dag
Frequentie	5	6	3	6	7
Percentage	18,5%	22,2%	11,1%	22,2%	25,9%

Tabel 12: aandacht EF inhibitie

Vind je dat er genoeg aandacht aan deze executieve functie wordt besteed?		
	Frequentie	Percentage
Ja, precies voldoende	16	59,3%
Nee, mag meer	12	44,4%
Nee, mag minder	0	0%

Tabel 13: toepassing planning & organisatie

Likertschaal stelling: Planning en organisatie, 'vaar op je kompas'. Hoe vaak wordt deze executieve functie in een gemiddelde week toegepast door de leerkrachten op de unit?					
	Nooit	1 keer per week	2-4 keer per week	1 keer per dag	Meerdere keren per dag
Frequentie	13	2	7	3	2
Percentage	48,1%	7,4%	25,9%	11,1%	7,4%

Tabel 14: aandacht EF planning & organisatie

Vind je dat er genoeg aandacht aan deze executieve functie wordt besteed?		
	Frequentie	Percentage
Ja, precies voldoende	10	37,0%
Nee, mag meer	17	63,0%
Nee, mag minder	0	0%

Tabel 15: toepassing werkgeheugen

Likertschaal stelling: Werkgeheugen, 'zet het op je landkaart'. Hoe vaak wordt deze executieve functie in een gemiddelde week toegepast door de leerkrachten op de unit?					
	Nooit	1 keer per week	2-4 keer per week	1 keer per dag	Meerdere keren per dag
Frequentie	11	6	6	4	0
Percentage	40,7%	22,2%	22,2%	14,8%	0%

Tabel 16: aandacht EF werkgeheugen

Vind je dat er genoeg aandacht aan deze executieve functie wordt besteed?		
	Frequentie	Percentage
Ja, precies voldoende	6	22,2%
Nee, mag meer	21	77,8%
Nee, mag minder	0	0%

Tabel 17: toepassing taakinitiatie

Likertschaal stelling: Taakinitiatie, 'geef die schroef een zwengel'. Hoe vaak wordt deze executieve functie in een gemiddelde week toegepast door de leerkrachten op de unit?					
	Nooit	1 keer per week	2-4 keer per week	1 keer per dag	Meerdere keren per dag
Frequentie	4	8	5	4	6
Percentage	14,8%	29,6%	18,5%	14,8%	22,2%

Tabel 18: aandacht EF taakinitiatie

Vind je dat er genoeg aandacht aan deze executieve functie wordt besteed?		
	Frequentie	Percentage
Ja, precies voldoende	10	37,0%
Nee, mag meer	17	63,0%
Nee, mag minder	0	0%

Tabel 19: toepassing emotieregulatie

Likertschaal stelling: Emotieregulatie, 'let op je toerenteller'. Hoe vaak wordt deze executieve functie in een gemiddelde week toegepast door de leerkrachten op de unit?					
	Nooit	1 keer per week	2-4 keer per week	1 keer per dag	Meerdere keren per dag
Frequentie	5	5	7	6	4
Percentage	18,5%	18,5%	25,9%	22,2%	14,8%

Tabel 20: aandacht EF emotieregulatie

Vind je dat er genoeg aandacht aan deze executieve functie wordt besteed?		
	Frequentie	Percentage
Ja, precies voldoende	13	48,1%
Nee, mag meer	14	51,9%
Nee, mag minder	0	0%

Tabel 21: toepassing flexibiliteit

Likertschaal stelling: Flexibiliteit, 'gooi je roer om'. Hoe vaak wordt deze executieve functie in een gemiddelde week toegepast door de leerkrachten op de unit?					
	Nooit	1 keer per week	2-4 keer per week	1 keer per dag	Meerdere keren per dag
Frequentie	11	7	5	3	1
Percentage	40,7%	25,9%	18,5%	11,1%	3,7%

Tabel 22: aandacht EF flexibiliteit

Vind je dat er genoeg aandacht aan deze executieve functie wordt besteed?		
	Frequentie	Percentage
Ja, precies voldoende	11	40,7%
Nee, mag meer	17	63,0%
Nee, mag minder	0	0%

Tabel 23: toepassing metacognitie & zelfmonitoring

Likertschaal stelling: Metacognitie en zelfmonitoring, 'zet je kapiteinspet op'. Hoe vaak wordt deze executieve functie in een gemiddelde week toegepast door de leerkrachten op de unit?					
	Nooit	1 keer per week	2-4 keer per week	1 keer per dag	Meerdere keren per dag
Frequentie	9	9	3	5	1
Percentage	33,3%	33,3%	11,1%	18,5%	3,7%

Tabel 24: aandacht EF metacognitie & zelfmonitoring

Vind je dat er genoeg aandacht aan deze executieve functie wordt besteed?		
	Frequentie	Percentage
Ja, precies voldoende	7	25,9%
Nee, mag meer	20	74,1%
Nee, mag minder	0	0%

Vraag 26 Hoe vaak worden de spelletjes van WIEF door jou ingezet?

Tabel 25: toepassing spelletjes WIEF

Hoe vaak worden de spelletjes van WIEF door jou ingezet?		
	Frequentie	Percentage
Nooit	11	40,7%
1-2 keer per week	16	59,3%
3-5 keer per week	0	0%
Meer dan 5 keer per week	0	0%

Vraag 27 Hoe vaak worden de metaforen/symbolen van WIEF door jou gebruikt in de praktijk?

Tabel 26: toepassing metaforen & symbolen WIEF

Hoe vaak worden de metaforen/symbolen van WIEF door jou gebruikt in de praktijk?		
	Frequentie	Percentage
Nooit	5	18,5%
1-2 keer per week	8	29,6%
3-5 keer per week	7	25,9%
Meer dan 5 keer per week	7	25,9%

Vraag 28 Ik ben bekend met de afspraken die er op de deelunit zijn omtrent WIEF/EF?

Tabel 27: afspraken WIEF

Ik ben bekend met de afspraken die er op de deelunit zijn omtrent WIEF/executieve functies?		
	Frequentie	Percentage
Ja	26	96,3%
Nee	1	3,7%

Vraag 29 Ik houd mij aan de afspraken die op de (deel)unit zijn gemaakt omtrent WIEF/executieve functies

Tabel 28: houden aan afspraken WIEF

Likertschaal stelling: Ik houd mij aan de afspraken die op de (deel)unit zijn gemaakt omtrent WIEF/executieve functies.					
	Zeer mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Frequentie	0	3	8	11	5
Percentage	0%	11,1%	29,6%	40,7%	18,5%

Vraag 30 Er is voldoende tijd in het rooster om WIEF toe te passen in de praktijk

Tabel 29: tijd WIEF rooster

Likertschaal stelling: Er is voldoende tijd in het rooster om WIEF toe te passen in de praktijk.					
	Zeer mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Frequentie	1	9	11	6	0
Percentage	3,7%	33,3%	40,7%	22,2%	0%

Vraag 31 Ik maak als leerkracht zelf voldoende tijd vrij voor WIEF

Tabel 30: tijd WIEF maken als leerkracht

Likertschaal stelling: Ik maak als leerkracht zelf voldoende tijd vrij voor WIEF.					
	Zeer mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Frequentie	0	9	14	4	0
Percentage	0%	33,3%	51,9%	14,8%	0%

Vraag 32 Ik ben tevreden over WIEF als methode om de executieve functies bij de leerlingen te trainen

Tabel 31: tevredenheid methode WIEF

Likertschaal stelling: Ik ben tevreden over WIEF als methode om de executieve functies bij de leerlingen te trainen.					
	Zeer mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Frequentie	0	3	6	15	3
Percentage	0%	11,1%	22,2%	55,6%	11,1%

Vraag 33

Op een of andere manier is er te weinig continuïteit in het toepassen van de executieve functies	Ik denk dat het een fijne praktische methode is die veel handvaten geeft. De spelletjes zijn bijvoorbeeld goed in te zetten. Als leerkracht moet ik er wel meer tijd voor vrij maken om de methode opnieuw in te zetten	Ik vind dat het zeker jonge kinderen helpt	Het is voor kinderen wel zichtbaar en ze leren er wel van
Het is een duidelijke methode die aanspreekt bij de meeste kinderen en daardoor goed uit te leggen en te gebruiken is	Vrij besteden tijd aan executieve functies... maar we gebruiken benamingen niet.	Als je WIEF voldoende aandacht geeft, hebben de kinderen het wel leuk bij. Maar bij een aantal leerkrachten schieten de spelletjes er bij in. Op het leerspel of tijdens een wisselmoment wordt "Gooi je anker uit" regelmatig gebruikt. Maar de andere executieve functies worden bijna nooit zodanig benoemd	Ik vind dat WIEF een mooie methode om de kinderen de executieve functies in te laten trainen.
Soms is het lastig voor de kinderen om de methode te begrijpen. We leggen het wel spelenderwijs uit, maar het is soms zo ver weg van de leefwereld	prima en goed passend bij onze school de avontuur	Duidelijke taakopdrachten om de leerlingen inzicht te geven.	Ik vind de algemene zin te kinderlijk voor unit 4. Daarnaast voel ik op onze unit niet het collectief om ermee aan de slag te gaan.
De symbolen spreken kinderen erg aan. De functies zijn doortreffend voor de ontwikkeling om goed gedrag te stimuleren op een unit.	Vrij hebben nog niet alle executieve functies aangeboden. Wie zijn nu veel bezig met de toentertoe. Elke dag brengen we ons doel en hoe er gewerkt is. Ik vind dat er te weinig vooruitgang zichtbaar is t.o.v. de tijd die we erin steken.	WIEF is een prima methode om de executieve functies van de leerlingen te verbeteren.	De termen zijn heel lastig voor de kind v unit 4. Ze zitten er nog niet in v t afgestapen jaar
Omdat ik niet helemaal weet hoe de methode moet werken, maar ik dat ik het lastig vind het goed over te brengen op de kinderen. De mag het niet bevestigen, maar op dit moment denk ik dat er te weinig gedaan wordt met de methoden vanuit de methode. We hebben duidelijke doelen voor ons zelf en de unit, maar deze worden niet altijd vertaald naar de WIEF doelen/methoden.	De methoden en symbolen van de WIEF methode zijn te kinderlijk voor de hoogste groepen. Er wordt echter in de praktijk wel aandacht besteed aan de executieve functies binnen unit 4.	Ik vind het fijn werken om elke week een executieve functie te kiezen en deze te controleren bij de leerlingen. Via de kinderen daarin groeien. Belangrijk is om dit te blijven monitoren tot het de nieuwe normaal is.	Het is een goede methode. Alleen is het moeilijke weg te zetten in de basisschool tijd
Prima methode voor het realiseren van doelgericht gedrag	Er is weinig variatie in hulpmiddelen. Het wordt op een gegeven moment eentonig voor de kinderen.	Ik vind deze methode (hoewel de uitgangspunten goed zijn) meer geschikt om individueel bij kinderen toe te passen. Daarnaast is de taal niet altijd passend bij de leeftijd	Het is een fijne, laagdrempelige methode om mee te werken. De symbolen zorgen ervoor dat de executieve functies begrijpelijk zijn voor kinderen.
			Leerlingen raken op een leuke manier meer bewust van executieve functies en kunnen leren zelf meer en betere te komen tijdens het leren en werken op school
			Ik ben niet bekend met overige methoden voor ef
			In unit 4 is meer sprake van onderhouden van eerder aangeleerde vaardigheden

Vraag 34 Ik ben mij bewust van het belang van de ontwikkeling van de executieve functies bij de leerlingen

Tabel 32: bewustzijn ontwikkeling EF

Likertschaal stelling: Ik ben mij bewust van het belang van de ontwikkeling van de executieve functies bij de leerlingen.					
	Zeer mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeer mee eens
Frequentie	0	1	2	14	10
Percentage	0%	3,7%	7,4%	51,9%	37,0%

Vraag 35 Ik ben mij bewust van mijn (voorbeeld)rol als leerkracht tijdens de begeleiding van leerlingen omtrent de executieve functies

Tabel 33: bewustzijn rol als leerkracht EF

Likertschaal stelling: Ik ben mij bewust van mijn (voorbeeld)rol als leerkracht tijdens de begeleiding van leerlingen omtrent de executieve functies.					
	Zeet mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeet mee eens
Frequentie	0	0	2	14	11
Percentage	0%	0%	7,4%	51,9%	40,7%

Vraag 36 Ik weet hoe ik leerlingen het beste kan begeleiden om de executieve functies te trainen

Tabel 34: begeleiding EF

Likertschaal stelling: Ik weet hoe ik leerlingen het beste kan begeleiden om de executieve functies te trainen.					
	Zeet mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeet mee eens
Frequentie	0	3	13	11	0
Percentage	0%	11,1%	48,1%	40,7%	0%

Vraag 37 Ik vind het lastig om de leerlingen te begeleiden omtrent de executieve functies

Tabel 35: moeilijkheid begeleiden EF

Likertschaal stelling: Ik vind het lastig om de leerlingen te begeleiden omtrent de executieve functies.					
	Zeet mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeet mee eens
Frequentie	0	9	12	6	0
Percentage	0%	33,3%	44,4%	22,2%	0%

Vraag 38 Ik heb een duidelijk beeld van de executieve functies die al voldoende ontwikkeld zijn, en die nog niet voldoende ontwikkeld zijn, bij de individuele leerling in de basisgroep

Tabel 36: ontwikkeling EF bij individuele leerling

Likertschaal stelling: Ik heb een duidelijk beeld van de executieve functies die al voldoende ontwikkeld zijn, en die nog niet voldoende ontwikkeld zijn, bij de individuele leerling in de basisgroep.					
	Zeet mee oneens	Oneens	Neutraal	Mee eens	Zeet mee eens
Frequentie	0	5	13	6	3
Percentage	0%	18,5%	48,1%	22,2%	11,1%