

“Juf, wat moet ik doen?”

Het effect van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum op taakaanpak, werkhouding en de taakgerichte leertijd van ZML-leerlingen.



Naam: Ilse Merkk

Studentnummer: 2019413

Opleiding: MA SEN WEC

Docent: Adriaan J.M. Ansems

Maand: Juni

Jaar: 2010

Samenvatting	5
Inleiding	6
Persoonlijke intro.....	6
Motivatie	6
Persoonlijke ontwikkeling.....	6
Hoofdstuk 1: De onderzoeksvraag	8
1.1 Aanleiding van het onderzoek en de probleemformulering.....	8
1.2 Huidige situatie	9
1.3 Hypothese.....	9
1.4 Gewenste situatie	10
1.5 De onderzoeksvraag en de deelvragen	11
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing van het onderzoek	12
2.1 Conceptueel model.....	12
2.2 De Meichenbaum methodiek.....	13
2.2.1 Basisprincipe.	13
2.2.2 De vier fasen van de Meichenbaum methodiek	15
2.3 Taakaanpak.....	16
2.4 Werkhouding	17
2.5 Taakgerichte leertijd.....	17
2.6 Beïnvloedende factoren	18
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	21
3.1 Onderzoeksmethode	21
3.2 De onderzoeksgroep.....	21
3.3 Meetmomenten	22
3.4 De onderzoeksinstrumenten	23
3.4.1 Observatie van taakgericht gedrag	24
3.4.2 Interview	25
3.4.3 Checklist	26

3.4.4	Observatie taakgerichte leertijd.....	27
3.4.5	Codering en procedure van observatie taakgerichte leertijd.	28
3.5	Ethische aspecten van het onderzoek.....	30
Hoofdstuk 4: Resultaten van de data-analyse.....		31
4.1	Van dataverzameling naar data-analyse.....	31
4.2	Kwalitatieve analyse van de onderzoeksresultaten.....	32
4.3	Kwantitatieve analyse van de onderzoeksresultaten	33
4.4	Analyse van observatie taakgerichte leertijd	35
4.5	Overeenkomsten tussen de individuele onderzoeksresultaten.	36
Hoofdstuk 5: De conclusies		38
5.1	Antwoorden op de deelvragen van het onderzoek	38
5.2	Antwoord op de onderzoeksvraag	43
5.3	Conclusie.....	43
5.4	Aanbevelingen	44
Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie.		46
6.1	Hoe heb ik het onderzoek ervaren?	46
6.2	Reflectie op onderzoeksverloop	46
6.2.1	Sterke kanten van het onderzoek	47
6.2.2	Zwakke kanten van het onderzoek.	47
6.3	Persoonlijke ontwikkeling als onderzoeker	47
6.4	Professionele ontwikkeling.....	49
6.5	(Persoonlijke) doelrealisatie	49
6.6	Opbrengsten.....	50
6.6.1	Opbrengsten voor mijzelf.....	50
6.6.2	Opbrengsten voor de doelgroep	51
6.6.3	Opbrengsten voor de school.....	51
Literatuurlijst.....		52
Bijlage 1: Leercyclus van Kolb		54

Bijlage 2: Lessencyclus zelfinstructiemethode van Meichenbaum	55
Bijlage 3: Kijkwijzer	93
Bijlage 4: Interviewvragen	94
Bijlage 5: Ruwe data en checklists van Ad.	95
Bijlage 6: Ruwe data en checklists van Em	109
Bijlage 7: Ruwe data en checklists van Se.	124
Bijlage 8: Onderzoeksresultaten van Ad.....	136
Bijlage 9: Analyse van individuele onderzoeksresultaten van Ad.....	139
Bijlage 10: Onderzoeksresultaten van Em.....	142
Bijlage 11: Analyse van individuele onderzoeksresultaten van Em.....	145
Bijlage 12: Onderzoeksresultaten van Se.....	148
Bijlage 13: Analyse van individuele onderzoeksresultaten van Se.....	151

Samenvatting

Het onderwijs heeft als doel leerlingen te ontwikkelen, vooruitgang te boeken en leerwinst te behalen. Een goede werkhouding en een effectieve taakgerichte leertijd zijn voorwaarden die aanwezig dienen te zijn om dit doel te bereiken. Hierbij is een goede taakaanpak tevens noodzakelijk. Het taakaanpakgedrag van ZML-leerlingen is in vele gevallen zwak, daarom wordt binnen het ZML-onderwijs extra aandacht besteed aan het aanleren van een 'goede' taakaanpak. Juist voor deze doelgroep is het van belang om een methodiek te vinden om op een effectieve manier de taakaanpak te verbeteren.

Het doel van dit onderzoek is te bepalen wat het effect is van de zelf-instructie methode van Meichenbaum op de taakaanpak, de werkhouding en taakgerichte leertijd van ZML-leerlingen. De Meichenbaum methode leert de leerling zijn handelingen bewust te sturen, door een externe structuur te bieden die het denkproces ordent en impulsief, ongestructureerd gedrag voorkomt.

De effecten van de Meichenbaum methode tijdens het zelfstandig werken werden bepaald door veranderingen in de taakaanpak, werkhouding en de taakgerichte leertijd van drie ZML-leerlingen vast te stellen. Hiervoor werd een actie-onderzoek uitgevoerd, waarbij gedurende een periode van 20 weken de methode werd aangeleerd, door middel van een lessencyclus. Tijdens de onderzoeksperiode werden op drie meetmomenten (voor, tijdens en na de lessencyclus) de veranderingen in taakaanpak, werkhouding en taakgerichte leertijd gemeten. Dit gebeurde door zowel het taakgericht gedrag en de taakgerichte leertijd te observeren, als een interview af te nemen met de leerlingen.

Uit de resultaten blijkt dat, na aanleren en toepassen van de Meichenbaum methode, bij alle leerlingen de taakaanpak, werkhouding en taakgerichte leertijd is verbeterd. Er kan dus gesteld worden dat de Meichenbaum methode een positief effect heeft op het taakaanpakgedrag van deze drie ZML-leerlingen, en dus geschikt is om de voorwaarden te scheppen om uiteindelijk leerwinst te kunnen boeken.

Inleiding

Persoonlijke intro

Mijn naam is Ilse Merkx. Ik ben werkzaam op de Mgr. Bekkersschool, een school voor zeer moeilijk lerende (ZML) kinderen in de leeftijd van 4 tot 20 jaar. Ik ben hier 10 jaar geleden begonnen als klassenassistente, sinds 5 jaar ben ik werkzaam als leerkracht.

Tot vorig jaar had ik enkel ervaring met het werken met leerlingen onder de veertien jaar. Sinds dit schooljaar werk ik in het Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO), waar ik de leerkracht ben van de jongste leerlingen. Mijn groep bestaat uit 12 leerlingen tussen de 12 en 14 jaar oud.

Ik heb in veel verschillende soorten groepen gewerkt; van groepen met zeer laag functionerende autistische leerlingen tot groepen met leerlingen met een lichte verstandelijke beperking. Gedragsproblemen speelden altijd een grote rol in de groepen. De leerlingen in mijn huidige klas hebben allemaal een licht verstandelijke beperking en meerderen hebben gedragsproblemen.

Motivatie

Ik wil mezelf blijven ontwikkelen. Constant ben ik bezig mijn leerkrachtvaardigheden te verbeteren om zo het onderwijs dat ik geef te verbeteren. Het uitgangspunt hiervoor is mijn streven om leerlingen optimale leerresultaten te laten halen. Ik ben altijd op zoek naar voorwaarden die kunnen leiden tot leerwinst zodat optimale leerresultaten behaald kunnen worden. Dit onderzoek is een voorbeeld van mijn zoektocht naar deze voorwaarden.

Persoonlijke ontwikkeling

Tijdens dit onderzoek staan enkele persoonlijke leerpunten centraal. Hieronder worden ze benoemd.

Ik ben iemand die graag uitvoert en experimenteert. Als ik een idee of doel heb, ga ik daar direct mee aan de slag en probeer zo snel mogelijk dit doel te bereiken. Ik wil leren minder impulsief te werk te gaan. Ik wil leren me beter te oriënteren, literatuur te overdenken en verbanden te zien en vervolgens te gaan handelen. Het onderzoek

dwingt me om deze vaardigheden te oefenen. Ik ga de leercyclus van Kolb (bijlage 1) gebruiken om bovenstaande vaardigheden te ontwikkelen. De leerstijlen die Kolb 'doener' (concreet ervaren) en 'beslisser' (actief experimenteren) noemt zijn bij mij verder ontwikkeld dan de leerstijlen 'bezinnen' (waarnemen en overdenken) en 'denker' (abstracte begripsvorming) (InfoNu, 2008). Tijdens dit onderzoek wil ik deze leerstijlen bij mezelf verder ontwikkelen.

De periode van het onderzoek is voor mij een goede setting om te leren omgaan met stress en druk. Ik ben een goede planner, maar kan moeilijk omgaan met het idee dat iets nog niet af is. Dit geeft me een onrustig gevoel. In de periode van het onderzoek zal ik hier continu mee geconfronteerd worden. Daarom is het voor mij van belang om een gevoel van rust te vinden, ondanks dat het onderzoek nog niet klaar is.

Ik heb veel moeite met het correct schrijven van de Nederlands taal. Ik wil leren om in duidelijke bewoordingen en correct Nederlands de kern van het onderzoek weer te geven in het onderzoeksverslag. Het is een belangrijke vaardigheid in het Speciaal Onderwijs, waarbij het documenteren en rapporteren een steeds belangrijkere rol speelt.

Hoofdstuk 1: De onderzoeksvraag

1.1 Aanleiding van het onderzoek en de probleemformulering

Op de school waar ik werk, wordt het werken met leerlijnen ingevoerd. Een leerlijn is een instrument voor school en leerkracht, dat aangeeft welke lesstof behandeld moet zijn alvorens een volgende stap te kunnen zetten. Het maakt inzichtelijk waar leerlingen op bepaalde leeftijd toe in staat zijn, of zouden moeten zijn. Dit schooljaar wordt de leerlijn 'leren, leren' geïntroduceerd. Deze leerlijn bestaat uit twee subgebieden; werkhouding en aanpakgedrag. Van alle leerkrachten wordt verwacht dat ze met de leerlingen gaan werken aan de doelen van deze subgebieden. Op dit moment geeft elke leerkracht op eigen wijze invulling aan de doelen die in de leerlijn staan. De school werkt niet met een methodiek die leerlingen deze vaardigheden aanleert. Er is binnen de school wel een leerlijn, maar geen eenduidige werkwijze. Veel leerkrachten ervaren hetzelfde probleem, ze vragen zich af hoe ze leerlingen de vaardigheden (doelen, zoals deze beschreven staan in de leerlijn) kunnen aanleren.

Naast groepsleerkracht ben ik lid van de werkgroep die deze leerlijnen implementeert op onze school. Deze werkgroep bestaat uit een extern begeleidster vanuit het centrum voor educatieve dienstverlening (CED), een intern begeleider van het SO, een intern begeleider van het VSO en ikzelf als leerkracht. Binnen de werkgroep ben ik medeverantwoordelijk voor de invoering van de leerlijn 'leren, leren' in de klassen. De taak van de werkgroep is om leerkrachten praktisch aan de slag te laten gaan met de leerlijn 'leren, leren'. Ik probeer werk- en instructievormen die ingevoerd gaan worden uit. Knelpunten bespreek ik in de werkgroep. Deze werkwijze maakt het mogelijk om ervaringen uit te wisselen met andere leerkrachten en hen te begeleiden bij het invoeren van nieuwe instructie- en werkvormen. Als lid van de werkgroep leerlijnen voel ik me verantwoordelijk om te gaan zoeken naar een antwoord op de bovengenoemde vraag die leerkrachten hebben. Dit onderzoek is daar uitermate geschikt voor.

Daarnaast vind ik het erg belangrijk dat leerlingen zelfstandig zijn; eigen keuzes maken, initiatieven nemen en ideeën bedenken en aandragen. Ik ben van mening dat leerkrachten, door het ontwikkelen van taakaanpak bij leerlingen, de leerlinge

zelfstandiger kunnen maken. Het gevoel van autonomie zal toenemen en hun eigenwaarde zal versterken. (Stevens, 1994)

Ik streeft ernaar dat leerlingen in mijn klas zich zo optimaal mogelijk ontwikkelen. In de praktijk zie ik dat de vooruitgang van het leren soms vertraging oploopt omdat leerlingen moeite hebben hun taak te organiseren. De taakaanpak van de leerlingen in mijn klas is ongestructureerd, vaak weten leerlingen niet hoe ze een taak moeten aanpakken. Ze werken veelal zonder vooropgesteld plan of zonder systematiek 'trial and error' (Timmerman, 2003). Leerlingen werken niet taakgericht: lesstof wordt verkeerd begrepen, opdrachten worden verkeerd geïnterpreteerd, en werkbladen worden verkeerd gemaakt doordat leerlingen zich onvoldoende oriënteren op hun taak. Hierdoor behalen leerlingen de lesdoelen soms niet. Leerlingen moeten hierdoor bijgestuurd of begeleid worden, waardoor leerlingen afhankelijk worden en ze langer bezig zijn met het verwerken van de lesstof. Dit beïnvloedt de vooruitgang van het leren niet positief en bevordert het gevoel van autonomie niet. Dit vind ik een slechte ontwikkeling en, daarom zou ik de taakaanpak van de leerlingen in mijn klas willen verbeteren. Ik ga dit onderzoek doen omdat ik op zoek ben naar een methodiek die de leerlingen helpt hun taak te organiseren, zodat zij kunnen groeien in hun zelfstandigheid en minder afhankelijk worden.

1.2 Huidige situatie

De taakaanpak van ZML-leerlingen op school is zwak en de leerkrachten hebben geen idee hoe ze effectief aan de taakaanpak kunnen werken met de leerlingen.

1.3 Hypothese

Het organiseren van taken is een vaardigheid die, binnen alle vakgebieden, een belangrijke rol speelt tijdens het leerproces. Leerlingen die gestructureerd kunnen plannen en handelen, hun eigen taken kunnen organiseren en uitvoeren en daarna ook kritisch naar hun eigen werk kunnen kijken, zullen taken vlotter kunnen uitvoeren. Leerlingen die transfers kunnen maken, zullen zeker ook zelfstandiger functioneren in de samenleving (Jansen, 2003). Ik vermoed dat verbetering van de taakaanpak de taakgerichtheid zal vergroten waardoor de taakgerichte leertijd zal toenemen. Dit kan een positief effect hebben op de leerwinst waardoor de leerlingen in zelfstandigheid zullen groeien.

Deze hypothese zette me aan om op zoek te gaan naar een methodiek die geschikt zou kunnen zijn om de taakaanpak van ZML-leerlingen te verbeteren. Ik heb een artikel gelezen dat verwees naar het boek 'Kinderen met aandachts en werkhoudingsproblemen' van Timmerman (2003), dat ging over de methodiek van Meichenbaum. Direct viel me op dat de methodiek bestond uit basisprincipes die aansloten bij de onderwijsbehoefte van de ZML-leerling. Daarom vermoedde ik dat de methodiek een positieve invloed zou kunnen hebben op de taakaanpak van de ZML-leerlingen. In dit onderzoek is onderzocht of de taakaanpak, werkhouding en taakgerichte leertijd van ZML-leerlingen verbeterd kan worden door middel van de Meichenbaum methodiek.

1.4 Gewenste situatie

In de gewenste situatie weten leerkrachten welke middelen of werkwijze ze kunnen inzetten om de taakaanpak van de ZML-leerlingen te laten verbeteren waardoor ze leerlingen zelfstandiger kunnen laten functioneren. De leerwinst zal hierdoor uiteindelijk toenemen.

Het doel van het onderzoek is te bepalen of de Meichenbaum methodiek voor ZML-leerlingen een geschikte methodiek is om de taakaanpak, werkhouding en taakgericht leertijd te verbeteren. Na de laatste meting van het onderzoek kan aangegeven worden wat het effect van de Meichenbaum methodiek. Er kan beschreven worden op welke wijze ZML-leerlingen hun taak aanpakken nadat zij geleerd hebben met de methodiek van Meichenbaum te werken. Ook kan er een beschrijving geven worden van de werkhouding in de fasen (stappen) van de methodiek en de wijze waarop de leerlingen handelen in die fasen. Tevens kan er vastgesteld worden of de taakgerichte leertijd is veranderd.

Indien de conclusies van het onderzoek positief zijn, zou de school kunnen kiezen om de methodiek in te zetten. De methodiek kan leerkrachten handvaten geven om aan de doelen van de leerlijn te werken.

1.5 De onderzoeksvraag en de deelvragen

De onderzoeksvraag die in mijn onderzoek centraal staat is:

Wat is het effect van de Meichenbaum methodiek op de taakaanpak, werkhouding en taakgerichte leertijd van ZML-leerlingen uit mijn klas tijdens zelfstandig werken?

De deelvragen die in het onderzoek een belangrijke rol spelen zijn:

Hoe verandert de taakaanpak tijdens de verschillende fasen van de Meichenbaum methodiek?

Wat is de invloed van de Meichenbaum methodiek op de werkhouding?

Wat is de invloed van de Meichenbaum methodiek op de taakgerichte leertijd?

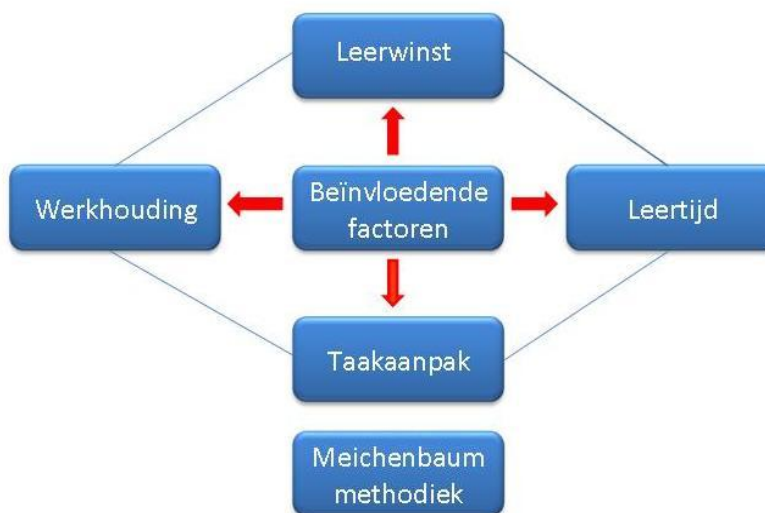
Hoe beïnvloeden taakaanpak, werkhouding en de taakgerichte leertijd elkaar?

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing van het onderzoek

In dit hoofdstuk is een theoretische onderbouwing gegeven van de belangrijkste domeinen van dit onderzoek. Het conceptueel model geeft de relatie van de domeinen weer, waarna verderop in het hoofdstuk staat beschreven hoe deze domeinen elkaar beïnvloeden.

2.1 Conceptueel model

Het conceptueel model van dit onderzoek wordt weergegeven in het onderstaand figuur.



Figuur 1: Conceptueel model van dit onderzoek.

Het onderwijs heeft als doel leerlingen te ontwikkelen, vooruitgang te boeken en leerwinst te behalen. Leerwinst wordt beïnvloed door de leertijd en de werkhouding; taakgerichte leertijd en 'goede' werkhouding zijn voorwaarden om leerwinst (vooruitgang) te boeken (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 1999). Om dit te bereiken is tevens een goede taakaanpak nodig. 'Goed' taakaanpakgedrag is een voorwaarde voor 'goede' werkhouding en taakgerichte leertijd.

In dit onderzoek werd het effect van de Meichenbaum methodiek op ZML-leerlingen onderzocht. Door veranderingen in de taakaanpak, werkhouding en de leertijd vast te stellen kan bepaald worden of de Meichenbaum methodiek effecten heeft.

Zelfs als alle voorwaarden aanwezig zijn, is er echter geen garantie voor leerwinst omdat de taakaanpak, werkhouding en leertijd altijd zullen worden beïnvloed door (interne en externe) factoren.

2.2 De Meichenbaum methodiek.

De Meichenbaum methodiek, ook bekend als “de beertjes methode”, is een zelfinstructiemethode die vaak wordt ingezet bij kinderen met AD(H)D en waar ook veel basisleerlingen baat bij hebben (Santermans, 2004). Het doel van de Meichenbaum methode is de leerling te leren zijn handelingen bewust te sturen door een externe structuur te bieden. De methode ordent het denkproces en voorkomt impulsief, ongestructureerd en “trial-and-error”-gedrag. De Meichenbaum methodiek probeert via cognitieve gedragsmodificatie (het cognitief functioneren van het kind beïnvloeden en veranderen) te werken aan werkhoudingsproblemen. Aan de basis van alles ligt concentratie en motivatie, wat tevens de noodzakelijke voorwaarden voor een goede werkhouding zijn.

Tijdens de begeleiding is zeer veel aandacht voor impulsief gedrag (doen zonder denken) en het weinig analytisch werken. Daarnaast hebben veel leerlingen moeite om een taak zelfstandig aan te pakken en te voltooien. Vaak heeft dat met onzekerheid te maken of met een drang naar bevestiging. Vaak is het werktempo te traag of te snel, wat gevolgen heeft voor het gepresteerde werk. Leerlingen met een zwakke werkhouding hebben vaak een onregelmatig werkpatroon. Ze weten zelden hoe ze zichzelf kunnen evalueren of bijsturen en hebben weinig of geen zelfcontrole. Deze leerlingen kunnen begeleid worden door de zelfinstructiemethode van Meichenbaum. (Timmermans, 2003)

2.2.1 Basisprincipe.

Om externe structuur te bieden gaat de Meichenbaum-methodiek uit van de volgende basisprincipes (in figuur 2 schematisch weergegeven):

- **Probleemoplossing in vier fasen;**

1. de fase waarin het probleem geanalyseerd wordt;
2. de fase waarin gezocht wordt naar een oplossingsstrategie;
3. de fase waarin vooropgesteld werkplan wordt uitgevoerd;
4. de fase waarin geëvalueerd wordt.

- **Verbaliseren.** Om het denkproces bewust te kunnen sturen wordt 'taal' gebruikt ter ondersteuning van de vier fasen.
- **Visualiseren.** Tekeningen worden gebruikt om leerlingen, die moeite hebben met auditief aangeboden informatie, te ondersteunen.
- **Model staan.** Leerlingen leren de vaardigheden aan doordat de leerkracht model staat en de vaardigheid voor doet. In het begin verwoordt de leerkracht zelf de denkstappen hardop en voert deze zelf uit. De leerling volgt mee. Daarna verwoordt de leerkracht de denkstappen en voert de leerling uit. Weer later verwoordt het kind de denkstappen hardop en voert deze uit. Daarna verwoordt de leerling de denkstappen fluisterend en voert deze zelf uit. Het uiteindelijke resultaat: De leerling heeft het verwoorden verinnerlijkt en spreekt inwendig tot zichzelf (inner speech).



Figuur 2: De 4 fasen van de Meichenbaum methodiek met daarbij de visuele en verbale ondersteuning.

De typerende kenmerken van de ZML-leerling zoals trage informatieverwerking, geheugenproblematiek (met als belangrijkste punt het weinig beschikbare werkgeheugen), weinig motivatie en problemen met de selectieve aandacht (Damen & Cordang, 2007) vragen om visuele en auditieve ondersteuning en structuur. De basisprincipes van de Meichenbaum methodiek komen tegemoet aan deze onderwijsbehoeften van de ZML-leerling.

2.2.2 De vier fasen van de Meichenbaum methodiek

Hieronder worden de vier fasen van de Meichenbaum methodiek voor probleemoplossing beschreven (Timmerman, 2003). Tijdens de onderzoeksperiode zijn de vier fasen van de methode de leerlingen aangeleerd. Dit gebeurde door middel van een lessencyclus (zie bijlage 2).

Fase 1: Analyse van het probleem, "Wat moet ik doen ?"

De leerling krijgt in deze fase de taak opgegeven verbaal of schriftelijk. Het is een zeer belangrijke fase omdat elk detail zijn waarde heeft voor de uiteindelijke uitvoering van de taak. Een kleine onnauwkeurigheid bij het lezen of even niet luisteren, kan de taak in de verkeerde richting sturen. De leerkracht controleert in deze fase of de leerling weet wat hij moet doen.

Fase 2: Zoeken naar oplossingsstrategieën, "Hoe ga ik het doen?"

In deze fase staat de leerling stil bij de oplossingsmethoden nog voor hij daadwerkelijk aan de slag gaat. De leerkracht kan dit denkproces richten of bijsturen door de leerling hardop zijn werkplan te laten formuleren. In deze fase leren leerlingen een beroep doen op spellingregels, rekenprincipes of andere 'vaste werkplannen'. De leerling leert in deze fase hoe hij verworven leerstof kan oproepen en toepassen.

Fase 3: Uitvoeren van het vooropgesteld werkplan, "Ik doe mijn werk."

Met een logisch gestructureerd werkplan in zijn achterhoofd kan de leerling dit nu stap voor stap gaan uitvoeren. Na een intense begeleiding in de twee vorige fasen is

nu het moment gekomen waarop de leerling zelfstandig moet leren werken. De leerkracht kan nu de uitvoering van een afstand gaan volgen.

Fase 4: Evaluatie, "Ik kijk mijn werk na : wat vind ik ervan ?"

Dit is de evaluatiefase. Veel leerlingen laten hun werk controleren door de leerkracht. Zij hebben niet de gewoonte om hun werk zelf na te kijken. In fase 4 controleert de leerling of de oplossing goed is en zijn werkplan effectief was.

2.3 Taakaanpak

De vaardigheden die door een leerling worden ingezet en de strategieën die gekozen worden om een taak aan te pakken, wordt taakaanpak genoemd.

Ik deel de basisgedachte van Janssens (2003): “ *Een goede taakaanpak en goede zelfsturing zal het werk (dat wil zeggen: zowel proces al product) gunstig beïnvloeden.*” Om te kunnen spreken over een 'goede' taakaanpak moet de taakaanpak aan enkele voorwaarden voldoen: De taak moet doelgericht uitgevoerd worden volgens een vooraf bedacht plan. Om een plan te kunnen maken, moet eerst het probleem en het doel bekend zijn. Hiervoor moet eerst de informatie goed bestudeerd worden. Als het doel duidelijk is, kan een plan opgesteld worden om het doel te bereiken. Nadat het plan is uitgevoerd, wordt gecontroleerd of de resultaten overeen komen met het doel. (Janssens, 2003)

Er zijn leerlingen die een gebrekkig of beperkt inzicht in de taak hebben. Ze beseffen niet dat een taak bestaat uit meerdere delen bestaat. Ze kunnen de taak wel uitvoeren, maar kunnen niet vertellen hoe ze deze aan gaan pakken. Deze leerlingen zijn zich vaak niet bewust van een plan. Volgens Timmerman (2003) kan hier niet gesproken worden over een goede taakaanpak.

Het aanleren van vaardigheden die de taakaanpak kunnen verbeteren staat centraal in de lessencyclus. Door het toepassen van de Meichenbaum methode wordt door de leerkracht de leerlingen de volgende vaardigheden aangeleerd; analyseren van het probleem, zoeken naar oplossingsstrategieën, plannen maken, taak uitvoeren volgens vooraf bedacht plan en controleren van de taak. De vaardigheden die zijn

aangeleerd in de lessen, zijn vaardigheden die centraal staan in de Meichenbaum methodiek.

2.4 Werkhouding

Werkhouding kan beschreven worden als een verzameling gedragingen die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden (Timmerman, 2003). Koning (1990) gebruikt de volgende begrippen om vast te stellen of werkhouding positief of negatief beïnvloed wordt; taakgerichtheid, concentratie, werkwijze en motivatie. De begrippen hebben allemaal invloed op elkaar en samen bepalen ze de werkhouding van de leerling. Er wordt gesproken over een 'goede' werkhouding als de leerling geconcentreerd en gemotiveerd is, de taakgerichtheid hoog is en de werkwijze planmatig is (Koning, 1990). Het begrip 'werkwijze' verwijst naar de manier waarop een leerling een taak uitvoert, ofwel de taakaanpak. Een 'goede' taakaanpak is dus een voorwaarde om tot een 'goede' werkhouding te komen.

In geval van negatieve beïnvloeding van een taakoplossing spreekt Timmerman (2003) over werkhoudingproblemen. Gedrag kan echter pas als probleemgedrag benoemd worden als het gedrag bij de leerling regelmatig en in verschillende taaksituaties voorkomt. Omdat binnen dit onderzoek geen werkhoudingproblemen kunnen worden vastgesteld, wordt er binnen dit onderzoek niet gesproken over werkhoudingproblemen maar over gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingproblemen. Een onjuiste taakaanpak kan dus werkhoudingproblemen veroorzaken. Een leerling met problemen rondom de taakaanpak uit dat in zijn gedrag. Deze probleemgedragingen kunnen zowel uiterlijk zichtbaar zijn, als zich op denkniveau afspelen (Timmerman, 2003).

In dit onderzoek worden de gedragingen van leerlingen op het gebied van taakaanpak in kaart gebracht (voor, tijdens en na het aanleren van de Meichenbaum methodiek), waarbij direct een koppeling gemaakt wordt naar de betekenis voor de werkhouding. Beïnvloeden de gedragingen de taakoplossing positief of negatief?

2.5 Taakgerichte leertijd

De tijd die een leerkracht ter beschikking stelt om een taak uit te voeren, wordt door de leerlingen niet altijd effectief of optimaal benut. De motivatie, de aanleg, de

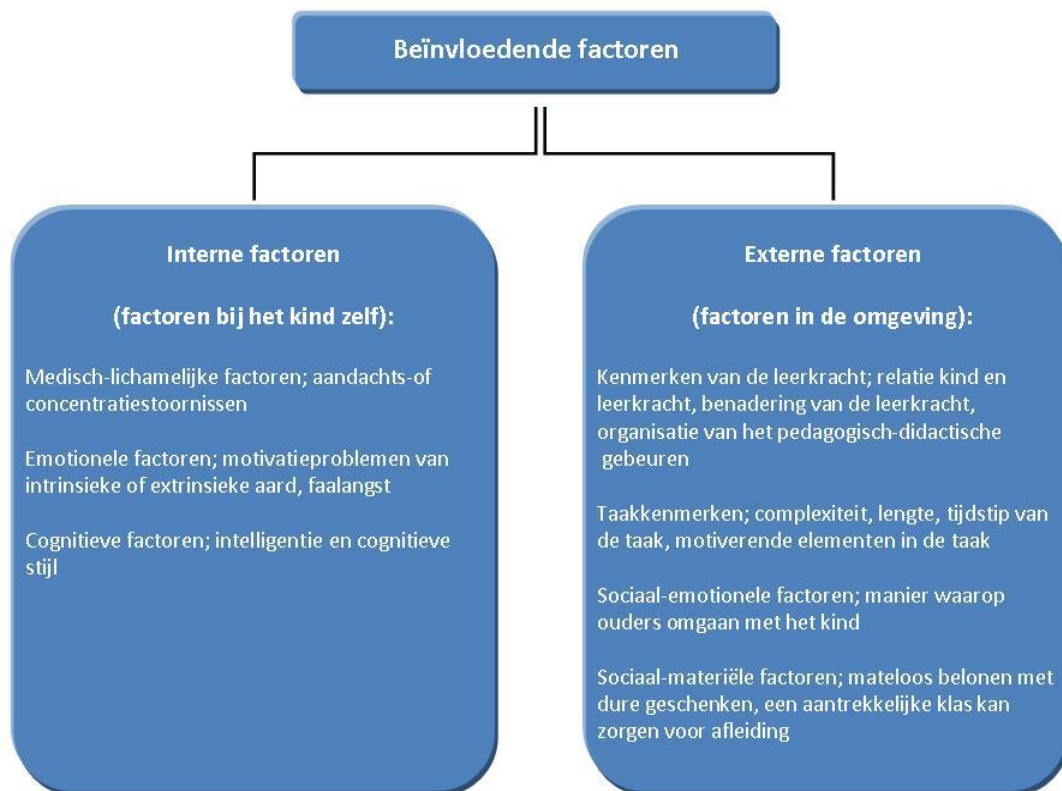
leerkracht, de onderwijsmethode, de leermiddelen, het aantal leerlingen in de groep en de mate waarin wordt ingegaan op individuele verschillen van leerlingen kunnen hier allemaal oorzaken van zijn. De tijd waarin een leerling daadwerkelijk betrokken bezig is met de opgedragen taak, wordt taakgerichte leertijd genoemd. De taakgerichte leertijd kan worden uitgedrukt in een percentage. Wanneer een leerling bijvoorbeeld, 60 minuten beschikbaar heeft om een taak uit te voeren, maar hij gebruikt echter maar 45 minuten om aan deze taak te werken, kan gesteld worden dat de taakgerichte leertijd in dit geval 75 procent is (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijsen, 1999).

In dit onderzoek wordt bekeken wat de invloed is van de Meichenbaum methodiek op de taakgerichte leertijd, door deze vóór, tijdens én na het aanleren van de methode te meten.

Het is bekend dat er een direct verband is tussen de taakgerichte leertijd en de leerresultaten van de leerling. Er wordt dan ook vaak aangenomen dat een hogere taakgerichte leertijd automatisch leidt tot meer leerwinst. Dit is echter niet vanzelfsprekend. Een hogere taakgerichte leertijd is zeker een voorwaarde om tot meer leerwinst te komen maar biedt hier echter geen garantie op. Dit komt doordat er altijd sprake is van factoren die de leerprestaties kunnen beïnvloeden. (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijsen, 1999) Dit wordt in de volgende paragraaf verder toegelicht.

2.6 Beïnvloedende factoren

In deze paragraaf worden de factoren beschreven die het leerproces en dus de taakaanpak, werkhouding en de leertijd beïnvloeden. Leerkrachten hebben bij het onderwijzen van leerlingen te maken met factoren die het leerproces beïnvloeden (figuur 3), die zowel intern (factoren bij de leerling zelf) als extern (factoren in de omgeving) van aard kunnen zijn. Vaak zijn het ook combinaties van interne en externe factoren die een rol spelen (Timmerman, 2003).



Figuur 3: Schematische weergave van beïnvloedende factoren, geïllustreerd met voorbeelden (Timmerman, 2003).

Er zijn factoren die een leerkracht onder controle kan houden of krijgen en waarmee hij het leerproces kan beïnvloeden, bijvoorbeeld de cognitieve stijl. Cognitieve stijl houdt het volgende in, de manier waarop de leerling omgaat met taken, waarop hij denkt, en hoe hij zijn verworven kennis inzet. De centrale vraag van dit onderzoek richt zich op de cognitieve stijl. In dit onderzoek probeert de leerkracht de cognitieve stijl van ZML-leerlingen te beïnvloeden en te veranderen door de zelfinstructiemethode van Meichenbaum in te zetten.

Een leerkracht heeft geen controle over alle beïnvloedende factoren. Zo kunnen er emotionele of lichamelijke problemen bij de leerling aanwezig zijn, of sociaal-emotionele en sociaal-materiële factoren waar de leerkracht geen invloed op heeft. Al deze factoren kunnen invloed hebben op de resultaten van dit onderzoek. Zo kan bijvoorbeeld een verandering of ingrijpende gebeurtenis in de thuissituatie of faalangst als gevolg van een eerdere negatieve ervaring, het (taakaanpak)gedrag

tijdens het onderzoek beïnvloeden. De beïnvloedende factoren kunnen per moment verschillen. Het mag duidelijk zijn dat de beïnvloedende factoren per leerling verschillend kunnen zijn. Binnen het kader van dit onderzoek, met de beperkte beschikbare tijd, is het onmogelijk om de effecten van deze beïnvloedende factoren op de resultaten te bepalen. Echter, bij het analyseren van de resultaten zal hiermee dus wel rekening dienen te worden gehouden.

De vele beïnvloedende factoren per leerling maken het niet mogelijk om conclusies van dit onderzoek te generaliseren. De conclusies van dit onderzoek hebben enkel betrekking op de individuen van de onderzoeksgroep en zeggen niets over andere ZML-leerlingen uit de klas of over ZML-leerlingen in het algemeen.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk zijn de onderzoeksmethode, de onderzoeksgroep, de meetmomenten, de onderzoeksinstrumenten en de ethische aspecten beschreven. De ruwe data van de leerling die aangeduid wordt met Ad. worden gebruikt om voorbeelden te illustreren.

3.1 Onderzoeksmethode

Het doel van het onderzoek is de effecten van de methode van Meichenbaum op ZML-leerlingen te onderzoeken. Er is gekozen om een actieonderzoek uit te voeren in de vorm van een 'quasi-experiment' (Harinck, 2009). Dit type onderzoek richt zich op de vraag of een bepaalde behandeling of aanpak effectief is en tot aantoonbare resultaten leidt. Op grond van een concrete praktijkervaring van mij en mijn overdenking hiervan, heb ik literatuuronderzoek gedaan en een nieuwe aanpak (de zelfinstructiemethode van Meichenbaum) geprobeerd. Hierbij worden nieuwe ervaringen opgedaan en start de leercyclus Kolb (InfoNu, 2008) opnieuw.

Het quasi-experiment maakt gebruik van een experimentele groep waarbij een controle groep ontbreekt. Er is gekozen om zonder controle groep te werken omdat het niet haalbaar was om een geschikte controlegroep te vormen. Het vormen van een gelijkwaardige controlegroep was niet haalbaar, omdat er vele factoren zijn die invloed hebben op het resultaten.

Om een goed beeld te schetsen van de wijze waarop het onderzoek is verlopen, worden hieronder de onderzoeksgroep, de meetmomenten, de onderzoeksinstrumenten en de ethische aspecten beschreven.

3.2 De onderzoeksgroep

De ZML-populatie is erg divers. Vanaf de invoering van de leerling gebonden financiering in 2008, worden leerlingen met een intelligentie quotiënt (IQ) tot 25 en leerlingen met een IQ tussen 25 en 35 en bijkomende problematiek(en) in de onderwijs indicatiesystematiek gerekend tot de meervoudig gehandicapte leerlingen in cluster 3 (MG cluster 3) (Kennisnet, 2008) Deze verbrede toelating zorgt voor een enorme diversiteit binnen de ZML-doelgroep. Leerlingen met een IQ onder de 25 en IQ tot 70 behoren tot dezelfde doelgroep. Alleen al gekeken naar de intelligentie zijn

de verschillen enorm en dus de mogelijkheden van deze diverse leerlingen erg verschillend.

De onderzoeksgroep bestaat uit leerlingen die in dezelfde klas zitten. De leerlingen van die klas hebben een IQ tussen de 60 en de 70. Deze leerlingen hebben andere mogelijkheden dan de ZML-leerlingen met een IQ van 25. Mocht dit onderzoek plaats vinden bij andere ZML-leerlingen dan zal dit kunnen leiden tot andere resultaten.

In dit onderzoek zijn de effecten van vier leerlingen uit een klas van 12 ZML-leerlingen gemeten. De voorkeur was om een grotere onderzoeksgroep te vormen maar dit was niet haalbaar in verband met het tijdspad dat doorlopen moest worden. De klas is verdeeld in drie groepjes van vier leerlingen. Om een goede representatie van de doelgroep te vormen werd één groepje willekeurig gekozen als onderzoeksgroep.

Het was helaas voor één van de vier leerlingen niet mogelijk om alle meetgegevens te verzamelen omdat deze leerling tijdens de onderzoeksperiode is verhuisd. Er is voor gekozen om deze incomplete gegevens van die leerling niet in het onderzoek op te nemen om te voorkomen dat er een vertekend beeld ontstaat.

3.3 Meetmomenten

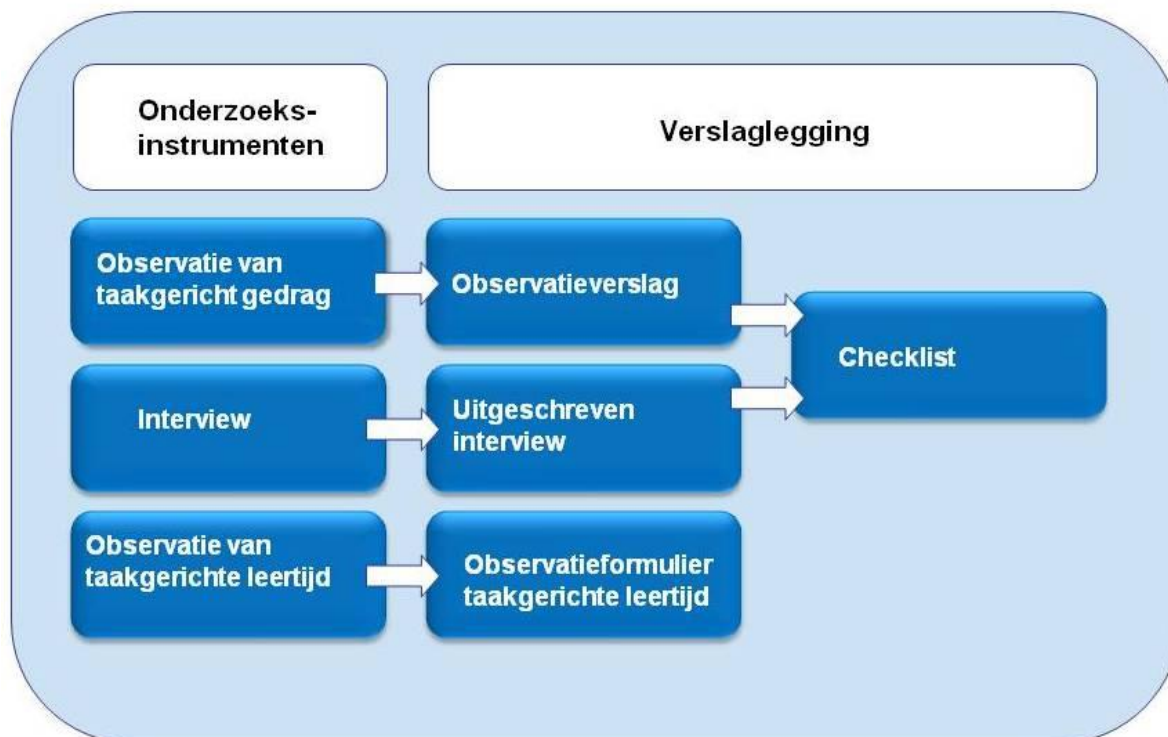
Voordat het onderzoek startte is ouders gevraagd toestemming te geven voor de deelname van hun kind aan dit onderzoek. Het onderzoek bestond uit drie meetmomenten. Het eerste meetmoment (de 0-meting) geeft een beeld van de taakaanpak, werkhoudingen en de taakgerichte leertijd van de leerlingen voordat de Meichenbaum methodiek is aangeleerd. Na de 0-meting startte de lessencyclus (zie bijlage 2). Door middel van deze lessencyclus zijn de vier fasen van probleemoplossing aangeleerd aan de leerlingen. De lessen in deze lessencyclus moeten gezien worden als een richtlijn, niet als lessen die je achtereenvolgens geeft. Het is van groot belang dat de leerkracht ten alle tijden van de lessencyclus blijft afstemmen op leerling, op de groei en de stagnatie die ze laten zien. In de eerste tien weken van de lessencyclus zijn de basishouding en fase 1 en 2 aangeleerd (les 1 t/m les 12). Daarna vond de tweede meting plaats. In de tien weken daarna zijn fase 3 en 4 aangeleerd (les 12 t/m les 15). Deze weken stonden vooral in het teken van het oefenen van de aangeleerde vaardigheden, het werken met aandachtspunten per

leerling maakte het mogelijk om individuele accenten te leggen. Na deze tien weken vond de derde meting plaats. Op het moment dat je met ZML-leerlingen wil gaan werken aan de werkhouding is geduld van groot belang. Het leerproces verloopt trager dan bij leerlingen zonder problematiek. Door de geheugenproblematiek en verstoorde informatieverwerking hebben ZML-leerlingen veel structuur en herhaling nodig (Damen & Cordang, 2007) dat is de reden waarom gekozen is voor een lange periode oefenen van de vier fasen van probleemoplossing. De drie meetmomenten maakten het mogelijk om een verandering in de taakaanpak, werkhouding en de taakgerichte leertijd van leerlingen waar te nemen.

De metingen vonden plaats tijdens het zelfstandig werken. Vooraf kregen de leerlingen uitleg over de taak, daarna gingen ze de taak zelfstandig uitvoeren; een werkvorm die zich veel voordoet in de klassensituatie.

3.4 De onderzoeksinstrumenten

Om de aannemelijkheid van de conclusies te vergroten is er voor gekozen om informatie te verzamelen met behulp van drie verschillende bronnen; een observatie van taakgericht gedrag, een interview en een observatie van de taakgerichte leertijd. De informatie die middels deze bronnen verkregen werd, werd vastgelegd in een observatieverslag, een uitgeschreven interview en een observatieformulier. De waargenomen gedragingen, beschreven in het observatieverslag en het interview, zijn samengevoegd in de checklist (figuur 4).



Figuur 4: Schematische weergave van onderzoeksinstrumenten en de verslaglegging.

3.4.1 Observatie van taakgericht gedrag

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, is het van belang een beeld te hebben van de gedragingen van leerlingen. Observatie maakt het mogelijk om deze informatie door middel van waarnemingen te verzamelen. Om een objectieve, zorgvuldige en nauwkeurige observatie te kunnen doen, is gekozen om een videoregistratie te maken. Hierdoor werd het mogelijk om de observaties te bespreken met collega's en dus de objectiviteit te waarborgen.

Binnen het kader van de vier fasen probleemoplossing van de Meichenbaum-methodiek werden de gedragingen van de leerling met betrekking tot taakgericht gedrag geobserveerd. Hierbij werd gebruik gemaakt van een kijkwijzer (bijlage 3) die bestaat uit observatiegerichte vragen. Hierdoor werd het mogelijk om de observatie herhaaldelijk op dezelfde wijze uit te voeren, wat de betrouwbaarheid vergroot. Bij het opstellen van deze vragen, is de kijkwijzer vijf-fasenobservatie van Koning (1990) als inspiratie gebruikt. De antwoorden op deze vragen maakten taakgedrag tijdens de vier fasen inzichtelijk. De gedragingen die geobserveerd werden zijn zo objectief mogelijk beschreven in een observatieverslag. Om de objectiviteit en betrouwbaarheid te garanderen zijn de observatieverslagen gecontroleerd door een

collega en voorzien van feedback. In de observatieverslagen zijn alleen zichtbare gedragingen beschreven en geen interpretaties vermeld.

3.4.2 Interview

Niet alleen zichtbare gedragingen geven informatie over de manier waarop leerlingen hun taak aanpakken. Om een volledig beeld te krijgen van de taakaanpak is informatie over denkprocessen van essentieel belang (Timmerman, 2003.) De leerling speelt een belangrijke rol in het verkrijgen van informatie over zijn denkproces. Om inzicht te krijgen in het denkproces van de individuele leerling is gekozen voor een individueel interview. Een individueel interview is hiervoor geschikter dan een groepsinterview. Daarnaast hebben de leerlingen moeite met zinbegrip en het verwoorden van hun gedachten. Door een veilige omgeving te creëren konden de leerlingen in alle rust en op hun eigen tempo de gestelde vragen beantwoorden. Spreken in een individuele setting is veiliger dan spreken in een groep. In het interview is voor open vragen gekozen, zodat de leerling uitgenodigd wordt om uitvoerig in te gaan op de vraag en zo veel informatie kan geven over zijn denkproces.

Het interview is een semi-gestructureerd interview (Harinck, 2009), hierbij is het mogelijk om door te vragen en daardoor achter het denkproces van de leerling te komen. Vooraf is een lijst met open vragen (bijlage 4) opgesteld. Deze vragen waren zo gericht dat inzicht in het denkproces van de leerling werd verkregen. De situatie deed zich voor dat de antwoorden van de leerlingen niet helder waren, omdat de leerling de vraag niet begreep of het antwoord onsamenhangend formuleerde. Samenvatten, doorvragen en het stellen van verhelderingvragen was nodig om duidelijke informatie te krijgen. In het interview werd gecontroleerd of de informatie die de leerling gaf tijdens het interview goed begrepen was. Dit was mogelijk door samenvattingen te maken en na te vragen of dat was wat de leerling bedoelde. Het semi-gestructureerd interview maakte het mogelijk te anticiperen op de leerling.

Het interview werd direct na het zelfstandig werken afgenomen, zodat de leerlingen zich alles konden herinneren. Van het interview is een videoregistratie gemaakt. De registratie maakte het mogelijk om terug te kijken, hierdoor kon het uitschrijven van

het interview nauwkeurig gebeuren. Doordat het mogelijk was om het interview te lezen, werd de inhoud van het gesprek helder.

3.4.3 Checklist

Om een compleet beeld van de taakaanpak van de leerling te kunnen vormen, zijn de gegevens uit het observatieverslag en het interview samengevoegd in een checklist (figuur 5). De checklist bestaat uit een lijst van gedragingen die zich kunnen voordoen tijdens het uitvoeren van een taak. De gedragingen zijn geselecteerd uit het boek van Timmerman (2003) en aangevuld met wenselijke gedragingen in de klassensituatie. De gedragingen zijn gecategoriseerd in gedragingen die ten goede komen aan de werkhouding en gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen. In beide categorieën zijn de gedragingen ook nog eens in vier fasen ingedeeld; de vier fasen van probleemoplossing van de Meichenbaum methodiek.

De checklist is zo opgezet zodat op deze manier inzichtelijk wordt hoe het gedrag eruit ziet in de verschillende fasen van de Meichenbaum methodiek. De verdeling in twee categorieën zorgt ervoor dat je direct kunt zien in welke fase een leerling gedrag laat zien dat ten goede komt aan de werkhouding of dat juist zou kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen. De checklist maakt het mogelijk na drie metingen veranderingen van gedrag te zien in de verschillende fasen.

De waargenomen gedragingen die beschreven stonden in het observatieverslag, zijn op de checklist gemarkeerd door ze dikgedrukt weer te geven. In een enkel geval zijn er gedragingen toegevoegd die niet op de checklist stonden, omdat deze gedragingen opvallend waren voor het beeld van taakgerichtheid van de leerling. Het interview gaf informatie over het denkproces van de leerling. Deze bevindingen werden ook dik gedrukt op de checklist weergegeven. Tenslotte is gekeken naar hoe de leerling zijn werk verzorgt, deze beoordeling werd ook dik gedrukt weergegeven op de checklist.

Checklist.	
Naam leerling: Ad Datum: 24 november 2009	
Meting: 0-meting/ 2 ^{de} -meting/ 3 ^{de} -meting Les: rekenen Lestijd :14.20	
Gedrag dat ten goede komt aan de werkhouding.	Gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen.
Fase 1 Leerling kijkt naar de leerkracht. Leerling zit stil. Leerling is stil. Leerling steekt vinger op. Leerling reageert op klassikale vragen: met een vinger in de lucht. Leerling reageert op de vraag wat moet je doen, met een vinger in de lucht. De leerling stelt (verduidelijking)vragen? Leerling stelt relevante vragen om de opdracht voor zichzelf helder te krijgen.	Fase 1 Leerling kijkt niet naar de leerkracht. Leerling zit niet stil. Leerling praat. Leerling roept door de klas. Leerling reageert niet op klassikale vragen. Leerling stelt onrelevante vragen, niet over het onderwerp. Ad. friemelt met zakdoek.
Fase 2 Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij/zij begint met taak.	Fase 2 Leerling begint onmiddellijk aan de taak, zonder na te denken over de aanpak. Leerling begint niet. Leerling loopt rond. Leerling vraagt wat hij of zij moet doen. Leerling vraagt bevestiging van details van de instructie: "Moet ik dan dit rood maken?" Leerling praat met andere leerlingen.
Fase 3 Leerling voert de taak uit. Leerling voert de taak systematisch uit. (van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) Leerling werkt volgens plan. Leerling schrijft netjes.	Fase 3 Leerling is met ander dingen bezig dan zijn taak. Leerling praat met andere leerlingen. Leerling gaat chaotisch te werk (trial and error) Leerling slaat stukken van de taak over. Leerling verbetert meerdere keren. Leerling verzorgt zijn/haar werk onvoldoende (slordig werken, krassen) Leerling werkt traag, Leerling droomt met regelmaat weg. Leerling werkt snel, vluchtig. Leerling geeft op. Leerling vraagt bevestiging.
Fase 4 Leerling controleert zijn/haar taak. Leerling verbeter zijn/haar taak.	Fase 4 Leerling is klaar met taak en stopt. Leerling vraagt of de taak goed is. Leerling vergelijkt zijn werk met een andere leerling, hij/zij wijzigt eigen werk.

Figuur 5: Voorbeeld van een ingevulde checklist , checklist 0-meting van Ad.

Door al deze gegevens weer te geven op de checklist ontstond er een compleet beeld van de taakaanpak van de leerling. Dit complete beeld van de taakaanpak is gecontroleerd door een collega.

3.4.4 Observatie taakgerichte leertijd

In het onderzoek wordt de taakgerichte leertijd in verband gebracht met de taakaanpak van leerlingen. Onderzocht wordt of de zelfinstructiemethode van

Meichenbaum invloed heeft op de taakgerichte leertijd. Om veranderingen in de leertijd vast te kunnen stellen is het belangrijk om gegevens te verzamelen die met elkaar vergeleken kunnen worden. Daarom is er op drie verschillende momenten dezelfde observatie uitgevoerd. Tijdens die observatiemomenten is gemeten wat de duur van de taakgerichte leertijd was. Gemeten werd hoeveel procent van de lestijd de leerling zijn leertijd taakgericht besteedt. De bestaande observatiemethode van Veenman, Lem, Roelofs, & Nijsen, (1999) is uitermate geschikt om taakgerichte leertijd vast te stellen. Om de observatie af te stemmen op dit onderzoek zijn enkel termen veranderd. Hieronder staat beschreven hoe er in de klas werd geobserveerd en welke termen er veranderd zijn.

3.4.5 Codering en procedure van observatie taakgerichte leertijd.

Tijdens de gehele periode waarbij de leerling met de taak bezig was, werd om de twee minuten geregistreerd of de leerling taakgericht gedrag liet zien of niet. In elke ronde van de observatie werd bij de leerlingen die niet met hun taak bezig waren bepaalde codes genoteerd die de aard van het niet-taakgerichte gedrag aangeven. In het figuur 6 is de codering van de observatie weergegeven.



Figuur 6: Codering van observatie taakgerichte leertijd.

Bij het 'nieuwe' observatieformulier (een aangepaste versie van het origineel) zijn enkele codes van categorie A anders verwoord. Tevens zijn er twee codes toegevoegd: D= droomt (kijkt om zich heen) en K=kletst. Dit is gedaan om meer

inzicht te krijgen in het niet-taakgericht gedrag. Voorwaarden om aan opgedragen taken te beginnen, zijn in de categorie 'niet- taakgericht gedrag' opgenomen omdat de leerlingen niet daadwerkelijk met de leertaak bezig zijn. Het gaat er niet zozeer om het feit dat er tijd aan de leertaak wordt besteed, maar meer om de hoeveelheid tijd. Categorie B is op het 'nieuwe' observatieformulier niet de code voor activiteiten genoemd, maar de code voor taakgericht gedrag. Hiervoor is gekozen omdat de term taakgericht gedrag een eenduidige term binnen het onderzoek is. In categorie B is een code S= samenwerken verwijderd omdat de leerlingen tijdens deze observaties niet zullen gaan samenwerken en dit dus ook niet geregistreerd zal worden.

In een vaste volgorde met een vaste tijdsinterval werd er een blik geworpen op de leerlingen. De observatiegegevens werden weergegeven op een observatieformulier, (figuur 7.) Bij elke leerling die niet met de opgedragen taak bezig was, werd een code (categorie A) genoteerd in de rij van de naam van de leerling en de juiste ronde. De code geeft de aard van niet-taakgerichte gedrag aan. Achter deze code werd de code van het taakgerichte gedrag waarmee de leerling bezig zou moeten zijn genoteerd (categorie B). Na twee minuten werd opnieuw een observatieronde gedaan. Deze procedure herhaalde zich tot de leerling de taak had afgerond.

Meting: 0-meting/ ~~2de meting~~/ ~~3de meting~~

naam	Ad.	Em.	Se.
rondes			
1		V - L	
2	K - L		K - L
3	D - L	D - L	
4			
5			
6			
7	D - Z		
8		D - Z	
9			
10			

Figuur 7: Voorbeeld van een ingevuld observatieformulier van de 0-meting.

Er is een videoregistratie gemaakt van het observatiemoment, omdat de gedragingen van leerlingen snel op elkaar volgden en tegelijkertijd plaats vonden. Deze registratie maakte het mogelijk om terug te kijken, zodat de observatie zorgvuldig kon worden uitgevoerd.

3.5 Ethische aspecten van het onderzoek

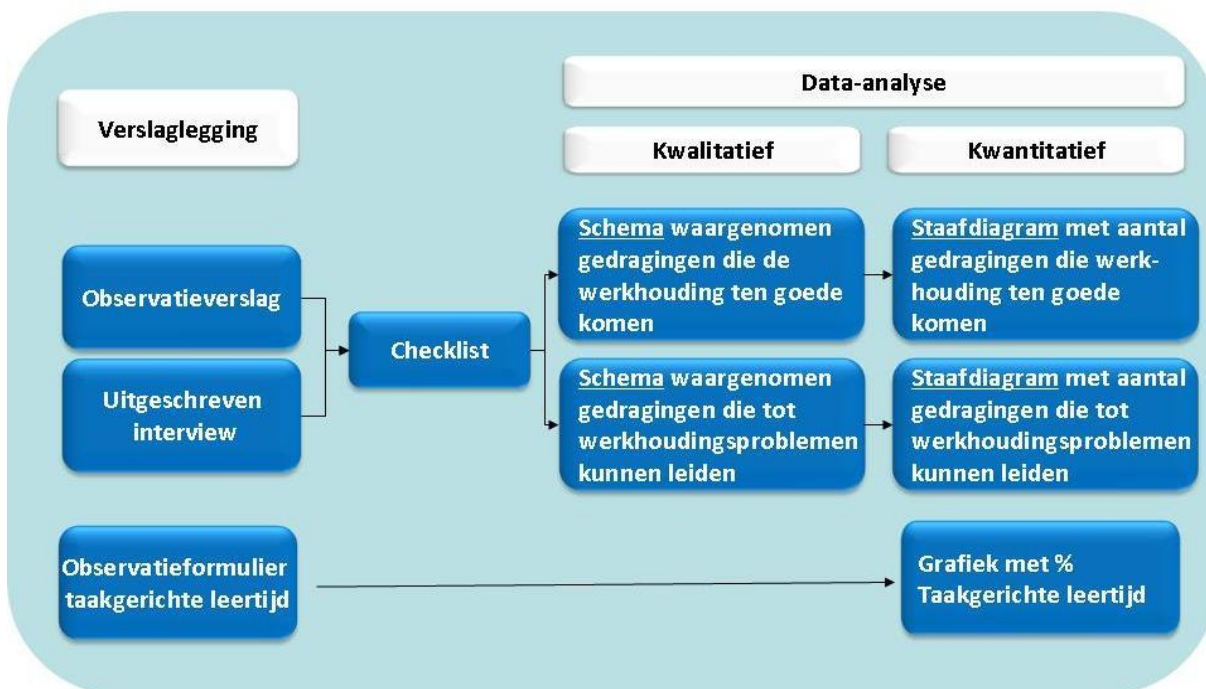
In het onderzoek zijn geen direct identificeerbare persoonsgegevens gebruikt. Tijdens het gehele onderzoek is gewerkt met geanonimiseerde gegevens zodat er geen relatie gelegd kan worden tussen persoonlijke gegevens en onderzoeksgegevens. Met de leerlingen en ouders zijn afspraken gemaakt rondom de beeldopnamen. Deze zullen enkel voor dit onderzoek worden gebruikt en zullen niet publiekelijk vertoond worden. (British Educational Research Association, 2004)

Om te voldoen aan het kwaliteitscriterium triangulatie zijn in het onderzoek de effecten van meerdere leerlingen gemeten en zijn meerdere onderzoeksinstrumenten gebruikt om de data te verzamelen. Om een helder, betrouwbaar en leesbaar onderzoeksverslag af te leveren is hulp gevraagd aan 'critical friends'. Zij controleerden het verslag op spelling en zinsbouw. Binnen het gehele onderzoeksverslag zorgen bronverwijzingen en verwijzingen naar bijlagen voor transparantie en navolgbaarheid van de gegevens.

Hoofdstuk 4: Resultaten van de data-analyse

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de ruwe data geanalyseerd worden en hoe de individuele schematische weergave van de onderzoeksresultaten ontstaan zijn. De resultaten van Ad. worden als voorbeeld gebruikt om dit te illustreren. Aan het einde van het hoofdstuk wordt beschreven hoe de individuele resultaten van de leerlingen worden geanalyseerd en hoe er eventuele overeenkomsten worden bepaald.

4.1 Van dataverzameling naar data-analyse



Figuur 8 : Schematische weergave van hoe de resultaten zijn geanalyseerd en verwerkt tot schematische weergave van de onderzoeksresultaten.

Zoals figuur 8 weergeeft, zijn in dit onderzoek op drie meetmomenten voor elke leerling diverse ruwe data verzameld. Het observatieverslag, verkregen uit de observatie van het taakgericht gedrag, en het uitgeschreven interview zijn samengevoegd in een checklist. Met behulp van de drie checklists (van elke meting één checklist) zijn twee schema's gecreëerd die de veranderingen van de taakaanpak en werkhouding kwalitatief beschrijven. Om de kwantitatieve veranderingen in gedragingen te tonen, wordt het aantal waargenomen gedragingen uit deze schema's weergegeven in twee staafdiagrammen. Daarnaast geeft een grafiek van drie meetmomenten de percentages taakgerichte leertijd weer. Door de

gegevens op deze manier te verwerken werd het mogelijk om de effecten van de Meichenbaum methodiek per leerling vast te stellen, waarna de overeenkomstige effecten van de leerlingen in kaart gebracht konden worden.

4.2 Kwalitatieve analyse van de onderzoeksresultaten

Voor elk van de drie leerlingen zijn de waargenomen gedragingen tijdens de drie metingen weergegeven in checklists (zie bijlage 5, 6 en 7). Om een duidelijk kwalitatief overzicht te krijgen van de toename of afname van taakgericht gedrag en gedrag dat kan leiden tot werkhoudingproblemen, zijn alle waargenomen gedragingen in twee schema's gezet. Eén schema geeft alle gedragingen die de werkhouding ten goede kunnen komen weer (figuur 9), het andere schema de gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingproblemen (figuur 10). Beide schema's geven weer welke gedragingen werden waargenomen gedurende de drie meetmomenten en tijdens welke fase van de Meichenbaum methodiek. In figuur 9 is bijvoorbeeld te zien dat Ad. tijdens fase 1, bij de 0-meting de leerkracht aankijkt en reageert op klassikale vragen. Tijdens de tweede meting is hij daarnaast ook stil, bij de derde meting verbetert hij zijn taakgedrag door ook nog eens stil te zitten en zijn vinger op te steken.

0-meting	2 ^{de} meting	3 ^{de} meting
Fase 1 1. Leerling kijkt naar de leerkracht. 2. Leerling reageert op klassikale vragen:	Fase 1 1. Leerling kijkt naar de leerkracht. 2. Leerling is stil. 3. Leerling reageert op klassikale vragen:	Fase 1 1. Leerling kijkt naar de leerkracht. 2. Leerling zit stil. 3. Leerling is stil. 4. Leerling reageert op klassikale vragen: 5. met een vinger in de lucht.
Fase 2 1. Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij begint met taak.	Fase 2 1. Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij begint met taak.	Fase 2 1. Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij begint met taak.
Fase 3 1. Leerling voert de taak uit. 2. Leerling werkt volgens plan.	Fase 3 1. Leerling voert de taak uit. 2. Leerling voert de taak systematisch uit.(van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) 3. Leerling werkt volgens plan.	Fase 3 1. Leerling voert de taak uit. 2. Leerling voert de taak systematisch uit.(van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) 3. Leerling werkt volgens plan.
Fase 4	Fase 4 1. Leerling controleert zijn taak. 2. Leerling verbetert zijn taak.	Fase 4 1. Leerling controleert zijn taak.

Figuur 9: Overzicht waargenomen gedragingen van Ad. die de werkhouding ten goede komen.

In figuur 10 is bijvoorbeeld te zien dat Ad. in fase 1 gedragingen laat zien die tot werkhoudingproblemen kunnen leiden; hij zit niet stil, hij praat (tijdens de instructie), reageert niet op klassikale vragen en friemelt aan zijn zakdoek. Tijdens de tweede meting kijkt hij de leerkracht niet aan en droomt weg. In de laatste meting werden geen van deze gedragingen waargenomen.

0-meting	2 ^{de} meting	3 ^{de} meting
Fase 1 1. Leerling zit niet stil. 2. Leerling praat. 3. Leerling reageert niet op klassikale vragen. 4. Ad. friemelt met zakdoek.	Fase 1 1. Leerling kijkt niet naar de leerkracht. 2. Ad. droomt.	Fase 1
Fase 2	Fase 2	Fase 2
Fase 3 1. Leerling verbetert meerdere keren. 2. Leerling verzorgt zijn werk onvoldoende (slordig werken, krassen). 3. Leerling werkt snel, vluchtig.	Fase 3 1. Leerling verzorgt zijn werk onvoldoende (slordig werken, krassen)	Fase 3 1. Leerling verzorgt zijn werk onvoldoende (slordig werken, krassen)
Fase 4 1. Leerling is klaar met taak en stopt.	Fase 4	Fase 4

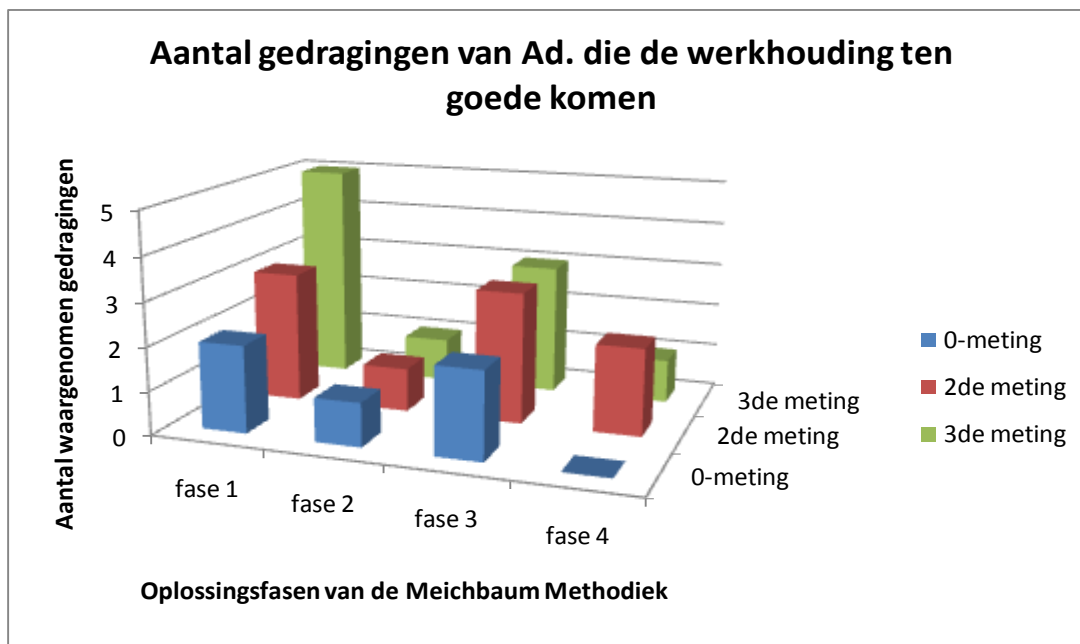
Figuur 10: Overzicht waargenomen gedragingen van Ad. die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen.

Deze schema's geven dus de waargenomen gedragingen weer, die de werkhouding positief of negatief kunnen beïnvloeden. Ze beschrijven kwalitatief de veranderingen in de werkhouding per fase tijdens de onderzoeksperiode, vóór, tijdens en na het aanleren van de Meichenbaum methodiek.

4.3 Kwantitatieve analyse van de onderzoeksresultaten

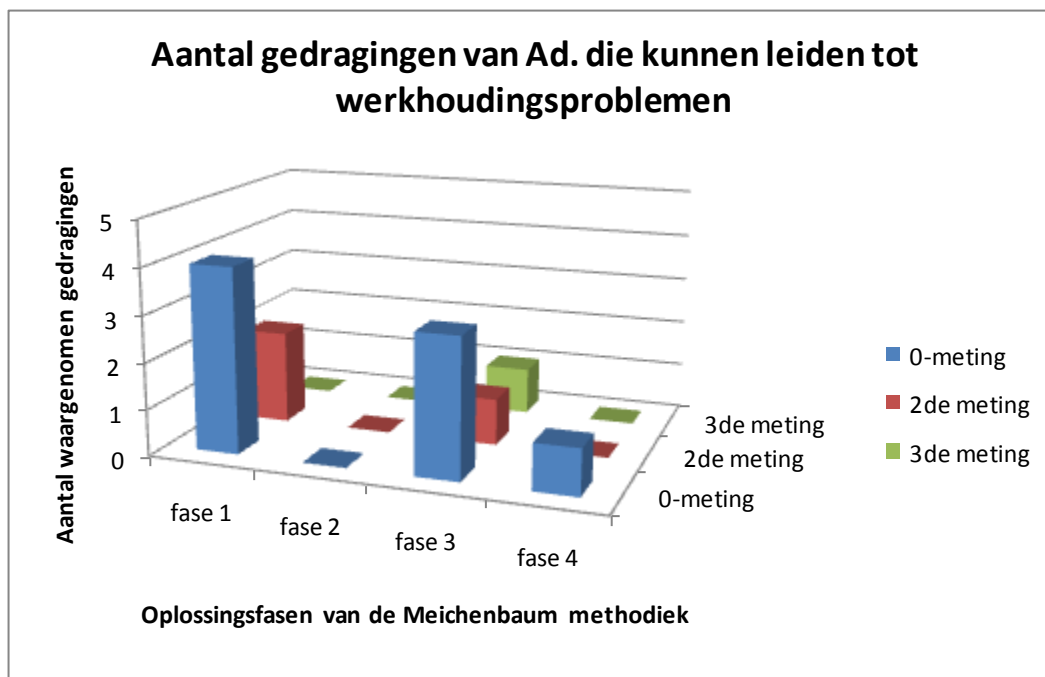
Per meetmoment werd het aantal gedragingen per fase van de Meichenbaum methodiek op de overzichten van de waargenomen gedragingen (figuur 9 en 10) geteld en in twee staafdiagrammen weergegeven. Eén staafdiagram geeft een overzicht van het aantal waargenomen gedragingen die de werkhouding ten goede komen (figuur 11.) Het andere staafdiagram geeft een overzicht van het aantal gedragingen dat kan leiden tot werkhoudingproblemen (figuur 12); beiden over de gehele onderzoeksperiode. Op deze manier werden de kwalitatieve

(ongestructureerde) ruwe data van het observatieverslag en het interview omgezet naar kwantitatieve gegevens, meetbare gegevens (Harinck, 2009). De staafdiagrammen maken inzichtelijk op welk moment in de lessencyclus en in welke fase van de Meichenbaum methodiek veranderingen hebben plaats gevonden in de werkhouding. In het staafdiagram van figuur 11 (dat een grafische weergave is van figuur 9) is bijvoorbeeld duidelijke groei te zien; in de fase van instructie (fase 1) neemt het aantal gedragingen van Ad. die de werkhouding ten goede komen toe van twee (bij de 0-meting) tot vijf (bij de 3^e meting). In de fase van evaluatie (fase 4) is er een tevens een stijging te zien ten opzichte van de 0-meting. Ook is te zien dat Ad. zijn vaardigheden heeft verbeterd in fase 3.



Figuur 11: Staafdiagram van het aantal gedragingen van Ad. die de werkhouding ten goede komen.

In het staafdiagram van figuur 12 (dat een grafische weergave is van figuur 10) is bijvoorbeeld te zien dat er in fase 1 een afname is van gedragingen die tot werkhoudingsproblemen kunnen leiden; van vier gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen tijdens de 0-meting, naar twee tijdens de 2^e meting, tot zelfs een enkele bij de 3^e meting. In drie van de vier fasen is het aantal gedragingen van Ad. dat tot werkhoudingsproblemen kan leiden zelfs helemaal verdwenen.



Figuur 12: Staafdiagram van het aantal gedragingen van Ad. dat kan leiden tot werkhoudingsproblemen.

De kwalitatieve en kwantitatieve resultaten van de drie leerlingen worden beschreven in bijlage 8, 10 en 12.

4.4 Analyse van observatie taakgerichte leertijd

De taakgerichte leertijd kan worden bepaald door het aantal taakgerichte gedragingen te meten, zoals Veenman, Lem, Roelofs & Nijsen (1999) beschrijven. Hun analyse was echter gericht op de niet-taakgerichte leertijd, terwijl in dit onderzoek juist de taakgerichte leertijd centraal staat. De formule, die kan worden gebruikt om de taakgerichte leertijd te berekenen ten opzichte van de totale leertijd, ziet er dan als volgt uit:

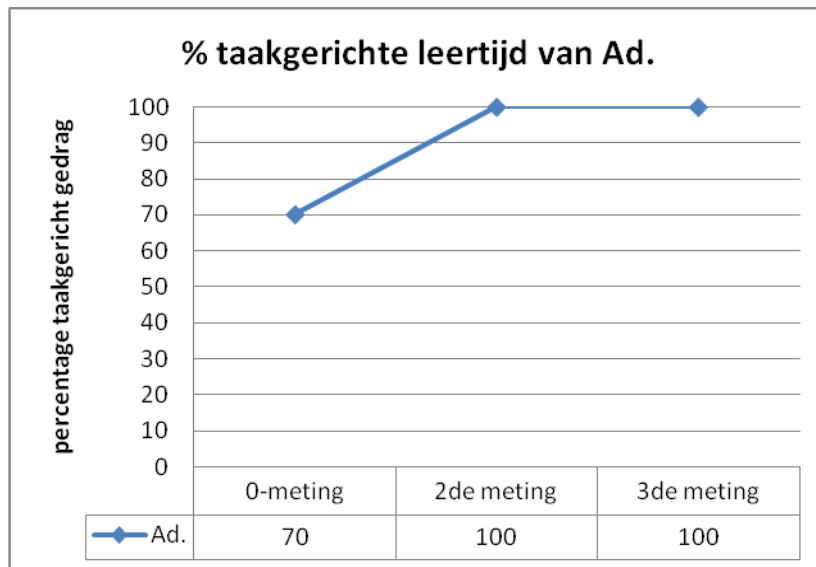
Aantal keren “taakgericht gedrag” / aantal observatieronden x 100= ...% taakgerichte leertijd.

Voorbeeld: Op het observatieformulier van Ad. (figuur 7) was te zien dat Ad. in zeven van de tien rondes taakgericht gedrag liet zien. De formule ziet er dan als volgt uit:

$$(7 / 10) \times 100 = 70\% \text{ taakgericht leertijd.}$$

De resultaten van de drie metingen (0-meting: $7 / 10 \times 100 = 70\%$ taakgerichte leertijd, 2^{de} meting: $16 / 16 \times 100 = 100\%$ taakgerichte leertijd, 3^{de} meting: $10 / 10 \times$

100= 100% taakgerichte leertijd) zijn weergegeven in een grafiek (figuur 13). De lijn maakt de veranderingen van de taakgerichte leertijd inzichtelijk.



Figuur 13.: Grafiek van % taakgerichte leertijd van Ad.

Figuur 13 laat bijvoorbeeld zien dat Ad. voordat hij volgens de Meichenbaum methodiek werkte, tijdens het zelfstandig werken 70% van de lestijd taakgericht werkte; 10 weken nadat werd begonnen met het aanleren van de Meichenbaum methodiek was dit 100 % en na 20 weken was de taakgerichte lestijd nog steeds 100%.

De individuele resultaten van taakgerichte leertijd zijn grafisch weergegeven in bijlage 8, 10 en 12.

4.5 Overeenkomsten tussen de individuele onderzoeksresultaten.

Om de deelvragen en onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zijn de diagrammen, de overzichten van de waargenomen gedragingen en de grafieken (bijlage 8, 10 en 12) en de interviews geanalyseerd. Dit werd gedaan door voor elke leerling de volgende vragen te beantwoorden:

Meichenbaum methodiek nog niet bekend bij leerling:

- Hoe ziet het (taak)aanpakgedrag van (...¹) er uit?

¹ Op de puntjes (...) worden de initialen van de leerling ingevuld.

- Welke gedragingen, die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen, komen voor bij (...)?
- Hoeveel procent van de lestijd laat (...) taakgericht gedrag zien?

Leerling past de Meichenbaum methodiek toe:

- Hoe ziet de taakaanpak van (...) er uit, nu hij/zij de Meichenbaum-methodiek toepast?
- Welke gedragingen, die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen, komen voor bij (...) na het aanleren van de Meichenbaum methodiek?
- Hoeveel procent van de lestijd laat (....) taakgericht gedrag zien, nu hij/zij de Meichenbaum-methodiek gebruikt?
- Wat zijn de verschillen tussen de taakaanpak van (....) vóór en na het aanleren van de Meichenbaum-methodiek?

Door deze vragen te beantwoorden, ontstond er een overzicht van de effecten van de Meichenbaum methodiek per leerling. (Zie bijlage 9, 11 en 13.) Door de antwoorden van leerlingen met elkaar te vergelijken, konden overeenkomsten worden vastgesteld. De overeenkomstige effecten zijn beschreven in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 5: De conclusies

Met behulp van de antwoorden op de vragen voor elke leerling afzonderlijk, zoals beschreven in bijlage 9, 11 en 13, wordt in dit hoofdstuk gekeken of er overeenkomsten zijn tussen de resultaten van de drie onderzochte leerlingen. Vervolgens worden er conclusies getrokken en worden aanbevelingen gedaan.

5.1 Antwoorden op de deelvragen van het onderzoek

1. *Hoe verandert de taakaanpak tijdens de verschillende fasen van de Meichenbaum methodiek?*

Na het aanleren van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum hebben er, bij alle drie de ZML-leerlingen veranderingen plaats gevonden in de taakaanpak. In de vier fasen van de methodiek waren de volgende veranderingen te zien:

In de fase waarin het probleem geanalyseerd wordt (fase 1):

- De basishouding van alle leerlingen is verbeterd. Overeenkomstige gedragingen die bij alle leerlingen verbeterde zijn, tijdens de instructie zitten en zijn alle leerlingen stil.

In de fase waarin gezocht wordt naar een oplossingstrategie en waar een werkplan geformuleerd wordt (fase 2):

- Alle leerlingen bedenken voordat ze een taak gaan uitvoeren een plan of kiezen een strategie. De kwaliteit van deze plannen verschilt. Eén leerling heeft geleerd om planmatig te gaan werken. De twee andere leerlingen werkten al planmatig voordat ze de methodiek aangeleerd kregen. Tijdens de interviews viel echter op dat zij nu gedetailleerder konden vertellen hoe ze een taak gingen aanpakken. Voor alle leerlingen geldt dus dat hun planmatigheid verbeterde.

In de fase van de uitvoering van het werkplan (fase 3):

- De leerlingen voeren de taak uit volgens een plan. Ook voeren alle leerlingen de taak systematisch uit. Een blijvende zorg in deze fase is het onvoldoende verzorgen van het werk .

In de evaluatie fase (fase 4):

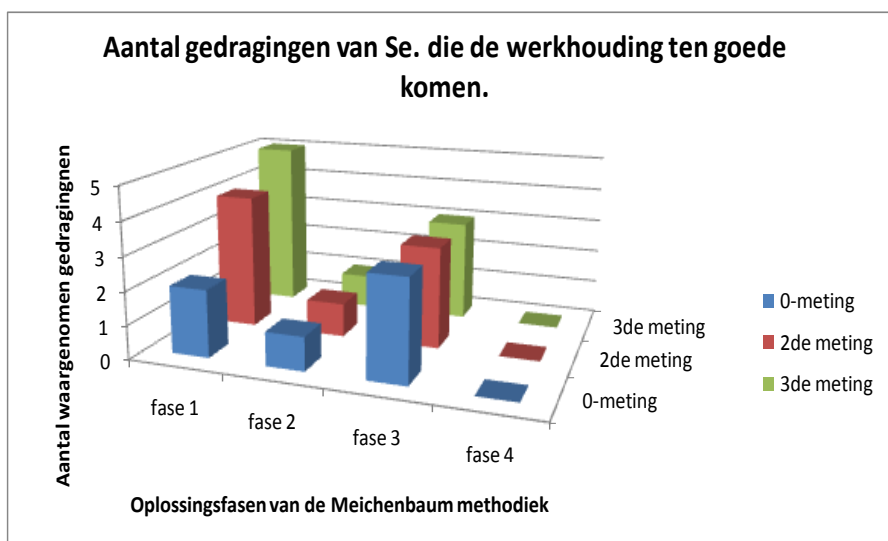
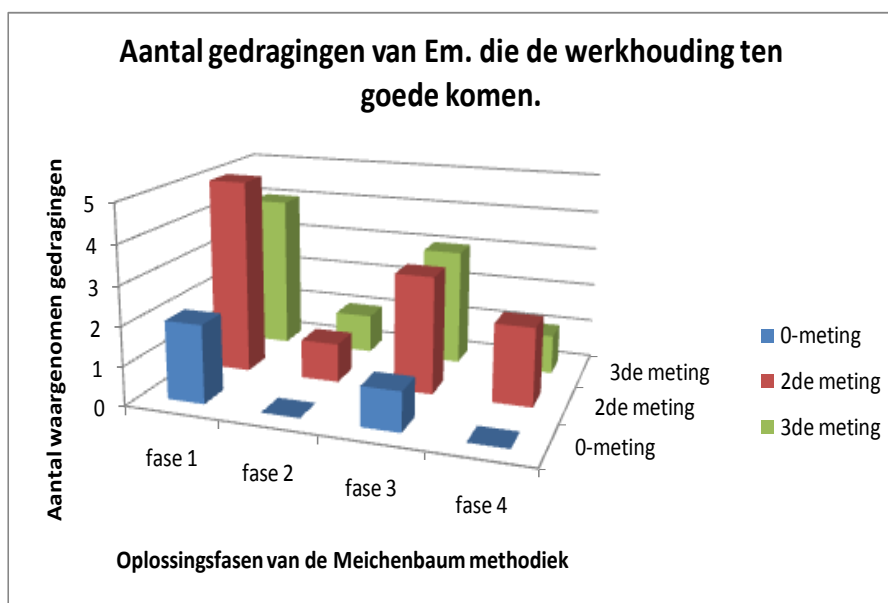
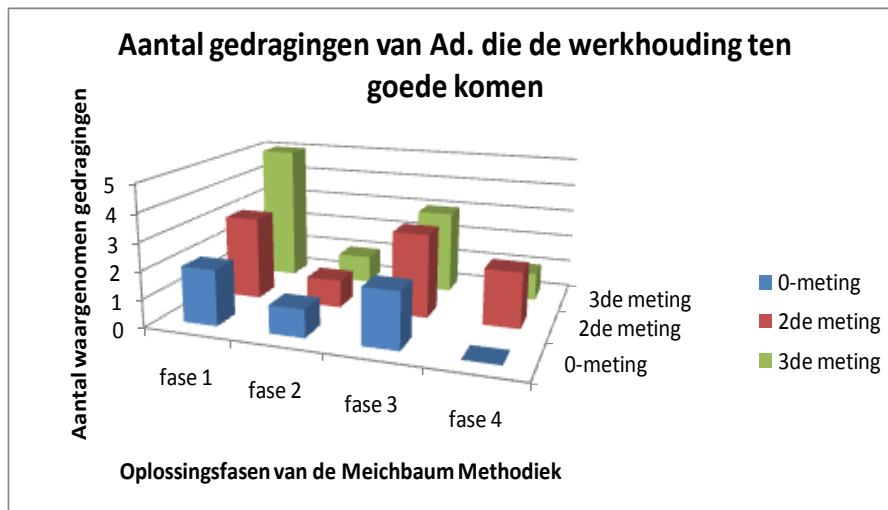
- Twee leerlingen zijn hun taak gaan controleren nadat ze deze hadden afgerond. De derde leerling liet geen verbetering zien in deze fase.

Algemeen kan vastgesteld worden dat de taakaanpak bij alle drie de ZML-leerlingen is verbeterd. Timmerman (2003) voorzag deze verbetering voor leerlingen met aandachts- en werkhoudingsproblemen. Uit dit onderzoek blijkt dat dit vooruitzicht ook geldt voor de drie ZML-leerlingen van de onderzoeksgroep.

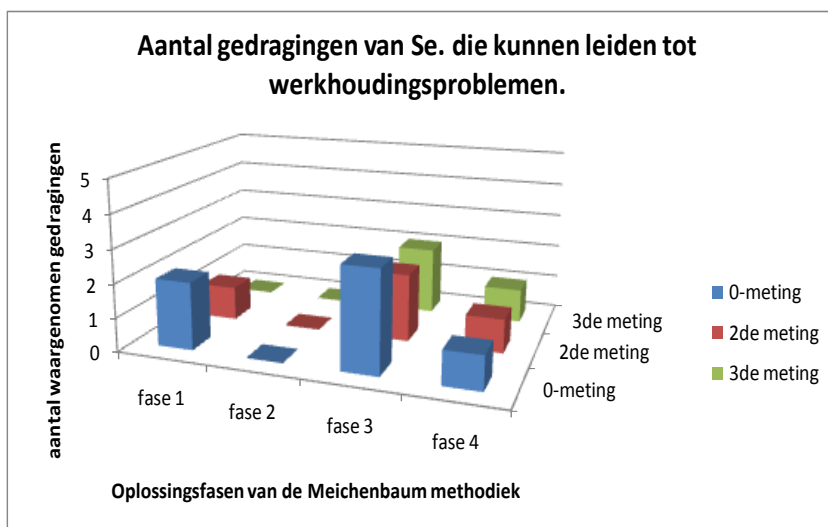
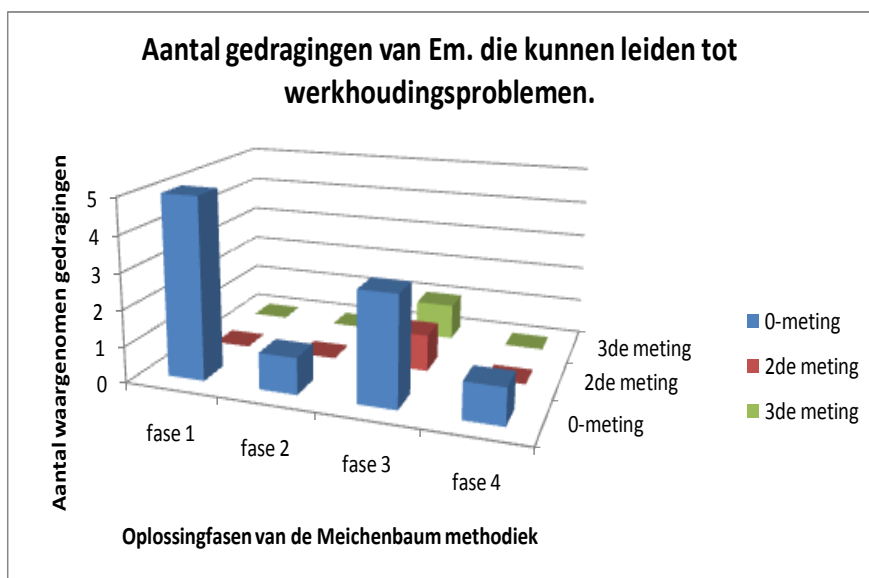
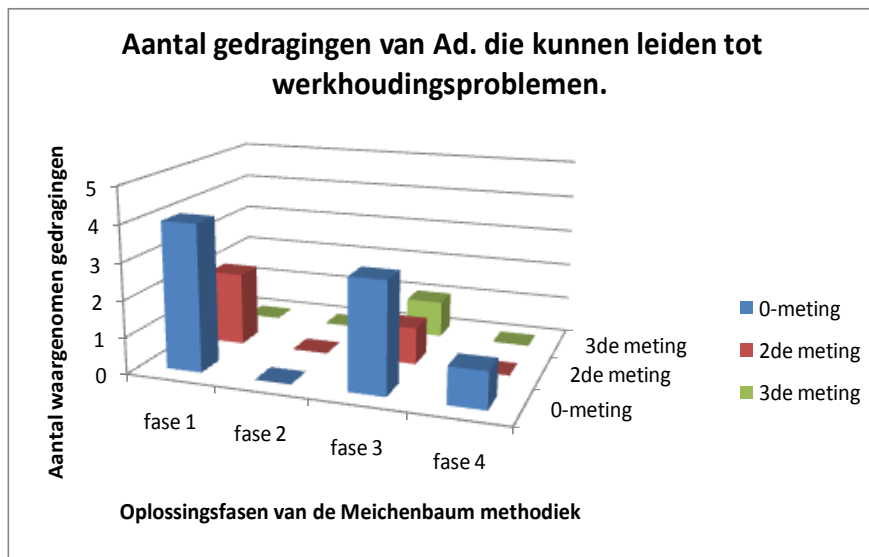
2. Wat is de invloed van de Meichenbaum methodiek op de werkhouding?

Na het aanleren van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum is bij alle leerlingen verbetering in de werkhouding te zien. Het aantal gedragingen dat de werkhouding ten goede komt neemt bij alle drie de leerlingen toe (zie figuur 14). De gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen zijn bij alle drie de leerlingen afgenomen (zie figuur 15). De mate van afname verschilt per leerling. Beïnvloedende factoren kunnen hierin een rol spelen (Timmerman, 2003).

Er waren opvallende individuele veranderingen te zien. Ad. verbeterde zijn werkhouding in alle fasen waarin zijn werkhouding nog verbeterd kon worden. Em. verbeterde haar werkhouding in alle vier de fasen. Se. verbeterde enkel zijn werkhouding in de fase waarin het probleem geanalyseerd wordt.

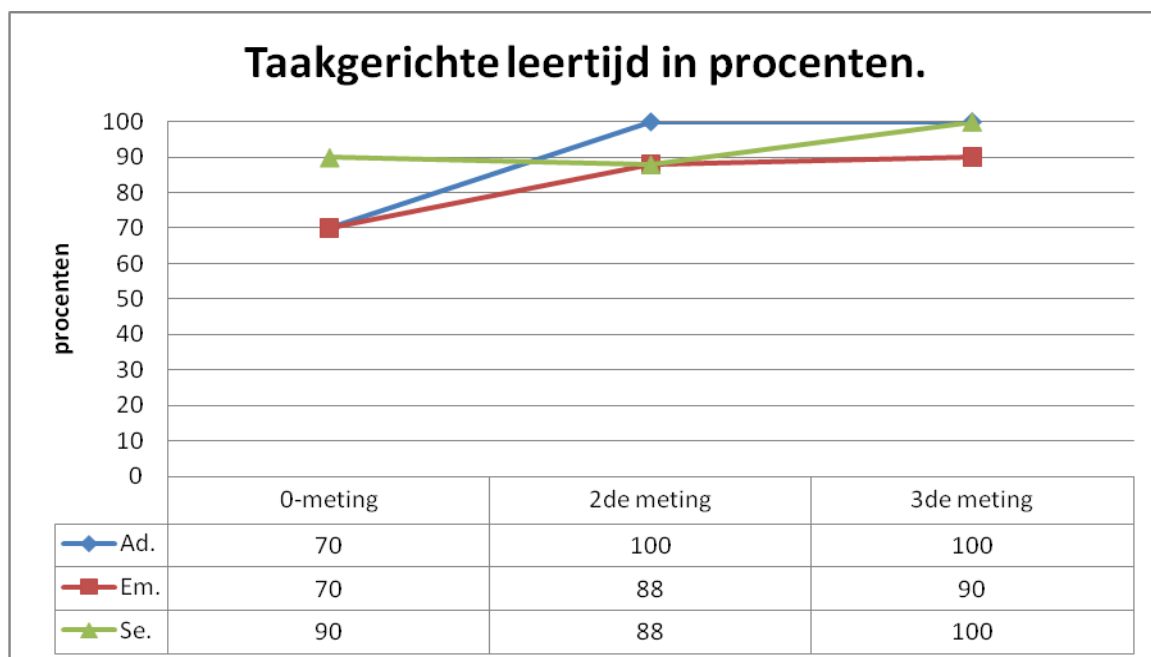


Figuur 14: Overzicht van de kwantitatieve verandering in het aantal gedragingen dat de werkhouding ten goede komt, per leerling.



Figuur 15: Overzicht van de kwantitatieve verandering in het aantal gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen, per leerling.

3. Wat is de invloed van de Meichenbaum methodiek op de taakgerichte leertijd?



Figuur 16: Overzicht van de groei van de taakgerichte leertijd van de onderzoeksgroep.

Dit schema geeft voor elke leerling de taakgerichte leertijd weer tijdens de 0-meting, 2^e meting en 3^e meting. De taakgerichte leertijd tijdens het zelfstandig werken is bij alle leerlingen toegenomen nadat leerlingen zijn gaan werken volgens de zelfinstructiemethode van Meichenbaum. Se. laat geen constante lijn van groei zien terwijl dit bij de andere twee leerlingen wel het geval is. Dit zou bijvoorbeeld kunnen worden veroorzaakt door de beïnvloedende factoren als motivatie en aanleg (Timmerman, 2003 & Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen, 1993)

4. Hoe beïnvloeden taakaanpak, werkhouding en de taakgerichte leertijd elkaar?

Werkhouding kan beschreven worden als een verzameling gedragingen die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden. (Timmerman, 2003).

Begrippen als taakgerichtheid, concentratie, werkwijze en motivatie hebben allemaal invloed op elkaar en samen bepalen ze de werkhouding van een leerling (Koning, 1990). Doordat leerlingen door middel van de Meichenbaum methodiek vaardigheden en strategieën aangeleerd hebben gekregen is er verbetering van hun taakaanpak te zien. Ze konden langer betrokken werken aan een taak (hogere

taakgerichtheid) en hanteerden vooraf bedachte plannen om hun taak uit te voeren. Het aantal gedragingen dat de taakoplossing positief beïnvloed nam dus toe. Dit duidt erop dat een verbetering in de taakaanpak een positief effect heeft op de werkhouding.

Door de verbeterde taakaanpak en werkhouding, na het aanleren van vaardigheden en strategieën, is de taakgerichtheid toegenomen. Er kan dus gesteld worden dat de taakgerichte leertijd, omschreven als de tijd die een leerling daadwerkelijk betrokken bezig is met de opgedragen taak (Veenman, Lem, Roefols & Nijssen, 1999), positief wordt beïnvloed door een verbetering in de taakaanpak en werkhouding.

5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag

5. *Wat is het effect van de Meichenbaum-methodiek op taakaanpak, werkhouding en taakgerichte leertijd van de ZML-leerlingen uit mijn klas tijdens zelfstandig werken ?*

De Meichenbaum methodiek heeft veel veranderingen in taakaanpakgedrag teweeg gebracht in alle fasen van de methodiek; leerlingen zijn stil en zitten stil tijdens instructies. Ze maken een plan of bepalen een strategie alvorens ze aan een taak beginnen waardoor ze planmatig zijn gaan werken. Leerlingen voeren een taak systematisch uit. Na het uitvoeren van de taak vindt er controle plaats.

Zoals Timmerman (2003) beschrijft verbetert de werkhouding van leerlingen en nemen gedragingen die kunnen zorgen voor werkhoudingsproblemen af. In dit onderzoek blijkt dat dit ook geldt voor de drie ZML-leerlingen uit de onderzoeksgroep. De taakgerichte leertijd tijdens het zelfstandig werken is toegenomen. Vastgesteld kan worden dat er groei heeft plaats gevonden in de zelfstandigheid van deze 3 ZML- leerlingen.

5.3 Conclusie

Uit dit onderzoek is gebleken dat de zelfinstructiemethode van Meichenbaum ook bij de drie ZML-leerlingen van de onderzoeksgroep (met een IQ tussen de 60 en de 70) vele positieve effecten te weeg brengt. Vastgesteld kan worden dat de zelfinstructiemethode van Meichenbaum een effectieve en werkbare methode kan zijn om in het ZML-onderwijs te gebruiken. Zoals Timmerman (2003) beschrijft ordent

de Meichenbaum methodiek het denkproces en voorkomt het impulsief en ongestructureerd gedrag. De ZML-leerlingen hebben geleerd om hun handelen bewust te sturen. De externe structuur van de methodiek maakte dit mogelijk. In de praktijk is nu gebleken dat ook deze drie ZML-leerlingen via cognitieve gedragsmodificatie hun werkhouding kunnen verbeteren. Het cognitief functioneren van de ZML-leerling (met een IQ tussen de 60 en 70) kan beïnvloed en veranderd worden door middel van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum. (Timmerman, 2003) Het behalen van deze positieve resultaten betekent echter niet dat de drie leerlingen gegarandeerd leerwinst geboekt hebben. Wel kan gesteld worden dat de Meichenbaum methodiek heeft bijgedragen aan het vormgeven van voorwaarden om leerwinst te boeken. Want de taakaanpak van de drie leerlingen uit de onderzoeksgroep is verbeterd, de werkhouding is verbeterd en de taakgerichte leertijd is verhoogd. Dit zijn allemaal voorwaarden om leerwinst te boeken. (Veenman, Lem, Roelofs & Nijsen, 1999) (Koning, 1990)

5.4 Aanbevelingen

Ik ga de zelfinstructiemethode aanraden op 'mijn' ZML-school. Het is een methodiek die zeker ingezet kan worden om aan de doelen van de leerlijn leren leren te werken met leerlingen. Ik zou aanbevelen om de Meichenbaum methodiek op 'mijn' school in te zetten voor de leerlingen met een IQ boven de 60.

De resultaten uit dit onderzoek zijn niet representatief voor de andere ZML-leerlingen uit de klas maar hebben enkel betrekking op de drie leerlingen uit de onderzoeksgroep. De positieve resultaten bieden voldoende grond voor een vervolgonderzoek. Om meer gegeneraliseerde gegevens te verzamelen is vervolgonderzoek nodig. Ik beveel aan om de onderzoeksgroep te vergroten en het aantal metingen over een langere periode uit te breiden. Hierdoor zal het effect van de beïnvloedende factoren minder worden en zullen er betrouwbaardere gegevens worden verzameld.

Als de Meichenbaum methodiek ingezet gaat worden in de klas om de taakaanpak en werkhouding van leerlingen te verbeteren, dan is het belangrijk om te weten dat de rol van de leerkracht van groot belang is. Er moet rekening gehouden worden met de volgende factoren:

- Voordat je de methodiek gaat aanleren, moet je inzicht hebben in de werkhouding van de leerling. Daarom is het noodzakelijk om de taakaanpak en werkhouding te observeren (Timmerman, 2003). Het is voor de begeleiding van belang om te weten wat de sterke en de zwakke punten van de taakaanpak en de werkhouding van de leerlingen zijn. In het traject van aanleren van de zelfinstructiemethode is het van belang om aandacht te besteden aan de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen en om hierop af te stemmen, dit is een voorwaarde om ZML-leerlingen tot leren te laten komen (Damen, L.H & Cordang, M, 2007).
- De beïnvloedende factoren zijn per leerling verschillend en kunnen veel invloed hebben op de taakaanpak en de werkhouding van leerlingen. De leerkracht moet proberen om beïnvloedende factoren die aan de basis liggen van de taakaanpak en werkhouding in kaart te brengen. Wanneer je een leerling wilt helpen, is het van belang om op zoek te gaan naar de juiste begeleidingsvorm. Dit kan de Meichenbaum methodiek zijn. In sommige gevallen zijn andere interventies nodig. Bij bijvoorbeeld concentratiestoornissen of bij problemen op sociaal emotioneel gebied kunnen medicatie en therapie nodig zijn. Enkel het aanleren van de Meichenbaum methodiek is dan onvoldoende om het gewenste effect te bereiken (Timmerman, 2003).
- Tijdens het proces van aanleren is de begeleiding van de leerling van essentieel belang. Vooral het model staan, één van de basisprincipes van de Meichenbaum methodiek, moet niet onderschat worden. De voorbeeldfunctie staat centraal tijdens het gehele traject van aanleren. Daarnaast is begeleiding in de vorm van stimuleren en activeren van belang en moeten leerlingen ook feedback krijgen op hun taakaanpak en werkhouding. Samen terug kijken op een taak en vaststellen waar het goed ging en waar niet, helpt de leerling om inzicht te krijgen in zijn mogelijkheden. Dit werkt zeer motiverend. Het vaststellen van aandachtspunten voor leerlingen helpt om de leerlingen te richten op een vaardigheid die ze nog niet onder de knie hebben (Timmerman, 2003).

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie.

6.1 Hoe heb ik het onderzoek ervaren?

Onderzoek doen is een vak apart, dat is me wel duidelijk geworden de afgelopen maanden. Het vraagt compleet andere vaardigheden dan lesgeven. Het was een pittige uitdaging, waarvan ik heb veel heb geleerd. Het aanleren van de Meichenbaum methodiek aan de leerlingen en het meten van de effecten, vond ik de meest interessante fasen van het onderzoek. Het literatuuronderzoek was daarentegen soms pittig, met name het schrijven van het verslag heeft me relatief veel tijd en moeite gekost. Het schrijven in deze formele schrijfstijl vond ik moeilijk.

De persoonlijke doelstellingen die ik bij aanvang van het onderzoek heb gesteld, zijn gedeeltelijk gehaald. Het voornaamste dat ik heb geleerd is om minder impulsief te handelen. Ik heb alleen in de laatste periode, de periode waarin het onderzoeksverslag geschreven moest worden, druk gevoeld. Dat kwam omdat het rapporteren en schrijven van het verslag voor mij een moeilijk proces was. Naast deze doelstellingen heb ik ook veel geleerd van mijn interactie met de leerlingen.

6.2 Reflectie op onderzoeksverloop

Opstellen en beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Ik wist al snel wat het onderwerp van mijn onderzoek moest zijn. Het lukte vlot een onderzoeksvraag op te stellen die hierbij paste. Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden had ik meerdere deelvragen bedacht die voor de onderzoeksresultaten zouden zorgen. In eerste instantie koos ik ervoor, om de deelvragen en de onderzoeksvraag individueel te beantwoorden. Ik vermoedde dat leerlingen vergelijken niet mogelijk was omdat de leerlingen en hun mogelijkheden zoveel van elkaar verschilden. Hierdoor ontstond er een mooie presentatie van de onderzoeksresultaten per leerling. Terwijl ik het idee had, dat het onderzoek juist veel had op gebracht, liep ik vast voor mijn gevoel. Na een gesprek met mijn begeleider heb ik besloten om meerdere aspecten van mijn onderzoek te veranderen. Allereerst heb ik mijn onderzoeksvraag en deelvragen aangepast. Daarnaast heb ik besloten om de drie metingen van de leerlingen tegelijk te analyseren, zodat er een beter volgbaar verhaal ontstond. Door deze individuele onderzoeksresultaten met elkaar te

vergelijken en te gaan zoeken naar overeenkomstige onderzoeksresultaten, lukte het me om een generaliserend geheel vast te stellen en om conclusies te trekken. Ik kon meer inhoud geven aan mijn conclusies en meer relaties leggen. Een koppeling naar de theorie was in dit geval vlot gemaakt.

6.2.1 Sterke kanten van het onderzoek

Schema's illustreren de teksten in het onderzoeksverslag. Deze schema's geven de essentie van de hoofdstukken weer en verhelderen de verbanden. Hierdoor is het onderzoeksverslag makkelijker te lezen/begrijpen.

6.2.2 Zwakke kanten van het onderzoek.

In het onderzoek zijn veel instrumenten gebruikt om het onderzoek valide te maken. Hierdoor was het voor mij soms lastig om het overzicht te houden. De hoeveelheid instrumenten zorgde ervoor dat het verzamelen van data een erg tijdrovende opgave was.

Doordat ik gekozen heb om indirect te observeren, was de kwaliteit van de video opname van groot belang. Ik was afhankelijk van de gemoedstoestand van alle leerlingen in de klas. Het zou zomaar kunnen gebeuren dat één leerling de complete opname zou kunnen verstoren waardoor deze niet meer bruikbaar zou zijn voor observatie.

Omdat het onderzoek (zoals het nu vormgegeven is) erg intensief is, zou ik aanraden het onderzoek in het vervolg met twee onderzoekers uit te voeren. Hierdoor is het controleren van observatiegegevens beter vorm te geven en is het makkelijker te komen tot betrouwbare gegevens te komen.

6.3 Persoonlijke ontwikkeling als onderzoeker

Niet alle deel-rollen als onderzoeker vond ik even gemakkelijk.

Bronverzamelaar van het onderzoek: Uit talloze bronnen moest ik meest relevante informatie filteren voor dit onderzoek, dat ging me goed af. Het literatuur onderzoek verliep in het begin echter niet vlot. Ik had de beschikking over veel literatuur en er bestaan veel definities van de centrale begrippen 'werkhouding' en 'taakaanpak',. Hierdoor kostte het de nodige moeite om inzicht te krijgen in de verschillende betekenissen deze begrippen. Ik heb samenvattingen gemaakt van de verschillende

definities die in de diverse boeken beschreven stonden. Het maken van samenvattingen hielp me om de informatie te sorteren en om overzicht te krijgen. Toen zag ik de verschillen en overeenkomsten in de definities en kon ik de definities voor dit onderzoek vaststellen. Door de rust te nemen en definities op een rijtje te zetten, kregen beide begrippen een duidelijke betekenis.

Ontwerper van het onderzoek: Ik had al heel snel een idee over de manier waarop ik wilde onderzoeken, waarbij het boek van Harinck (2009) me heeft geholpen om het onderzoek goed op te zetten. Het boek was een goede ondersteuning voor me. De kritische opmerkingen van mijn 'critical friends' hielpen me om mijn de opbouw van het onderzoek aan te scherpen.

Uitvoerder van het onderzoek: Doordat ik een goede planning had voor de observaties, verliep het uitvoeren van de metingen vlot. Het was een enorm tijdrovende klus en belastend om met veel instrumenten te werken.

Ik heb veel geleerd van de metingen die ik gedaan heb. Tijdens de eerste meting had ik twijfels of ik de observatiegegevens wel zorgvuldig had verzameld. Naarmate ik meer ervaring opdeed met observeren, werd ik zekerder en kon ik constateren dat ik de observatiegegevens zorgvuldig had verzameld. Het observeren ging daarbij steeds vlotter. Tijdens de eerste interviews hield ik me erg vast aan de opgestelde vragen. Tijdens de laatste interviews lukte het me om de vragen af te stemmen om de antwoorden die de leerlingen gaven. Hierdoor verliep het gesprek natuurlijker en lukte het me om meer informatie los te krijgen.

Schrijver van het onderzoek: Het schrijven van het onderzoeksverslag heb ik ervaren als een hele moeilijke fase. Zeker ook omdat er beroep werd gedaan op één van mijn zwakke kanten; het schrijven van teksten en spellingsvaardigheid. Ik had veel moeite om de informatie die in mijn hoofd zat duidelijk op papier te zetten. Dat was met tijden erg frustrerend. Daarnaast vond ik het lastig om duidelijke zinnen te formuleren en om een heldere opbouw te vinden. Omdat ik wist dat dit een struikelblok zou worden voor me, heb ik hulp gevraagd. Door teksten samen kritisch door te lezen en te spreken over de opbouw van hoofdstukken en de zinsbouw kreeg ik inzicht in wat ik kon verbeteren. Ik vond het fijn om feedback te krijgen. Ik leerde hiervan, kon mijn

teksten aanpassen en zag daardoor het verslag verbeteren. Ik ben trots op het uiteindelijke resultaat.

6.4 Professionele ontwikkeling

Doordat ik tijdens de metingen steeds opnames moest bekijken waarop ik zelf te zien was, heb ik een goed beeld gekregen van mijn interactiemomenten met de leerlingen, waarvan ik veel heb geleerd. Het was soms erg confronterend maar wel erg leerzaam. Ik kwam tot de conclusie dat ik tijdens sommige interviews onvoldoende in ben gegaan op de informatie die de leerling gaf. Ik heb geleerd dat ik door andere vragen te stellen, leerlingen veel meer tot zelfreflectie zou kunnen laten komen. Zelfreflectie vind ik erg belangrijk: ik vind dat elke leerling zijn eigen product en proces moet kunnen evalueren. Ik zag dat ik tijdens de instructie soms onvoldoende inging op de onderwijsbehoefte van sommige leerlingen. Door dit zelf terug te zien, kon ik mijn leerkrachtengedrag aanpassen en beter afstemmen op de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen.

Ik heb tijdens de gehele onderzoeksperiode ervaren, hoe belangrijk leerkrachtengedrag is. De leerkracht heeft heel veel invloed op de ontwikkeling van taakaanpak van leerlingen. Een voorbeeldrol is enorm belangrijk voor leerlingen. Ik ben me nu veel bewuster van mijn rol. Ik zet deze voorbeeldfunctie ook veel in om leerlingen gewenst gedrag aan te leren. Goed voorbeeld doet goed volgen.

Doordat ik tijdens de observatie gericht naar leerlingen ben gaan kijken, heb ik een ander beeld gekregen van sommige leerlingen. Mijn vooroordelen werden niet altijd bevestigd, dat vond ik een eye-opener. Ik zag gedragingen en groei die ik niet had verwacht of zag geen groei terwijl ik dat wel had verwacht. Hierdoor heb ik de verwachtingen die ik had van leerlingen moeten bij stellen.

6.5 (Persoonlijke) doelrealisatie

Als ik kijk naar de leercyclus van Kolb (InfoNu, 2008), kan ik zeggen dat ik over het algemeen de leerstijlen 'doener' en 'beslisser' het dichtst bij mij staan. De uitdaging tijdens dit onderzoek was om vooral de andere leerstijlen van de leercyclus te ontwikkelen ('bezinner' en de 'denker').

Ik nam de rust om de literatuur te bestuderen en nam de tijd om deze informatie goed te overdenken. Ik heb samenvattingen gemaakt van de gelezen literatuur hierdoor kon ik verbanden leggen. Het lukte me om op deze manier een theoretisch concept te vormen. Door de tijd te nemen om alles zorgvuldig te analyseren en daarna te generaliseren lukte het me om de onderzoeksvraag helder te beantwoorden.

Voordat ik een hoofdstuk van het onderzoeksverslag ging schrijven, nam ik de tijd om me te oriënteren op het hoofdstuk. Ik las het hoofdstuk van Harinck (2009), daarna ging ik bedenken wat ik wilde gaan beschrijven in het hoofdstuk. Pas daarna ging ik daadwerkelijk beginnen met het schrijven van het hoofdstuk. Deze manier van werken is ten goede gekomen aan de kwaliteit van het onderzoek en het onderzoeksverslag.

Het stap voor stap werken maakte het werken overzichtelijk en het gaf me rust. Ik kon me op één hoofdstuk focussen. In de eerste maanden ervaarde ik geen stress of druk. Tegen het einde van de onderzoeksperiode was dit echter anders. Het lukt me niet om het hoofdstuk binnen de tijd af te ronden, tenminste dat dacht ik. Hierdoor koos ik ervoor om alle vrije tijd op te offeren om het hoofdstuk af te krijgen. De keuze was voor mijn gevoel geen keuze, het moest af. Hierdoor werd ik gestrest en kreeg ik een enorm onrustig gevoel. Daar had ik veel last van. Ik zou in de toekomst kunnen overwegen om geen extra vrije tijd te investeren, maar om te accepteren dat het werk niet af is en het later in te leveren. Dit kan zorgen voor minder stress en druk.

Ik wilde mijn meesterstuk in correct Nederlands schrijven met duidelijke bewoordingen. Dat is me gelukt. Maar dit zou me niet gelukt zijn zonder alle hulp die ik gekregen heb. Ik heb veel steun gehad aan de tips en suggesties die de 'critical friends' gaven.

6.6 Opbrengsten

6.6.1 Opbrengsten voor mijzelf

Door het uitvoeren van dit onderzoek heeft taakaanpak voor mij meer betekenis gekregen. Allereerst doordat mijn kennis is verbreed, maar zeker ook door de ervaringen in de klas. Ik zie dat leerlingen baat hebben bij het verbeteren van hun taakaanpak. Ik zie het belang van taakaanpak en werkhouding en daarom heb ik

ervoor gekozen om meer leertijd te besteden aan het aanleren van een goede taakaanpak.

6.6.2 Opbrengsten voor de doelgroep

Dit onderzoek heeft ervoor gezorgd dat alle leerlingen in mijn groep werken aan het verbeteren van hun taakaanpak. Het is een belangrijk item in de lessen geworden. Leerlingen zijn bewuster van de manier waarop zij een taak gaan aanpakken. Leerlingen werken veel minder 'trial and error', en planmatig werken is toegenomen.

6.6.3 Opbrengsten voor de school

De school zou kunnen kiezen om met meer leerlingen volgens de Meichenbaum methode te werken. Ik heb veel ervaring opgedaan met het werken volgens de Meichenbaum methode. De school zou deze expertise kunnen inzetten. Ik zou de andere leerkrachten kunnen voorlichten over de methode en hun hierin kunnen coachen.

Literatuurlijst

BERA, (2004). *Revised Ethical Guidelines for Educational Research* . Opgeroepen op 10 mei, 2010, <http://www.bera.ac.uk/publications/guidelines/>

Damen, L. H. & Cordang, M. (2007). *Het leren van ZML*. Enschede: SLO.

InfoNu (2007). *Leerstijlen- De leercyclus van Kolb*. Opgeroepen op 21 februari, 2010, <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/onderwijs/4982-leerstijlen-de-leercyclus-van-kolb.html>

InfoNu. (2008). *Leerstijl en leren (leerfasen cyclus Kolb)* Opgeroepen op 21 februari, 2010, <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/opleiding-en-beroep/2319-leerstijl-en-leren-leerfasen-cyclus-kolb.html>

Harinck. (2009). *Basisprincipes Praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.

Janssens, A. (2003). *Samen denken in beroep*. Leuven: Acco.

Kennisnet (2008). *Leerlijnen met voor kinderen met een IQ tot 35*. Opgeroepen op 1 juni, 2010, http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/archief_2008/leerlijnen_voor_kinderen_iq35

Koning, L. (1990). [In het onderwijs zijn concentratieproblemen eigenlijk werkhoudingsproblemen]. *Caleidoscoop, mei/ juni*.

APS (2005). *Krachtig leren; natuurlijk leren*. Opgeroepen op 17 januari, 2010, <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/oud/index.php?paginaID=16&itemID=719>

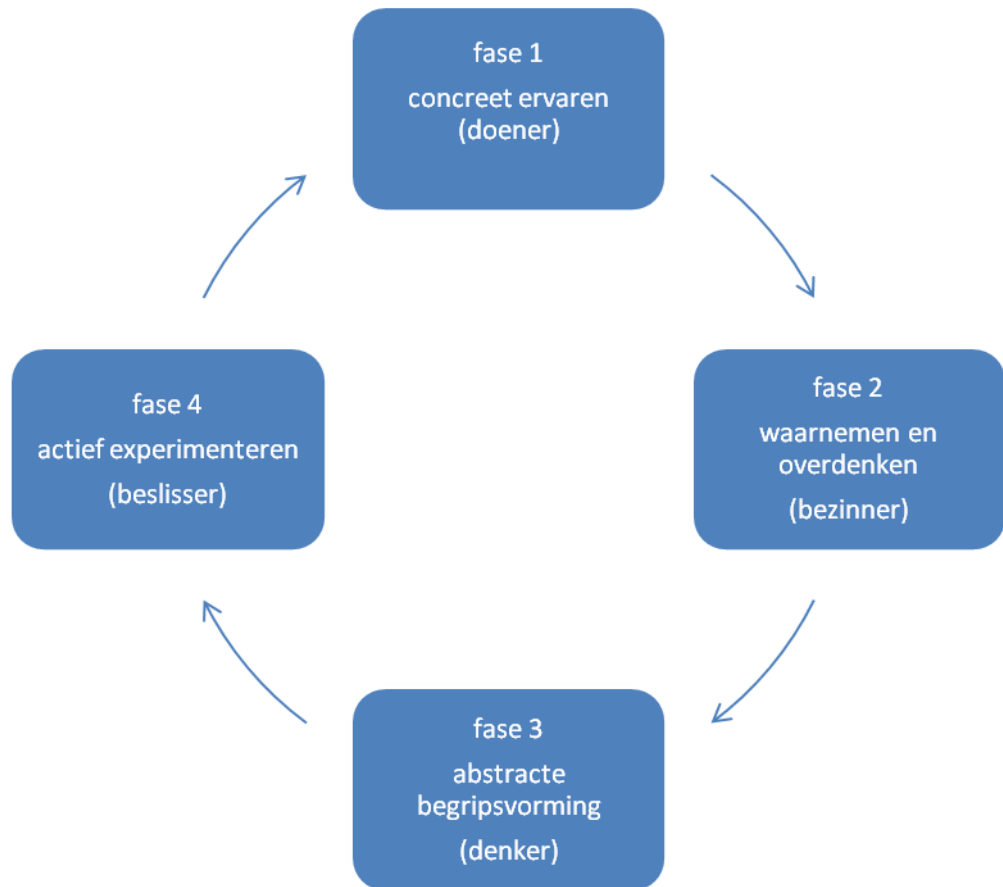
Santermans, B. (2004). Werkhouding, een zorg voor het ganse team. In B. Santermans, *Verslagboek - Derde Vlaamse Impulsdag Zorgverbreding "Hoever gaat onze zorg"*. Mechelen: Garant.

Timmerman, K. (2003). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco.

Veenman, S. Lem, P. Roelofs, E. & Nijssen, F. (1993). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Bijlagen

Bijlage 1: Leercyclus van Kolb



Figuur 17: Leercyclus van Kolb.

Bijlage 2: Lessencyclus zelfinstructiemethode van Meichenbaum

Voorwaarden

Concentratie en motivatie zijn noodzakelijke voorwaarden voor een goede taakaanpak en werkhouding (Timmermans, 2003). De leerkracht moet beide aspecten tijdens de gehele lessencyclus in het oog houden, waarbij stimuleren en activeren van leerlingen van belang is tijdens het begeleidingsproces.

Geduld, duidelijkheid en herhaling

Op het moment dat je met ZML-leerlingen wil gaan werken aan de werkhouding is geduld van groot belang. Het leerproces verloopt trager dan bij leerlingen zonder problematiek. Door de geheugenproblematiek en verstoorde informatieverwerking hebben ZML-leerlingen veel structuur en herhaling nodig (Damen & Cordang, 2007). De structuur in de vorm van de oplossingsfasen zijn van belang daarnaast spelen ook visueel en auditief ondersteuning een belangrijke rol. Omdat 'de vier beertjes' niet aansloten bij het belevingsniveau van de leerlingen zijn deze vervangen door andere figuren. De stappen van de methodiek zijn in een klapper achter elkaar gezet. Leerlingen moeten het blad van de klapper om slaan, daarna zien ze de volgende stap, zo doorlopen het gehele stappenplan. Op deze manier maken de leerlingen de stappen bewust, ook in begeleiding kun heb je controle op de leerlingen. Een leerling met de klapper op stap 1 zal zeer waarschijnlijk geen plan hebben gemaakt. Afspraken over taakaanpak en werkhouding moeten regelmatig herhaald worden. Leerling hebben veel tijd nodig voor het aanleren van een nieuwe taakaanpak. In de lessen van de lessencyclus zijn meerdere activiteiten opgenomen waarmee dezelfde doelen geoefend kunnen worden.

Begeleiding

De Meichenbaum methodiek probeert via cognitieve gedragsmodificatie (het cognitief functioneren van het kind beïnvloeden en veranderen) te werken aan de taakaanpak en de werkhouding. De rol van de leerkracht is van groot belang. Eén van de basisvoorwaarden is het model staan. Leerlingen leren de taakaanpak verbeteren

doordat de leerkracht voor doet wat de leerling moet doen. Ben je ten alle tijden bewust van je voorbeeldrol!

Heb tijdens de begeleiding van de leerlingen aandacht voor de volgende gedragingen; impulsieve houding, weinig analytisch werken, weinig zelfstandig werken, werktempo, te snel of te traag, onregelmatig werkritme en weinig zelfcontrole. Benoem de gedragingen en bespreek de werkhouding met leerlingen.

De opbouw van lessen.

De lessen in deze lessencyclus moeten gezien worden als een richtlijn en niet als lessen die je achtereenvolgens geeft. Het zijn voorbeeldlessen, op deze wijze zou je de vaardigheden van de Meichenbaum methodiek aan leerlingen aan kunnen leren. Het is van groot belang dat de leerkracht ten alle tijden van de lessencyclus blijft afstemmen op leerling. Op de groei en de stagnatie die ze laten zien. Om deze reden is er ook geen tijdspad aan deze lessencyclus gekoppeld.

Alle lessen zijn hetzelfde opgebouwd. Elke les start met het benoemen van het doel, zodat de leerlingen zich bewust worden van hetgeen ze gaan leren. Er wordt uitgelegd waarom het belangrijk is om dit te leren, waardoor het betekenis kan krijgen.

Daarna volgt een fase van oefening, beleving en ervaring. Elke les wordt afgesloten met een evaluatie, die is van groot belang. Leerlingen oefenen het reflecteren over hun eigen gedrag in elke les. Sluit elke les positief af, door te benoemen wat er goed ging.

Op het moment dat leerlingen tijdens de lessen vaardigheden moeten oefenen is het van belang dat de taken aansluiten bij het niveau van de leerling.

Het belang van basishouding.

Voor een goede taakaanpak en werkhouding is de juiste basishouding nodig. Veel leerlingen in de klas missen deze belangrijke basishouding. Omdat een goede basishouding een voorwaarde is om de Meichenbaum-methodiek aan te leren, is het van belang om uitgebreid in te gaan op de basishouding. Aspecten die aan bod

komen in de voorbereidende fase zijn; algemene kijk- en luisterhouding, nauwkeurigheid, stopgedrag en “papegaaien”. Deze vaardigheden spelen een belangrijke rol tijdens fase 1.

Fase 1: “Wat moet ik doen?”

Het hoofddoel van deze fase is dat de leerling weet wat hij moet doen. Belangrijke punten bij het aanleren van een goede werkhouding op dit niveau:

- Een algemene kijk- en luisterhouding: ik kijk naar de persoon die de opdracht geeft, ik luister naar de instructie.
- Het verkennen van het werkblaadje: wat staat er op, tot waar gaat de opdracht?
- Het verkennen van de opdracht: Heb ik dit al eerder gedaan?
- Letterlijk nazeggen wat je moet doen (papegaaien)
- In eigen woorden kunnen zeggen wat je moet doen (verwoorden)
- Het is belangrijk voor de motivatie van de leerling dat er gestart wordt met niet-schools materiaal.

Fase 2: “Hoe ga ik dat doen?”

In welke volgorde ga ik stappen zetten om de opdracht uit te voeren?

Het ordenen van de verschillende stappen in een werkplan is iets wat voor veel kinderen vreemd overkomt. Zij zijn gewoon om onmiddellijk in actie te treden en denken niet op voorhand na over hoe ze de opdracht gaan uitvoeren. Het op voorhand opstellen van een werkplan (wat doe ik eerst, wat dan, ...) is de pre-planning. Hiervoor komt een andere fase planning in actie. Dit houdt in dat de leerling verwoordt wat hij doet tijdens de uitvoering. Dit kan aangeleerd worden door opdrachten aan te bieden die de leerlingen eerst mogen uitvoeren en waarover nadien gepraat wordt: “Hoe heb je dat nu gedaan?, Wat heb je eerst gedaan en wat dan, ... ?” Als leerlingen dit kunnen, kan er pas overgegaan worden op het oefenen van pre-planning.

Fase 3: “Ik doe mijn werk.”

In deze fase leert de leerling zijn vooropgesteld werkplan systematisch uit te voeren

(stap voor stap). Het is interessant om opnieuw de taakaanpak en werkhouding te gaan observeren die zich op dit niveau afspelen. Om problemen op dit niveau te verhelpen, kan er gewerkt worden met aandachtspunten. Uiteraard kunnen die verschillen per leerling. Aandachtspunten kunnen bevorderd worden door gebruik te maken van beloningsprogramma's.

Fase 4: "Ik kijk mijn werk na: wat vind ik ervan?"

De leerling heeft de gewoonte om zijn werk te laten evalueren door de leerkracht of door iemand anders en niet zozeer om het zelf na te kijken. In fase 4 controleert hij aan de hand van de vraagstelling en het werkplan of de oplossing correct is.

Les 1: Motiveren voor werkhouding verandering

Doel:

- Leerlingen motiveren voor het verbeteren van de taakaanpak en werkhouding.
- Leerlingen geven betekenis aan het begrip werkhouding.

Wat heb je nodig?

- Werkbladen van leerlingen met fouten werkhouding, bijv. krassen, opgave overslaan.
- 3 grote flappen.

Inleiding:

Voer met leerlingen een gesprek over werkhouding. Motiveer ze. Dit is een erg belangrijk deel van het proces, een voorwaarde. Als leerlingen gemotiveerd zijn om hun taakaanpak te verbeteren, zal de methodiek meer effect hebben.

Verzamel werk dat fout ging omwille van een slechte werkhouding. Benoem deze, bijvoorbeeld:

Opdrachten overgeslagen, + sommen gemaakt ipv. –sommen, opdracht verkeerd uitgevoerd doordat niet goed geluisterd is naar de instructie, fouten door slordig werken, opdrachten niet of maar half gelezen.

Leg leerlingen uit dat deze fouten zorgen voor slechte resultaten. En leg uit dat deze fouten te maken hebben met werkhouding. Vertel de leerlingen dat zij in deze lessencyclus een goede werkhouding gaan aanleren, en dat hun resultaten hierdoor zullen verbeteren. Leerlingen moeten zich bewust zijn van hun taakaanpak en van de aspecten van werkhouding, ze moeten weten wat het inhoudt. Daarom de volgende oefening:

Kern:

Leerlingen gaan samen opschrijven wat er bij werkhouding hoort. Verdeel de klas in drie groepen (4 leerlingen), de groepen krijgen één flap. Daarop staan vijf vakken,

vier aan de buitenkant en één centraal vak. De leerlingen kunnen in een eigen vak opschrijven wat er bij werkhouding hoort.

Als de leerlingen individueel hebben gewerkt, gaan ze samenwerken. Samen gaan ze zoveel mogelijk dingen die bij werkhouding horen opschrijven in het centrale vak. Dit wordt gepresenteerd. Maak een overzicht in de vorm van een woordspin op het bord.

Afsluiting:

Orden samen met leerlingen dingen die bij een 'goede' werkhouding en bij een 'slechte' werkhouding horen. Maak hier flappen van en hang deze in de klas op een centrale plek, zodat in de volgende lessen deze kennis opgeroepen kan worden.

Les 2: Regels van luisterhouding

Doel:

- Leerlingen leren waarom ze goed moeten kijken en luisteren als een ander spreekt.

Wat heb je nodig?

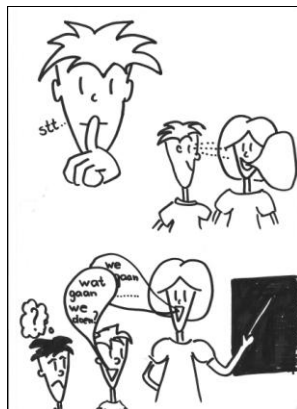
- Visualisatie van de regels kijk- en luisterhouding.

Inleiding:

Start een kringgesprek en spiegel het kijk- en luistergedrag van de leerlingen. Doe het overdreven fout voor; door de klas roepen, door uitleg heen praten, de ander niet uit laten praten, de ander niet aankijken in het gesprek. Hou dit even vol en laat leerlingen reageren op je gedrag. Wat vinden ze hiervan?

Kern:

Ga in gesprek met de leerlingen, vraag de leerlingen waarom er regels zijn? Bespreek waarom goed luisteren van belang is. Wat gebeurt er als je niet goed luistert? Laat leerlingen verwoorden wat er gebeurt. Hang daarna de visualisatie van de regel op het bord.



Bespreek de regels en afspraken met betrekking op kijk- en luisterhouding; stil zijn, vinger opsteken, kijken naar de spreker, niet door elkaar praten.

Afsluiting:

Spreek als afsluiting van de les af, door de visualisatieplaat op een centrale plek in de klas gehangen, als geheugensteuntje.

Les 3: Luisterhouding oefenen.

Doel:

- Leerlingen ervaren concreet wat de afspraken rondom de kijk- en luisterhouding zijn.
- Leerlingen oefenen hun kijk-en luisterhouding.
- Leerlingen steken hun vinger op.
- Leerlingen zijn stil tijdens het luisteren.

Wat heb je nodig?

- Visualisatie van de regels kijk- en luisterhouding.

Inleiding:

Benoem wat de leerlingen gaan oefenen (doelen van deze les.) Vraag aan de leerlingen of ze de afgesproken regels nog weten. Laat de leerlingen de regels herhalen. Stel de volgende vraag: Kan iemand vertellen waarom is het belangrijk om te luisteren? Laat leerlingen deze vraag beantwoorden.

Kern:

Leg de leerlingen uit dat we gaan oefenen om ons aan deze regels te houden. De opdracht is simpel, stel leerlingen vragen over de klas en/of leerlingen uit de klas. (alle leerlingen moeten de antwoorden kunnen weten). Leerlingen moeten de vragen beantwoorden. Terwijl dit spel gespeeld wordt moeten leerlingen oefenen hun vinger op te steken en de leerkracht aankijken. En terwijl de vraag gesteld wordt mag er niet gesproken worden. Speel het spel, 10 min. is voldoende om de eerste ervaringen op te doen.

Afsluiting:

Evalueer na de oefening: Hoe ging het? Lukte het je om de vinger op te steken, en om te kijken naar de juf? Wat vind je moeilijk?

Andere activiteiten waarmee de kijk-en luisterhouding mee geoefend kan worden zijn:

Kringgesprekken.

Ik zie, ik zie, wat jij niet ziet?

Raad het getal?

Pictionary.

Hints.

Galgje.

Aan wie denk ik?

Les 4: Luisteren naar de leerkracht, herhalen van de opdracht

Doel:

- Leerlingen oefenen het luisteren naar de leerkracht.
- Leerlingen kunnen verwoorden wat de leerkracht heeft gezegd.

Wat heb je nodig?

- Visualisatieblad: "Ik moet...."

Theoretische achtergrond:

In de eerste fase van de Meichenbaum methodiek staat het analyseren van het probleem centraal. In deze fase krijgt de leerling de taak opgegeven, schriftelijk of mondeling. Het is een heel belangrijke fase omdat elk detail zijn waarde heeft voor de uiteindelijke uitvoering van de taak. Een kleine onnauwkeurigheid bij het lezen of even niet luisteren, kan de taak in de verkeerde richting sturen. (Timmermans, 2003) Daarom is het van belang dat de leerling goed leert luisteren naar de leerkracht en kan verwoorden wat hij/ zij gezegd heeft. Eerst letterlijk, daarna in eigen woorden.

Inleiding:

De leerlingen hebben in meerdere situaties hun luisterhouding geoefend. Vertel de leerlingen dat ze nu gaan leren om de opdracht te herhalen. Vraag de leerlingen of ze weten waarom ze dat moeten leren. Laat de leerlingen reageren. Vertel daarna het belang van het kunnen herhalen van de vertelde opdracht.

Kern:

Doe voor, wat je van de leerlingen verwacht. Samen met een collega voer je een toneelstukje op. De collega geeft een opdracht. Daarna herhaal je letterlijk wat de opdracht was. Begin de zin met: "Ik moet....." Laat het visualisatie blad zien dat bij deze les hoort.

Afsluiting:

Vertel de leerlingen dat ze deze week gaan oefenen om te herhalen wat de opdracht is. Hang het visualisatieblad op het bord, zodat de leerlingen het kunnen gebruiken als geheugensteuntje.

Andere activiteiten waarmee de bovenstaande doelen geoefend worden zijn:

Na verschillende klassikale instructies is het mogelijk om aan de leerlingen terug vragen wat ze moeten doen. Help de leerlingen door de begin zin te noemen; “Ik moet...”

Les 5: Nauwkeurig werken en goed kijken.

Doel:

- Leerlingen leren dat het belangrijk is om goed te kijken en nauwkeurig waar te nemen.
- Leerlingen kunnen verwoorden wat de opdracht is, door de zin af te maken: "Ik moet...."

Wat heb je nodig?

- LEGO en LEGO-voorbeeld
- Werkbladen van rekenen, taal en begrijpend lezen.
- Afbeelding van Petra Precies en Pietje Perfect.

Inleiding:

Vertel de leerlingen dat ze gaan leren om nauwkeurig te werken. Vraag of leerlingen weten wat nauwkeurig werken is. Laat de leerlingen reageren. Benoem dat bij nauwkeurig werken, goed kijken een belangrijke rol speelt. Vraag aan de leerlingen of ze voorbeelden kunnen noemen van activiteiten waarbij je goed moet kijken. Vraag aan de leerlingen of ze beroepen weten waarbij je nauwkeurig moet werken. Schrijf de beroepen op. Praat met de leerlingen over deze beroepen en waarom het belangrijk is dat er bij deze beroepen nauwkeurig gewerkt moet worden, wat gebeurt er als ze dit niet doen?

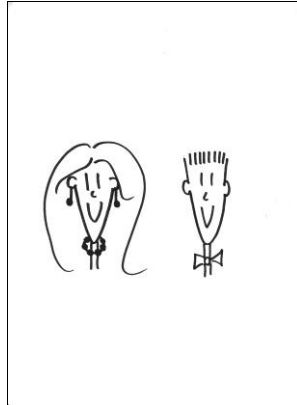
Kern:

Vertel dat je twee kinderen kent die heel erg nauwkeurig kunnen werken. Laat de afbeelding Petra Perfect en Pietje Precies zien. Vertel de leerlingen dat je voor gaat doen hoe Petra Precies en Pietje Perfect nauwkeurig werken.

Bouw een lego voorbeeld na. Benoem hardop de volgende vragen; *Wat moet ik doen? Ik moet een voorbeeld na bouwen. Hoe ziet het voorbeeld er uit? Hoeveel stenen, welke stenen? Welke moet ik eerst gebruiken?*

Maak een werkblad met sommen. Benoem de volgende zinnen hardop; *Wat moet ik doen?... Ik zie sommen; ik kijk goed; het zijn eraf sommen. Ik moet... eraf sommen maken.*

Petra Perfect en Pietje Precies



“Kijk je goed, dan weet je hoe het moet.”

Vraag aan de leerlingen wat ze opviel tijdens de voorbeelden? Wat is belangrijk voordat je gaat werken? (*goed kijken, gedetailleerd kijken, precies werken.*) schrijf de opmerkingen op het bord.

Afsluiting:

Laat leerlingen in kleine groepjes (3 á 4 leerlingen) zelf ervaringen opdoen. Laat ze een simpele tekening na tekenen. Laat de leerlingen ervaringen uitwisselen. Hoe vonden ze het? Was het makkelijk of moeilijk? Introduceer de visualisatieplaat van Pietje Precies en Petra Perfect, hang deze op een centrale plek. Oefen deze vaardigheid veelvuldig, het is erg lastig voor leerlingen.

Activiteiten waarmee de bovenstaande doelen geoefend kunnen worden, zijn:

LEGO voorbeelden nabouwen,
KNEXX voorbeelden nabouwen,
Kapla voorbeelden nabouwen,
na tekenen van eenvoudige figuren,
precies naschrijven van eenvoudige woorden of zinnen,
werkbladen van spelling, taal en rekenen.

Enz...

Aandachtspunten in de begeleiding:

Laat leerlingen zich eerst goed oriënteren op een taak. Het verkennen van het werkblad: wat staat er op, tot waar gaat de opdracht? Het verkennen van de opdracht: tot welke categorie behoort deze opdracht, waaraan kunnen we zien wat de opdracht eigenlijk is? Model staan zoals het beschreven staat in het hoofdstuk theoretische kader is hier in deze fase van aanleren van groot belang.

Les 6: Stopgedrag

Doel:

- Leerlingen leren waarom het belangrijk is om te kunnen stoppen.
- Leerlingen oefenen om te stoppen met hun taak.

Wat heb je nodig?

Schoolbord

Theoretische achtergrond:

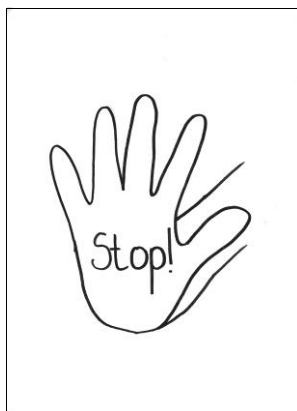
We oefenen in deze les het stopgedrag op een speelse manier. Het uiteindelijke doel is om leerlingen te laten stoppen als ze een probleem tegenkomen en voorkomen dat ze impulsief reageren. (Timmerman, 2003)

Inleiding:

Leg de leerlingen uit dat we gaan praten over kunnen stoppen met een opdracht. Doe het fout voor. Schrijf de zin: “ik aaj be hont” Laat de leerlingen reageren. Leg uit waarom het verkeerd is geschreven. *‘Ik weet de spellingsregels wel, naar ik stopte niet om aan de regels te denken’*. Leg uit dat het van belang is om te kunnen stoppen als je een probleem tegen komt, zodat je een oplossing kan bedenken.

Kern:

Ik laat de regel zien:



“Heb je een probleem , stop dan meteen!”

Kijk zo. Geef nu het goede voorbeeld. Denk hard op en schrijf de zin correct op het bord.

Vraag de leerlingen de verschillen te benoemen van de twee voorbeelden. Bedenk samen met de leerlingen situaties waarin ze even moeten stoppen om na te denken. Deze schrijf je op het bord. Denk aan; stoppen als je een fout maakt, niet weet wat je moet doen, of niet weet hoe je een taak moet doen. Stop als je materiaal mist enz...

Afsluiting:

Tenslotte herhalen we de regel nog eens: "Heb je een probleem, stop dan meteen." Deze regel wordt op een centrale plek in de klas gehangen zodat leerlingen aan deze vaardigheid herinnerd worden.

Als afsluiting van de les oefen je met de leerlingen het stop gedrag op een leuke manier; Weggetje op papier volgen en stoppen bij stopsignaal. Evalueer kort: Wat ging er goed? Vond je het moeilijk? Wat vond je moeilijk?

Activiteiten waarmee de bovenstaande doelen geoefend kunnen worden, zijn:

Stil zijn als er in de klas met een belletje gebeld wordt.

Bekende verhalen of sprookjes af vertellen, bij stop gaat een ander verder.

Tijdens de gymles stoppen bij fluitsignaal.

Weggetje op papier volgen en stoppen bij stopsignaal.

Lezen en stoppen bij een woord met een openlettergreep,

Lezen en stoppen bij een moeilijk woord.

Lezen en stoppen bij een woord met korte klank of lange klank.

Lezen en stoppen bij een woord met een letter die je niet kent.

Lezen en stoppen bij een woord met aangeleerde spellingsregel.

Enz...

Les 7: “Papegaaien”

Doel:

- Leerlingen leren dat nazeggen van de opdracht (papegaaien) ervoor zorgt dat zij de opdracht beter kunnen ophouden.
- Leerlingen doen een eerste ervaring op met het nazeggen.
- Leerlingen oefenen het luisteren naar de leerkracht.

Wat heb je nodig?

- Bijlage B3-7 (volg nauwkeurig de opdracht) uit het boek; kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen van Kaat Timmerman.

Inleiding:

Vertel de leerlingen dat je het wilt hebben over papegaaien. Vraag aan de leerlingen wat zij weten van een papegaai. Leerlingen zullen zeker het praten van de papegaai benoemen. Ga hierop in. Leg uit dat een papegaai een vogel is die kan praten. Een papegaai bedenkt niet zelf wat hij zegt, nee, hij zegt wat hem wordt voorgezegd.

Vertel dat het nazeggen van een opdracht zoals een papegaai het doet, “papegaaien” heet. Vertel de leerlingen dat het nazeggen van een opdracht ervoor zorgt dat je de opdracht beter begrijpt en beter onthoudt, en daardoor beter kan uitvoeren.

Kern:

Bespreek de regel van het 'papegaaien':



**“ Na het uitleggen, de opdracht nazeggen,
dat zorgt ervoor dat je de opdracht weet, en niks vergeet.”**

Hang het visualisatieblad als geheugensteuntje op in de klas.

Leerlingen gaan oefenen zodat ze direct ervaren waarover ze zojuist gesproken hebben. Iedere leerling krijgt een vel. Leg de opdracht uit.

Ik geef jullie een opdracht om iets te tekenen, jullie zeggen het na en gaan het daarna doen. Oefenen "volg nauwkeurig de opdracht B.3-7" uit het boek; Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen van Kaat Timmerman met de leerlingen.

Afsluiting:

Observeer de leerlingen tijdens het 'papegaaien' en controleer of ze de opdracht goed nazeggen. Gebruik deze informatie in het evaluatiegesprek na het uitvoeren van de taak. Laat leerlingen vertellen hoe ze het ervaren hebben, steeds een opdracht te herhalen. Vraag aan leerlingen hoe ze de opdracht hebben uitgevoerd. Vraag: Wat vind je er van? Wat gaat er goed, wat vind je nog moeilijk? Controleer het resultaat samen met de leerlingen.

In verschillende lessen oefen je het nazeggen van de opdracht met de leerlingen. Voordat we beginnen met de oefening herhalen we kort de regel/ het leerpunt:

“ Na het uitleggen, de opdracht nazeggen, dat zorgt ervoor dat je de opdracht weet en niks vergeet.”

Activiteiten waarmee de bovenstaande doelen geoefend kunnen worden, zijn:

Een tekening maken door middel van korte opdrachtjes:

Teken een streep van links naar rechts.

Teken boven de lijn een cirkel (rondje.)

Maak van de cirkel een zon.

Teken op de streep een boom en een huis.

Teken een weg onder de streep.

Pak je kleurpotloden.

Kleur de zon geel.

Kleur de boomstam rood. (directe controle voor nauwkeurig luisteren.)

Ik controleer door alle opdrachten die gegeven zijn nog een na te gaan.

Kleuren van een kleurplaat; kleur degroen enz.

Bewegingsopdrachten in de ruimte; loop naar de kast, ga voor het bord zitten, enz.

Korte doe opdrachten; ga op één been staan, pak een pen, enz.

Schrijven van letters, woorden of zinnen. (dictees)

Enz. ...

Les 8: Introductie Meichenbaum methodiek

Doel:

- Leerlingen maken kennis met de 4 fasen methodiek van Meichenbaum.
- Leerlingen leren hoe ze de vraag: "Wat moet ik doen?" moeten beantwoorden.

Wat heb je nodig?

- Visualisatie van de 4 stappen.

Theoretische achtergrond:

Leerlingen moeten in deze fase de stap verbaal uitvoeren, op deze manier heeft de leerkracht nog zicht op het denkproces van leerlingen en kan hij ze nog sturen en begeleiden. Direct bijsturen is van belang. Geef extra begeleiding aan leerlingen die moeite hebben met het juist verwoorden. Hou de opdrachten simpel en laat leerlingen nog niet oefenen met taken met deelopdrachten, dat is op dit moment nog te moeilijk.

In deze fase kunnen de taken verbaal worden aangeboden, maar de leerling kan de taak of opdracht ook moeten lezen. Daarom is er een tweedeling in oefensituaties gemaakt. Door de cognitieve beperking van ZML-leerling zal het verwoorden van de gelezen opdracht erg moeilijk zijn, en dus extra begeleiding vragen.

Inleiding:

Introductie van de 4 fasen door middel van een verhaal over "Tim".

Tim aan het werk.

Tim moest voor de koning een vogelhuisje maken. Hij was erg nerveus, hij was bang dat hij het niet goed gehoord had en zei telkens: "Wat moet ik doen?" (plaat; stap 1) Als hij het na een tijdje weer weet, gaat hij nadenken. Ik ga een vogelhuisje maken op een paal, zodat de katten er niet bij kunnen. Ik schilder hem groen, dat past mooi bij de tuin. (plaat: stap 2) Hij zaagt en timmert heel nauwkeurig. (plaat: stap 3) Hij meet

en kijkt na (plaat; stap 4). Toen het vogelhuisje klaar was gaf hij het aan de koning.
Hij was heel erg blij en gaf Tim een beloning.

Bespreek het verhaal met de leerlingen. Wat herkennen de leerlingen?

Vertel de leerlingen dat ze gaan leren om met dezelfde 4 stappen als Tim te gaan werken.

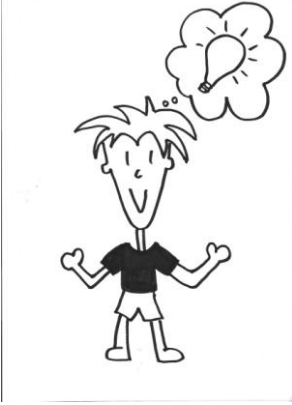
Benoem de 4 stappen en laat de visualisatieplaten zien:

Stap 1: Wat moet ik doen?

Stap 2: Hoe ga ik het doen?

Stap 3: Ik doe mijn werk.

Stap 4: Ik kijk na: Wat vind ik ervan?

			
Stap 1: Wat moet ik doen?	Stap 2: Hoe ga ik het doen?	Stap 3: Ik doe mijn werk.	Stap 4: Ik kijk na: Wat vind ik ervan?

Benoem dat ze vandaag beginnen met stap 1: Wat moet ik doen?

Kern:

Leg de leerlingen uit dat ze gaan leren om volgens het stappenplan te werken.

Benoem dat de leerlingen nu gaan leren hoe stap 1 uitgevoerd moet worden.

Geef de uitleg van een tekenopdracht. Benoem daarna dat stap 1 nu belangrijk is.

Wat is stap 1? Laat leerlingen antwoorden, verwijst naar de visualisatie. ('Wat moet ik doen?')

Geef een voorbeeld, laat leerlingen zien hoe ze de vraag moeten beantwoorden.

Benoem hardop; "Wat moet ik doen? Ik moet....." Leg de leerlingen uit dat ze voor zichzelf herhalen wat ze moeten gaan doen, omdat je dan beter kan onthouden wat je moet doen. Maak een terugkoppeling naar de eerdere lessen, en vertel dat het van belang is dat je goed luistert, zodat je weet wat je precies moet doen.

Geef de leerlingen klassikaal een korte simpele tekenopdracht:

Geef enkele leerlingen de beurt en laat hun in eigen woorden zeggen wat ze moeten doen.

Daarna voeren de leerlingen de opdracht uit. Tijdens het uitvoeren van de opdracht loopt de leerkracht rond, stel leerlingen de vraag; wat moet je doen? Controleer of ze de opdracht begrepen hebben en het correct verwoorden, stuur bij indien nodig.

Gebruik deze informatie in het evaluatiegesprek na het uitvoeren van de taak.

Afsluiting:

Laat nog enkele leerlingen verwoorden wat de opdracht was, laat de andere leerlingen beoordelen of het juist verwoord is. Laat leerlingen vertellen hoe ze het ervaren hebben.

Activiteiten waarmee de bovenstaande doelen geoefend kunnen worden, zijn:

Momenten waarop leerlingen de taak verbaal aangeboden krijgen:

Teken en kleuropdrachten,

doe-opdrachten, ruimtelijke opdrachten, ("Ga naar juf Anne en vraag...")

huishoudelijke taken,

gymopdrachten, enz.

Momenten waarop de leerling de taak leest:

Taal- en rekenopdrachten,

Zoek de verschillenpuzzels,

Leesopdrachten, enz.

Les 9: Bewust worden van de “probleemsituatie.”

Doel:

- Leerlingen leren zich bewust worden van de “probleemsituatie” in fase 1.

Wat heb je nodig?

- Visualisatieplaat fase 1.

Inleiding:

Vertel de leerlingen, dat ze al veel weten. Benoem dat ze al veel geleerd hebben en veel taken en opdrachten uitgevoerd hebben. Vertel dat het hierdoor makkelijker is om sommige opdrachten uit te voeren. Leg uit dat ze die ervaring kunnen gebruiken bij nieuwe taken.

Laat een voorbeeld zien. Bekijk een taalopdracht, verwoord de volgende vragen hard op en beantwoord ze hardop:

“Wat staat er precies?”

Heb ik dit eerder gedaan?

Hoe heb ik het toen gedaan?

Ik weet wat ik moet doen. Ik moet....”

Voer de opdracht uit.

Kern:

Leerlingen gaan deze vaardigheid oefenen terwijl ze een werkblad van rekenen maken. Elke leerling werkt op zijn eigen niveau. De leerkracht begeleidt de leerlingen bij het uitvoeren van de taak. Samen met de leerlingen oefent hij de vaardigheid, door de vragen te benoemen en de leerling deze te laten beantwoorden. Leerlingen kunnen in sommige gevallen deze vragen ook zelfstandig beantwoorden, begeleiding is dan enkel nodig als leerlingen bijgestuurd moeten worden. Laat de leerling wel benoemen welke eerdere ervaringen hij gebruikt en hoe.

Afsluiting:

Laat leerlingen aan elkaar vertellen welke eerdere kennis ze hebben ingezet om deze taak uit te voeren. Geef feedback over de uitvoering van de leerlingen.

Begeleiding:

Help leerlingen om zich goed op de taak te oriënteren; wat staat er precies, waar lijkt het op? Help de leerlingen met voorkennis oproepen. Stel vragen aan de leerling zodat de leerling deze vragen in een later stadium aan zichzelf kan stellen.

Les 10: Introductie Stap 2

Doel:

- Leerlingen zien het verschil tussen “trial and error” werken en planmatig werken.

Wat heb je nodig?

- Visualisatieplaat fase 2.

Inleiding:

Vertel de leerlingen dat ze een manier gaan leren waardoor ze hun werk heel goed kunnen maken, maar ook snel. Vertel de leerlingen dat ze naar 2 toneelstukjes gaan kijken. Vraag de leerlingen te kijken naar de verschillen.

Kern:

Toon twee toneelstukjes:

Laat in toneelstukje 1 (samen met een collega) zien, hoe de leerlingen op dit moment werken. In het toneelstukje komt naar voren dat de juf het resultaat niet goed vindt en dat de leerling het steeds moet verbeteren en opnieuw moet maken. De leerling kan nu niet spelen.

In toneelstukje 2 laat je een leerling zien, die een plannetje maakt (de denkhandelingen verwoordt) en het ook zo uitvoert. De juf is blij en geeft het kind complimenten. Het kind is trots op zijn werk. Hij is snel klaar en heeft nog tijd om te gaan spelen.

Afsluiting:

Vraag de leerlingen de verschillen te benoemen. Laat het gevoel van de leerling verwoorden. Vertel de leerlingen dat ze gaan leren om volgens zelfbedachte plannen te werken, net zoals de leerling in toneelstukje 2.

Om de leerlingen te herinneren aan het maken van het plan leer je ze dit versje:

“Maak altijd eerst een plan, zodat de opdracht lukken kan. Wat heb ik nodig, denk goed na, wat doe ik eerst en wat daarna?”

Dit versje is een geheugensteuntje voor de leerlingen. Op het moment dat de leerling geen plan maakt in de komende lessen, kan het opzeggen van dit versje hem herinneren aan het feit dat hij dit had moeten doen. Hierdoor heb je geen negatieve reactie, maar een bruikbare geheugensteun.

Les 11: Verwoorden tijdens het uitvoeren van een taak.

Doel:

- Leerlingen leren verwoorden wat ze doen.

Theoretische achtergrond:

Leerlingen moeten leren deelstappen te benoemen, om zo ook deelstappen te kunnen bedenken voor een werkplan. In de planningsfase is er dus een onderscheid tussen de 'planning in actie' (tijdens de uitvoering) en de 'pre-planning' (planning op voorhand.) Als er gewoontevorming te zien is van verwoorden van stappen, dan kun je verwachten dat de leerling op mentaal niveau een werkplan opstelt, aldus Timmerman, (2003)

Inleiding:

Vertel de leerlingen dat ze vandaag gaan leren om te vertellen hoe ze een taak hebben uitgevoerd.

Sta zelf model. Maak een tekening op het bord en ruim daarna de krijtjes op.

Verwoord wat je doet:

Ik ga een bord tekening maken,

Ik denk na ik teken een.... een koe in de wei.

Ik teken de koe.

Pak de juiste kleuren.

Ik kleur de koe in.

Ik ben klaar en ruim de krijtjes op.

Kern:

Leerlingen gaan aan het werk met niet-schoolse taken; nabouwen lego, plak werkje maken, natekenen van ruitjesfiguren, natekenen van tekening, inkleuren kleurplaat. Loop langs terwijl de leerlingen werken en laat leerlingen verwoorden wat ze doen. Verwacht nog geen hele stappenplannen, maar stimuleer ze om gedetailleerd te gaan vertellen. Benoem stappen voor ze, zodat ze verder kunnen vertellen welke stappen ze uitgevoerd hebben. Vat uiteindelijk gedetailleerd samen hoe de leerling de taak heeft uitgevoerd.

Afsluiting:

Laat leerlingen aan elkaar vertellen hoe ze de taak hebben aangepakt, vraag door, en vat uiteindelijk alles samen door een compleet stappenplan te verwoorden. Vraag ter controle of de leerling zijn taak zo heeft uitgevoerd.

Vertel de leerlingen dat een taak dus uit heel veel kleine stapjes bestaat en dat het belangrijk is om al deze stapjes te zetten, anders mislukt de taak.

Oefen deze vaardigheid veelvuldig; het is een opstapje naar de planningsfase op voorhand ('pre-planning')

Les 12: Bedenk een stappenplan ('pre-planning').

Doel:

- Leerlingen bedenken op voorhand een werkplan voor een bekende taak.

Wat heb je nodig?

- Visualisatieplaten: stap 1 en 2.
- Tekenmateriaal
- Simpele voorbeeldtekening.

Inleiding:

Leerlingen oefenen om een plannetje te maken voor een bekend probleem. Eerst volgt er een voorbeeld van de leerkracht. Daarna worden de volgende vragen op het bord geschreven:

Wat moet ik doen? Ik moet....

Heb ik dat al eerder gedaan?

Hoe heb ik dat toen gedaan?

Hoe ga ik het doen?

Kern:

Leerlingen maken werkplannen voor de volgende activiteiten:

natekenen van een simpele tekening. (Dit hebben ze eerder gedaan.)

De leerling bepaalt zelf het werkplan, zolang het maar een systematisch en goed geordend plan is. Daarna voert hij het plan uit.

Laat leerlingen hun plan verwoorden, stuur bij indien nodig.

Afsluiting:

Laat leerlingen nog een keer hun plan herhalen, door tweetallen elkaar te laten vertellen hoe ze de taak aangepakt hebben.

Activiteiten waarmee de bovenstaande doelen geoefend kunnen worden, zijn:

Nabouwen van lego-figuren,
werkbladen van rekenen,
werkbladen van taal,
spellingregels toepassen in taallesjes.

Begeleiding:

Het hoofddoel is dat de leerling niet impulsief te werk gaat, maar een werkplan formuleert, voordat hij aan zijn taak begint.

De begeleiding bestaat uit gesprekken voeren met de leerlingen over de werkplannen; vraag leerlingen over hun plan en stuur tijdig bij. Vraag de leerling ook nadat ze de taak hebben uitgevoerd of het een effectief plan en goed plan was.

Leerlingen die veel moeite hebben om plannen op te stellen, kun je helpen door samen de stappen vast te stellen. Vraag de leerling of hij de stappen helder kan benoemen. Indien het echt niet lukt om een plan te bedenken, laat je ze oefenen met planmatig werken, door hem met bestaande plannen (die de leerkracht heeft gemaakt) de taak uit te voeren. Leg niet te veel druk op deze leerlingen. Zij zijn er nog niet aan toe om zelf plannen te bedenken, maar dat wil niet zeggen dat ze niet planmatig kunnen leren werken.

Stimuleer deze leerlingen wel, maar dwing ze niet om op een later moment zelf plannen te bedenken.

Deze fase neemt enorm veel tijd in beslag en vraag intensieve begeleiding van de leerkracht. De leerkracht moet zeker in deze fase veel geduld hebben.

Les 13: Oefenen met uitvoeren van het werkplan, stap 3

Doel:

- Leerlingen voeren hun opdrachten uit volgens een vooraf bedacht plan.

Wat heb je nodig?

- Visualisatieplaten fase 1,2 en 3.
- Taal en reken werkbladen

Theoretische achtergrond:

Na een uitgebreide voorbereiding van fase 1 en 2 hoeft fase 3 nog maar enkel stap voor stap uitgevoerd te worden. In deze fase moet de leerkracht kijken of de leerling zijn plan blijft volgen. In het begin moet deze controle strikt gebeuren.

Inleiding:

Vertel de leerlingen dat ze vandaag gaan leren om hun werkplan uit te voeren. Vertel dat de vorige lessen vooral van belang waren om te leren goede plannen te maken. Vertel dat het belangrijk is om de plannen correct uit te voeren. Dat staat centraal tijdens de les. Voer je de taak uit volgens je plan?

Kern:

Leerlingen gaan zelfstandig werken, ze werken aan de weektaak (leertaken op niveau die ze zelfstandig kunnen uitvoeren). De leerlingen kiezen zelf een taak en maken een plan. Spreek met de leerlingen af dat ze het plan vertellen aan de leerkracht, op die manier kan hij van een afstand controleren of de leerlingen de taak volgens zijn plan uitvoert.

Afsluiting:

Geef de leerling na de observatie feedback over zijn planmatig werken. Laat de leerling zelf ook vertellen hoe het ging. Geef eventueel tips om de plannen in het vervolg te verbeteren.

Het oefenen van deze vaardigheid vraagt veel tijd. Leerlingen moeten wennen aan deze manier van werken en hebben tijd nodig om deze werkwijze eigen te maken.

Les 14: Aanpassen van werkplan

Doel:

- Leerlingen leren dat het werkplan soms aangepast moet worden.

Wat heb je nodig?

- Visualisatieplaten fase 1,2 en 3.

Inleiding:

De leerlingen oefenen al een paar weken met het werken met werkplannen. Vertel de leerlingen dat ze vandaag gaan leren dat je een werkplan soms moeten aanpassen. Stel de leerlingen de volgende vraag; Waarom is aanpassen soms nodig? Laat leerlingen reageren.

Vertel daarna dat je een foutje kan maken bij elke stap, daardoor kan het werkplan niet meer kloppen.

Kern:

Ik geef het volgende voorbeeld:

Daan moet de volgende sommen uit rekenen:

$$6-2=$$

$$8-6=$$

$$5-2=$$

Daan kijkt en weet wat hij moet doen, hij moet sommen maken. Hoe gaat hij het maken? Daan gaat de sommen maken uit zijn hoofd, hij gaat doortellen. Daan maakt alle sommen. Hij is snel klaar en kijkt zijn sommen na. Hij komt er achter dat het niet goed is...

Stel de volgende vraag: Wat ging er niet goed bij de sommen van Daan? In welke stap maakte hij een foutje? (*stap 1, erbijsommen maken in plaats van sommen maken, stap 2 is dan ook niet goed*) Wat moet Daan nu doen? Laat leerlingen oplossingen bedenken. (*Stoppen en opnieuw nadenken, plan wijzigen, het aangepaste plan uitvoeren*)

Afsluiting:

Vat de kern van de les kort samen: Als je denkt dat je een fout maakt; stoppen en opnieuw nadenken, plan veranderen, en verder gaan met stap 3.

De leerlingen oefenen het planmatig werken zoals in les 13. Indien plannen niet kloppen, worden deze samen met de leerkracht aangepast.

Les 15: Evalueren, Stap 4

Doel:

- Leerlingen leren dat zelfevaluatie deel uitmaakt van de opdracht.
- Leerlingen evalueren hun eigen proces en product.

Wat heb je nodig?

- Visualisatieplaten fase 1,2,3 en 4.

Theoretische achtergrond:

Net zoals fase 2 is fase 4 (evaluatiefase) ook een fase die door veel leerlingen wordt overgeslagen. Als de taak uitgevoerd is, is de hele opdracht beëindigd. Evaluatie is voor de meeste leerlingen iets van buitenaf. Zelfevaluatie is iets vreemds voor leerlingen. Zelfevaluatie maakt deel uit van de opdracht zelf en dat moeten leerlingen leren.

Inleiding:

Leg de leerlingen uit dat ze de laatste stap gaan leren; Fase 4: "Ik kijk mijn werk na: wat vind ik ervan?" Vertel: *Tot nu toe heb ik deze stap steeds voor jullie gezet, nu gaan jullie het zelf leren. Ik keek jullie werk altijd na en controleerde of jullie de opdracht goed hadden gedaan, nu gaan jullie dit leren.*

Kern:

Vertel en doe voor, hoe je stap 4 moet doen. Hoe controleer je je werk? Je gaat stap voor stap na. En dat doe je door jezelf vragen te stellen. Bijvoorbeeld:

Stap 1:

Wat moest ik eigenlijk doen?

Wat was de vraag, wat was de opdracht?

Wat werd er van me verwacht?

Stap 2:

Hoe heb ik de opdracht uitgevoerd?

Wat heb ik eerst gedaan en dan, en dan?

Was dat een goede volgorde?

Welke hulpmiddelen heb ik gebruikt?

Stap 3:

Voorbeeld vragen:

Heb ik de getallen juist overgeschreven?

Heb ik punten en hoofdletters gebruikt?

Heb ik alle opgaven ingevuld?

Door deze vragen te beantwoorden weet je of je de taak goed heb aangepakt.

Ze gaan dit leren door het eerst samen te doen en daarna alleen. Begeleid leerlingen individueel. Bevraag de leerlingen over de hierboven genoemde wijze. De leerling hoeft enkel te antwoorden. Op deze manier leert hij de eerste stappen van evalueren, door begeleid te oefenen.

Afsluiting:

Sluit de les af door terug te vragen aan leerlingen hoe ze het vonden, zelf controleren. Waren er leerlingen die fouten hebben ontdekt, of zijn er leerlingen die constateerden dat ze een prima prestatie hadden geleverd. Laat de leerlingen ervaringen uit wisselen.

Om het evalueren makkelijker te maken en klassikaal aan de orde te laten komen kan het vooraf stellen van criteria een hulpmiddel zijn. Bijvoorbeeld; op de lijn schrijven, niet krassen, hoofdletter en punten. Evalueren is dan makkelijker.

Ook voor deze fase geldt, leerlingen zijn gewend dat de leerkracht controleert, ze zullen dus moeten wennen. Ze moeten leren om een kritische houding aan te nemen, dat is voor sommige ZML-leerlingen erg moeilijk.

Doorgaande ontwikkeling.

Leerlingen blijven het werken met het stappenplan van de Meichenbaum methodiek oefenen en letten daarbij op hun eigen aandachtspunten. Die verschillen per leerling.

De aandachtspunten worden vastgesteld in individuele gesprekken met leerlingen. De informatie verkregen uit de eerste en de tweede meting zijn de input voor dit gesprek. Sterke en zwakke aspecten van de werkhouding worden met de leerling besproken. In dit gesprek vertelt eerst de leerling waar hij zijn aandacht op wil vestigen, daarna benoemt ook de leerkracht een aandachtspunt voor de leerling. In overleg kiezen de leerling en de leerkracht welk punt als aandachtspunt wordt vastgesteld.

De leerlingen blijven oefenen. Ze maken zelf werkplannen, voeren deze uit en evalueren ze. De begeleiding die nu plaats vindt richt zich specifiek op het aandachtspunt.

Na een periode van een week vindt er een tussentijdse evaluatie plaats. Evalueer na 4 weken met de leerling hoe het werken aan hun aandachtspunt ging. Geef de leerling feedback. Eventueel wordt er een nieuw aandachtspunt vast gesteld.

Bijlage 3: Kijkwijzer

De 4 fasen van Meichenbaum methodiek.	Kijkwijzer vragen.
De fase waarin de leerling de instructie krijgt. Wat doet de leerling tijdens de instructie?	Is de leerling gericht op de leerkracht, kijkt hij/zij de leerkracht aan? Is de leerling met andere dingen bezig? Reageert de leerling op klassikale vragen? Herhaalt de leerling de opdracht? Stelt de leerling vragen? Zijn deze vragen relevant voor dat moment? Zijn de vragen verduidelijkingvragen? Vraagt de leerling bevestiging?(Dus ik moet....?)
De fase waarin de leerling nadenkt over de oplossingsstrategie. Wat doet de leerling na de instructie?	Gaat de leerling onmiddellijk aan de slag zonder er vooraf over na te denken? Of gaat de leerling niet aan het werk, kijkt hij/zij rond, treuzelt? Denkt de leerling na voordat hij/zij begint? Gaat de leerling zijn spullen pakken of rondlopen? Maakt de leerling contact met andere leerlingen?
De fase waarin de leerling de taak concreet uitvoert. Hoe voert de leerling zijn taak uit?	Is de leerling overwegend met de taak bezig of is hij veel met andere dingen bezig? Hoe voert de leerling de taak uit? Systematisch, chaotisch, volgens de juiste stappen, doordacht. Slaat hij/ zij stukken over? Schrijft de leerling niet tussen de lijnen? Verbeterd de leerling veel, gumt hij/zij veel. Wat is het werk tempo? Vraagt de leerling veel bevestiging? Werkt hij/zij met of zonder doel Geeft de leerling op of probeert hij/zij het opnieuw?
De fase waarin de leerling zijn werk evalueert. Wat doet de leerling als hij/zij klaar is met de taak?	Controleert de leerling zijn/haar taak? Verandert hij/zij nog iets aan de taak? Vraagt de leerling bevestiging of beoordeelt hij/zij het werk zelf?

Bijlage 4: Interviewvragen

Welke informatie wil ik krijgen?	Welke vragen stel ik aan de leerlingen?
Wist de leerling wat de taak was die hij/zij moest uitvoeren?	<i>Wat moest je doen?</i>
De leerling wist niet wat de taak was die hij moest uitvoeren. Hoe is hij/zij toch te weten gekomen welke taak hij/ zij moest uitvoeren?	<i>Hoe ben je er achter gekomen, wat je moest doen?</i>
Hoe heeft de leerling de taak uitgevoerd? Was er sprake van een planmatig werken of van "trail and error" werken?	<i>Hoe heb je dat gedaan? Wat heb je eerst gedaan? Wat daarna? En toen?</i>
Heeft de leerling voordat hij/ zij ging werken een werkplan gemaakt of een strategie bepaald?	<i>Wanneer heb je dit allemaal bedacht?</i>
Heeft de leerling zich tijdens het uitvoeren van zijn taak aan dat werkplan gehouden?	<i>Lukt het om je plan uit te voeren? Kwam je problemen tegen? Hoe ben je hier mee omgegaan? Wat heb je gedaan? Is alles gelukt zoals jij het bedacht had?</i>
De leerling hield zich niet aan zijn werkplan. Waarom niet?	<i>Hoe kwam het dat je, je plan niet kon uitvoeren?</i>
Heeft de leerling zijn werkplan aangepast of niet? Waarom is het werkplan aangepast?	<i>Hoe heb je het toen opgelost?</i>
Hoe vindt de leerling dat, hij of zij de taak heeft uitgevoerd? Was zijn werkplan goed opgesteld?	<i>Wat vind je van het resultaat?</i>

Bijlage 5: Ruwe data en checklists van Ad.

0-Meting: Observatie taakgericht gedrag van Ad.

Ad. kijkt de leerkracht aan tijdens de uitleg. Ad. praat tijdens de uitleg: "Ik ken dit." Hij kijkt naar het werkblad. Ad. reageert direct op vragen van de leerkracht. Ad. luistert naar een andere leerling als zij haar strategie benoemt. Opnieuw praat hij door de uitleg heen: "Ik heb dit al ooit gedaan." Hij friemelt aan zakdoek op zijn schoot. Ad. kijkt naar zijn schoot. Ad. reageert niet op een klassikale vraag. De leerlingen verlaten de instructietafel. Ad. laat zijn zakdoek vallen als hij weg loopt. Hij raapt deze op.

Ad. pakt zijn etui . Hij wil plaats nemen aan de tafel, maar staat weer op, hij loopt terug om zijn werkblad te halen bij de instructietafel. Ad. neemt weer plaats aan zijn tafel. Ad. friemelt aan zijn handen. Hij is direct gericht op het werkblad. Ad. hangt op zijn linker arm en schrijft met de andere hand. Hij kijkt naar de opdracht en gaat aan het werk. Na 6 minuten werken kijkt hij op, hij lacht naar een andere leerling, daarna kijkt hij weer naar zijn werkblad en gaat verder met het werkblad. Ad. is gericht op zijn werkblad, ook als er gesprekken worden gevoerd in de buurt van hem.

Hij maakt de laatste som, het werkblad is af. Hij draait het blad om, schrijft zijn naam op het blad. Hij kijkt nog een keer naar het werkblad, en levert het werkblad in. Ad. gaat verder met de taak die hij moest doen als hij klaar was. Ad. laat zijn pen vallen, schuift wat met zijn schrift. En begint daarna aan de taak. Hij kijkt op, als er een leerling voorbij loopt. Daarna werkt hij weer door.

0-Meting: Interview met leerling Ad.

Wat moest je doen?

"Sommen uitrekenen en sommen gaan maken."

Hoe heb je dat gedaan? Wat heb je eerst gedaan? Wat daarna? En toen?

"Dit moet ik bij elkaar optellen. Hier staat vier dus dan moet ik, hier vier schrijven.

Als je weet hoeveel, dan van elkaar aftrekken."

Wanneer heb je dit allemaal bedacht?

“Toen ik de som ging maken. Opschrijven en dan uitrekenen.”

Lukt het om je plan uit te voeren?

“Ja.”

Kwam je problemen tegen?

“Nee.”

Is alles gelukt zoals jij het bedacht had?

“Ja.”

Wat vind je van het resultaat?

“Goed!”

Checklist van de 0-meting

Algemene gegevens.

Naam leerling: Ad. Datum: 24 November 2009

Leerkracht: Ilse Merckx Les: rekenen

Meting: 0-meting/ ~~2^{de}-meting~~/ ~~3^{de}-meting~~ Lestijd: 14.20

Gedrag dat te goede komt aan de werkhouding.	Gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen
Fase 1 Leerling kijkt naar de leerkracht. Leerling zit stil. Leerling is stil. Leerling steekt vinger op. Leerling reageert op klassikale vragen: met een vinger in de lucht. Leerling reageert op de vraag wat moet je doen, met een vinger in de lucht. De leerling stelt (verduidelijking)vragen? Leerling stelt relevante vragen om de opdracht voor zichzelf helder te krijgen.	Fase 1 Leerling kijkt niet naar de leerkracht. Leerling zit niet stil. Leerling praat. Leerling roept door de klas. Leerling reageert niet op klassikale vragen. Leerling stelt onrelevante vragen, niet over het onderwerp. Ad. friemelt met zakdoek.
Fase 2 Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij/zij begint met taak.	Fase 2 Leerling begint onmiddellijk aan de taak, zonder na te denken over de aanpak. Leerling begint niet. Leerling loopt rond. Leerling vraagt wat hij of zij moet doen. Leerling vraagt bevestiging van details van de instructie: "Moet ik dan dit rood maken?" Leerling praat met andere leerlingen.
Fase 3 Leerling voert de taak uit. Leerling voert de taak systematisch uit. (van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) Leerling werkt volgens plan. Leerling schrijft netjes.	Fase 3 Leerling is met ander dingen bezig dan zijn taak. Leerling praat met andere leerlingen. Leerling gaat chaotisch te werk (trial and error) Leerling slaat stukken van de taak over. Leerling verbetert meerdere keren. Leerling verzorgt zijn/haar werk onvoldoende (slordig werken, krassen) Leerling werkt traag, droomt veel. Leerling werkt snel, vluchtig. Leerling geeft op. Leerling vraagt bevestiging.
Fase 4 Leerling controleert zijn/haar taak. Leerling verbeter zijn/haar taak.	Fase 4 Leerling is klaar met taak en stopt. Leerling vraagt of de taak goed is. Leerling vergelijkt zijn werk met een andere leerling, hij/zij wijzigt eigen werk.

Taakgerichte leertijd van Ad. 0-meting

Algemene gegevens.

Datum: 24 november 2009

Les: rekenen

Leerkracht: Ilse Merckx

Lestijd: 14.20

Observator: Ilse Merckx

Observatietijd: 20 minuten

Meting: 0-meting/ ~~2^{de} meting/ 3^{de} meting.~~

naam	Ad
rondes	
1	
2	K- L
3	D - L
4	
5	
6	
7	D- Z
8	
9	
10	

2^{de} meting: Observatie taakgericht gedrag van Ad.

Ad. krijgt zijn werkblad en pakt direct zijn pen uit zijn etui. Hij kijkt gericht naar het werkblad. Hij reageert direct op een klassikale vraag van de leerkracht. Terwijl de leerkracht uitleg geeft over het werkblad, blijft Ad. naar het werkblad kijken. Hij ondersteunt zijn hoofd met zijn handen. Terwijl andere leerlingen opmerkingen maken over de eerste taak, reageert Ad. nauwelijks. Hij blijft gericht naar zijn werkblad kijken. Terwijl de leerkracht weer een klassikale vraag heeft, reageert Ad. direct. Als de leerkracht vraagt: “Ad, wat moet je doen bij taak 1?” beantwoordt Ad. deze vraag correct. Hij benoemt in eigen woorden wat de opdracht is. Als andere leerlingen de beurt hebben om taken te verwoorden luistert Ad. Als de leerkracht vraagt aan een andere leerling om uit te leggen wat de opdracht is van de achterzijde, draait Ad. zijn blad niet direct om. Hij droomt kort weg. Als hij de beurt krijgt, weet hij meteen waar ze gebleven zijn en kan hij de taak meteen uitleggen.

Ad. gaat direct aan het werk. Hij kijkt niet op als er dingen om hem heen gebeuren. Hij zit in een goede werkhouding. Tijdens het werken krabbelt hij regelmatig aan zijn wang, maar hij blijft gericht op zijn taak. Bij de start van een nieuwe taak gaat hij heel kort achterover hangen (rug tegen de leuning) hij blijft kijken naar het werkblad en begint de nieuw taak. Een kwartier lang kijkt Ad. niet op van zijn werkblad en werkt door. Als hij klaar is met zijn werkblad zucht hij. Hij kijkt achterom richting de leerkracht. Hij pakt zijn klapper, hij neemt stap 4 voor zich. Hij draait zijn werkblad en kijkt taak voor taak na. Hij verbetert een antwoord in taak 1. Als hij hiermee klaar is levert hij het werkblad in en ruimt hij alles op. Hij begint aan de activiteit die hij na het maken van dit werkblad moest doen.

2^{de} meting: Interview met Ad.

Vragen over aanpak van taak 1.

Wat moest je doen?

“Ik moest de woordjes opschrijven die hier passen. En die moeten rijmen.”

Hoe heb je dat gedaan? Wat heb je eerst gedaan? Wat daarna? En toen?

“Ik heb gekeken welke goed bij elkaar pasten. De jager gaat in het donker op jacht. Ik heb gekeken welke woordjes pasten bij de zinnen.”

Lukt het om je plan uit te voeren?

Ad. schudt nee en zegt: *“Nee, een beetje, de rijmwoorden.”*

Wat ging er niet goed?

“Met die rijmwoorden, eigenlijk alleen gracht vond ik lastig. Ik wist niet wat het betekende.”

Hoe heb je dat woord gracht toch op een plek kunnen zetten?

“Ach, gewoon gokken.”

Wat vind je van het resultaat?

“Wel goed, alleen gracht.”

Vragen over taak 2.

Wat moest je doen?

“Dat was wel heel simpel, alle woorden bij elkaar zoeken, die samen een woord betekenen.”

Hoe heb je dat gedaan?

“Zwem en dan bad.”

Je zocht eerst een begin woord?

“En dan zocht ik het andere woord erbij. Toen heb ik alles opgeschreven tot alles af was. En toen bleef er een over, broodplank. En ik weet niet wat dat is.”

Dat is een plank waar je brood op kan snijden. Ik zie dat je nog iets gedaan hebt.

“Strepen?”

Lukte het om je plannetje uit te voeren?

“Ja”

Wat vind je van het resultaat?

“Goed!”

Checklist van de 2^{de} meting

Algemene gegevens.

Naam leerling: Ad.	Datum: 9 februari 2010
Leerkracht: Ilse Merx	Les: taal
Meting: 0-meting/ 2 ^{de} meting/ 3^{de} meting	Lestijd: 13.45

Gedrag dat te goede komt aan de werkhouding.	Gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen
Fase 1 Leerling kijkt naar de leerkracht. Leerling zit stil. Leerling is stil. Leerling steekt vinger op. Leerling reageert op klassikale vragen: met een vinger in de lucht. Leerling reageert op de vraag wat moet je doen, met een vinger in de lucht. De leerling stelt (verduidelijking)vragen? Leerling stelt relevante vragen om de opdracht voor zichzelf helder te krijgen.	Fase 1 Leerling kijkt niet naar de leerkracht. Leerling zit niet stil. Leerling praat. Leerling roept door de klas. Leerling reageert niet op klassikale vragen. Leerling stelt onrelevante vragen, niet over het onderwerp. Ad. droomt.
Fase 2 Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij/zij begint met taak.	Fase 2 Leerling begint onmiddellijk aan de taak, zonder na te denken over de aanpak. Leerling begint niet. Leerling loopt rond. Leerling vraagt wat hij of zij moet doen. Leerling vraagt bevestiging van details van de instructie: "Moet ik dan dit rood maken?" Leerling praat met andere leerlingen.
Fase 3 Leerling voert de taak uit. Leerling voert de taak systematisch uit. (van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) Leerling werkt volgens plan. Leerling schrijft netjes.	Fase 3 Leerling is met ander dingen bezig dan zijn taak. Leerling praat met andere leerlingen. Leerling gaat chaotisch te werk (trial and error) Leerling slaat stukken van de taak over. Leerling verbetert meerdere keren. Leerling verzorgt zijn/haar werk onvoldoende (slordig werken, krassen) Leerling werkt traag, droomt veel. Leerling werkt snel, vluchtig. Leerling geeft op. Leerling vraagt bevestiging.
Fase 4 Leerling controleert zijn/haar taak. Leerling verbeter zijn/haar taak.	Fase 4 Leerling is klaar met taak en stopt. Leerling vraagt of de taak goed is. Leerling vergelijkt zijn werk met een andere leerling, hij/zij wijzigt eigen werk.

Taakgerichte leertijd van Ad. 2^{de} meting

Algemene gegevens.

Datum: 9 februari 2010

Les: taal

Leerkracht: Ilse Merkx

Lestijd: 13.45

Observator: Ilse Merkx

Observatietijd: 32 minuten

Meting: ~~0-meting~~/ 2^{de} meting/ ~~3^{de} meting~~.

naam	Ad
rondes	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	

3^{de} Meting: Observatie taakgericht gedrag van Ad.

Ad. pakt het werkblad van de leerkracht aan, hij draait het direct om. En kijkt op de achterkant, deze is leeg. Ad. reageert direct op een klassikale vraag van de leerkracht hij geeft direct antwoord. Hij steekt geen vinger op. Hij benoemt dat het 10 meer is. Op een volgende vraag reageert hij weer direct. De leerkracht vraagt Ad. om zijn strategie uit te leggen. Hij gaat op het puntje van zijn stoel zitten en wijst terwijl hij uitlegt op zijn werkblad. Als de leerkracht uitleg geeft, kijkt Ad. haar aan. Als de leerkracht uitleg geeft hoor je Ad. de uitkomsten fluisteren. De leerkracht gaat verder met haar uitleg. Ad. hoest. Hij kijkt naar de opdracht waar de uitleg over gegeven wordt. Als de leerkracht vraagt, "begrijpen jullie het?" zegt Ad. zachtjes, ja. Op een klassikale vraag van de leerkracht reageert Ad. met een vinger in de lucht. Als een andere leerling de beurt krijgt om haar strategie te benoemen, luister Ad. naar haar. Als de leerkracht een vraag aan deze leerling stelt, beantwoordt Ad. deze vraag door aan te wijzen wat de leerkracht bedoelt. Hij is stil maar volgt de uitleg actief. Als de leerkracht vraagt waar het werkblad over gaat, kan Ad. de kern benoemen, X-sommen van 2. Als de leerkracht een andere leerling de uitleg van een opdracht laat verwoorden, kijkt hij naar de leerkracht. Hij luistert naar de andere leerlingen. Als hij de beurt krijgt om een opgave uit te leggen verwoordt hij dit erg duidelijk. Als de leerkracht vraagt wie nog een opgave wil uitleggen reageert Ad. Hij steekt zijn vinger op. Hij verwoordt ook deze opgave juist.

Ad. loopt naar zijn werktafel en gaat direct aan het werk. Hij kijkt gericht naar zijn taak, hij werkt van boven naar beneden en van links naar rechts. Ad. werkt in een vlot tempo, zonder van zijn werkblad op te kijken. Als hij klaar is met zijn taak, gaat hij met zijn rug tegen de stoelleuning hangen. Hij kijkt nog eens naar alle opgaven. Daarna staat hij op en levert hij zijn werk in.

3^{de} meting Interview met Ad.

Wat moest je bij deze opdracht doen?

"Wat jij me had gezegd, wat je had uitgelegd."

Vertel mij het maar...

“Met 2 sprongen tellen, 2,4,6,8,10... en dan....”

Waarom moest je met sprongen tellen?

“Omdat het met X- sommen te maken heeft, om de tafeltjes te oefenen.”

Inderdaad we oefenen de tafel van 2. Hoe heb je dat gedaan, wat was je plan?

“2,4,6,8,10, ik telde met sprongen van 2.”

Okee, duidelijk, en was de opdracht makkelijk te maken door met sprongen van 2 te tellen?

“Ja.”

Is het resultaat goed?

“Ja, alleen eentje niet.”

Waarom niet?

“Deze ik denk dat het, 12, 14, 16 had moeten zijn”.

Dat je hier door moet tellen bedoel je?

“Ja.”

Dat is inderdaad onduidelijk op het werkblad. En deze opgave, hoe heb je die gemaakt?

“Makkelijk.”

Vertel.

“Je doet daar gewoon $2+2$, $1+1$, snap je?”

Nee, leg eens uit wat moest je doen?

“Je moest,...je moest 1×2 maken en dan uitrekenen welke som het is.”

Ik versta je niet zo goed, praat eens duidelijk.

“Ik ging eerst deze som uit rekenen.”

Ja.

“...en toen heb ik die vast gezet aan die lijn. Dat was makkelijk.”

Hoe heb je dat dan gedaan?

“Uitgerekend?”

Ja.

“ 7×2 deed ik $7 + 7 \dots$ ”

En dan maakte je hem vast?

“Ja.”

Dus je hebt de sommen uitgerekend en die vast gemaakt?

“Ja.”

In welke volgorde heb je ze gemaakt?

“Zo” (hij wijst van de correcte volgorde aan.)

Waarom zo?

“Omdat het ook zo hoort, 1×2 , 2×2 , $3 \times 2 \dots$ en zo verder.”

Wat dat een handig manier om het zo uit te rekenen?

“Nee, niet echt.”

Waarom niet?

“Een beetje, eigenlijk is het hetzelfde als sprongen van 2 tellen.”

Ja! Dus is het een handig manier?

“Ja.”

Checklist van de 3^{de} meting

Algemene gegevens.

Naam leerling: Ad.	Datum: 13 april 2010
Leerkracht: Ilse Merckx	Les: rekenen
Meting: 0-meting/ 2^{de}-meting/ 3 ^{de} meting	Lestijd: 13.50

Gedrag dat te goede komt aan de werkhouding.	Gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen
Fase 1 Leerling kijkt naar de leerkracht. Leerling zit stil. Leerling is stil. Leerling steekt vinger op. Leerling reageert op klassikale vragen: met een vinger in de lucht. Leerling reageert op de vraag wat moet je doen, met een vinger in de lucht. De leerling stelt (verduidelijking)vragen? Leerling stelt relevante vragen om de opdracht voor zichzelf helder te krijgen.	Fase 1 Leerling kijkt niet naar de leerkracht. Leerling zit niet stil. Leerling praat. Leerling roept door de klas. Leerling reageert niet op klassikale vragen. Leerling stelt onrelevante vragen, niet over het onderwerp.
Fase 2 Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij/zij begint met taak.	Fase 2 Leerling begint onmiddellijk aan de taak, zonder na te denken over de aanpak. Leerling begint niet. Leerling loopt rond. Leerling vraagt wat hij of zij moet doen. Leerling vraagt bevestiging van details van de instructie: "Moet ik dan dit rood maken?" Leerling praat met andere leerlingen.
Fase 3 Leerling voert de taak uit. Leerling voert de taak systematisch uit. (van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) Leerling werkt volgens plan. Leerling schrijft netjes.	Fase 3 Leerling is met ander dingen bezig dan zijn taak. Leerling praat met andere leerlingen. Leerling gaat chaotisch te werk (trial and error) Leerling slaat stukken van de taak over. Leerling verbetert meerdere keren. Leerling verzorgt zijn/haar werk onvoldoende (slordig werken, krassen) Leerling werkt traag, droomt veel. Leerling werkt snel, vluchtig. Leerling geeft op. Leerling vraagt bevestiging.
Fase 4 Leerling controleert zijn/haar taak. Leerling verbeter zijn/haar taak.	Fase 4 Leerling is klaar met taak en stopt. Leerling vraagt of de taak goed is. Leerling vergelijkt zijn werk met een andere leerling, hij/zij wijzigt eigen werk.

Taakgerichte leertijd van Ad. 3^{de} meting

Algemene gegevens.

Datum: 13 april 2010

Les: rekenen

Leerkracht: Ilse Merckx

Lestijd: 13.50

Observator: Ilse Merckx

Observatietijd: 20 minuten

Meting: ~~0-meting/~~ 2^{de} ~~-meting/~~ 3^{de} meting.

naam	Ad
rondes	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Bijlage 6: Ruwe data en checklists van Em

0-Meting: Observatie taakgericht gedrag van Em.

Em. krijgt het werkblad. Ze kijkt niet naar haar werkblad . Ze friemelt aan haar trui. Ze kijkt vluchtig naar het werkblad van de leerling die links van haar zit en kijkt vluchtig naar het werkblad van de leerling die rechts van haar zit. Ze draait haar werkblad. De leerkracht zegt: “Nee, de voorkant, want we zijn met de voorkant bezig.” De leerkracht vraagt: “ Waar zijn we?” Em. wijst de opgave aan. Als de instructie doorgaat , houdt Em. haar vinger bij de opgave. Ze volgt de sommen niet. Ze kijkt de leerkracht niet aan. De leerkracht benoemt de tweede opgave. Em. kijkt de leerkracht aan. Em. zegt: “Dat weet ik.” Ze mag haar strategie uitleggen. De strategie is juist. De leerkracht gaat verder met de uitleg van de volgende opgave. Em. zoekt op haar blad waar ze zijn. Ze vindt de opgave en kijkt de leerkracht aan. Ze volgt de strategie die een andere leerling uitlegt, ze kijkt deze leerling aan. Em. herkent dat deze strategie onjuist is. Ze zegt: “Ik weet het wel.” De leerkracht zegt: “De achterkant.” Em. draait direct het blad om. De leerkracht maakt de opmerking: “ Optelsommen, dat is geen probleem, hé, denk ik?” Em. reageert hierop door nee te schudden. Ze kijkt niet op, maar kijkt naar de opgave. De volgende opgave wordt uitgelegd door de leerkracht, ze leest de opgave voor. Daarna vraagt de leerkracht: “Hoeveel geld heb je? Wijs aan!” Em. kijkt om haar heen, ze kijkt vertwijfelt. Ze kijkt de leerlingen naast haar aan. Dan wijst ze de opgave aan. Ze kijkt naar het werkblad. Ze friemelt met haar vingers. Terwijl de leerkracht verder gaat met de uitleg blijft Em. naar haar werkblad staren. Ze reageert niet op de leerkracht als ze zegt dat ze mogen beginnen. Em. staat pas op als de andere leerlingen opstaan, ze volgt hen.

Ze loopt direct naar haar plek en pakt haar etui. Ze begint direct met haar werkblad. Ze reageert niet op andere leerlingen die nog met de spullen pakken bezig zijn. Terwijl ze werkt, tikt ze met haar vingers. Ze kijkt niet van haar blad op. Ze gaat achterover hangen, ze telt op haar vingers, daarna schrijft ze verder. Ze draait het blad om, ze kijkt naar de opdracht en begint te schrijven. Ze tikt met de pen op haar werkblad. Na enkele minuten gaat ze achterover hangen. Ze kijkt om haar heen, en gaat op een arm hangen, ze wrijft door gezicht. Ze gaat verder met de sommen, ze

kijkt de ander leerling aan. Ze bijt op haar nagels. Ze schrijft op haar werkblad en kijkt weer op. Ze kijkt zo nog 2 keer op. Daarna is ze weer gericht op het werkblad. Ze maakt de laatste som, ze gaapt. Terwijl ze op staat pakt ze het werkblad en levert dit in.

0-Meting: Interview met Em.

Wat moest je doen?

"Dit snapte ik niet zo."

Hoe ben je er achter gekomen, wat je moest doen?

"Ik ben naar dit sommetje gaan kijken, en toen zag ik 40 eraf doen, zodat ik 3 over had."

Hoe heb je dat gedaan? Wat heb je eerst gedaan? Wat daarna? En toen?

"Naar voorbeeld gekeken en toen gemaakt. Hier snapte ik het niet. Ik dacht: wat moet ik doen? Dus ik had die geteld, en toen wist ik het. En toen deed ik die hetzelfde als die. Hier was ik aan het tellen dan keek ik hoeveel ik eraf zal doen."

Wanneer heb je dit allemaal bedacht?

"Voor ik de som ging maken."

Lukt het om je plan uit te voeren?

"Ja, een beetje, ja."

Kwam je problemen tegen?

"Nee."

Is alles gelukt zoals jij het bedacht had?

"Ja."

Wat vind je van het resultaat?

"Best wel mooi. Alleen dit was een beetje te dik."

Checklist van 0-meting

Algemene gegevens.

Naam leerling: Em. Datum: 24 November 2009

Leerkracht: Ilse Merkx Les: rekenen

Meting: 0-meting/ ~~2^{de} meting~~/ ~~3^{de} meting~~ Lestijd: 14.20

Gedrag dat te goede komt aan de werkhouding.	Gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen
Fase 1 Leerling kijkt naar de leerkracht. Leerling zit stil. Leerling is stil. Leerling steekt vinger op. Leerling reageert op klassikale vragen: met een vinger in de lucht. Leerling reageert op de vraag wat moet je doen, met een vinger in de lucht. De leerling stelt (verduidelijkend)vragen? Leerling stelt relevante vragen om de opdracht voor zichzelf helder te krijgen.	Fase 1 Leerling kijkt niet naar de leerkracht. Leerling zit niet stil. Leerling praat. Leerling roept door de klas. Leerling reageert niet op klassikale vragen. Leerling stelt onrelevante vragen, niet over het onderwerp. Em. friemelt aan haar trui. Em. moet steeds zoeken bij welke opgave ze zijn.
Fase 2 Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij/zij begint met taak.	Fase 2 Leerling begint onmiddellijk aan de taak, zonder na te denken over de aanpak. Leerling begint niet. Leerling loopt rond. Leerling vraagt wat hij of zij moet doen. Leerling vraagt bevestiging van details van de instructie: "Moet ik dan dit rood maken?" Leerling praat met andere leerlingen. Em. maakt een plan op basis van een oriëntatie die onvoldoende was.
Fase 3 Leerling voert de taak uit. Leerling voert de taak systematisch uit.(van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) Leerling werkt volgens plan. Leerling schrijft netjes.	Fase 3 Leerling is met ander dingen bezig dan zijn taak. Leerling praat met andere leerlingen. Leerling gaat chaotisch te werk (trial and error) Leerling slaat stukken van de taak over. Leerling verbetert meerdere keren. Leerling verzorgt zijn/haar werk onvoldoende (slordig werken, krassen) Leerling werkt traag, droomt veel. Leerling werkt snel, vluchtig. Leerling geeft op. Leerling vraagt bevestiging.
Fase 4 Leerling controleert zijn/haar taak. Leerling verbeter zijn/haar taak.	Fase 4 Leerling is klaar met taak en stopt. Leerling vraagt of de taak goed is. Leerling vergelijkt zijn werk met een andere leerling, hij/zij wijzigt eigen werk.

Taakgerichte leertijd van Em. 0-meting

Algemene gegevens.

Datum: 24 november 2009

Les: rekenen

Leerkracht: Ilse Merckx

Lestijd: 14.20

Observator: Ilse Merckx

Observatietijd: 20 minuten

Meting: 0-meting/ ~~2^{de} meting/ 3^{de} meting.~~

naam	Em
rondes	
1	V - L
2	
3	D - L
4	
5	
6	
7	
8	D - Z
9	
10	

2^{de} meting: Observatie taakgericht gedrag van Em.

Em. kijkt gericht naar het werkblad als ze dit voor haar krijgt. Ze reageert op een klassikale vraag om iets aan te wijzen op het werkblad. Wanneer de leerkracht een pauze laat vallen tijdens haar uitleg, verwoordt Em. wat er gedaan moet worden bij de taak. Em volgt de uitleg door te kijken naar de opgave op het werkblad. Ze kijkt regelmatig naar de leerkracht. Als de leerkracht ruimte geeft om te herhalen wat de opdracht is benoemt Em. deze correct. Ze stelt relevante vragen over een strategie die ingezet kan worden tijdens een taak. De leerkracht laat de leerlingen om de beurt een opgave verwoorden. Em. heeft moeite om te verwoorden wat de bedoeling is. De leerkracht herhaalt de opgave. Als de andere leerling een volgende opgave verwoord luistert Em. en kijkt naar haar werkblad, ze wijst de juiste opgave aan. De volgende opgave die ze mag uitleggen, kan ze goed helder verwoorden. Na een onduidelijke uitleg van een andere leerling kan Em. het helder verwoorden. Ze legt het uit richting deze leerling, ze kijkt haar ook aan.

Em. loopt direct naar haar werkplek, ze neemt de klapper die de stappen van de Meichenbaum methodiek visualiseren voor zich. Ze kijkt naar de klapper en naar haar blad. Ze slaat de klapper om, (neemt bewust de volgende stap), ze kijkt naar haar blad, en beweegt haar lippen alsof ze spreekt. Ze gaat aan het werk. Ze schrijft woorden op en streept woorden weg. Tussendoor controleert ze haar werk, ze leest de zinnen en wijst de woorden aan. Ze leest de tekst woord voor woord en wijst woord voor woord aan, en verbetert een woord. Het controleren kost haar veel tijd. Haar tempo is enorm laag. Bij de tweede opgave maakt ze geen gebruik van de klapper. Ze start direct. Ze gaat na enkele seconden achterover op haar stoel zitten. Ze vult de opgave vlot in, ook laat ze zich niet afleiden door een leerling naast haar. Ze blijft gericht op haar werk. Na enkele minuten veert ze weer op. Daarna gaat ze aan het werk. Ze kijkt kort op. Maar blijft zich richten op de opgave. Ze leest tussendoor de zinnen door en verbetert een fout. Als ze dit gedaan heeft draait ze het blad en kijkt naar de achterzijde, daarna gaat ze verder met de volgende opgave. Ze kijkt in korte tijd 3 keer op, ze gaapt. Hierna gaat ze weer verder met de taak. Weer kijkt ze op, gaapt, ze schudt met haar hoofd, speelt met haar pen. Ze kijkt haar buurvrouw aan. ze maakt de opgave af. Daarna gaat ze verder met de volgende

opgave. Ze zoekt woorden bij elkaar, ze wijst ze aan, streept ze weg en schrijft ze op. Ze herhaalt deze strategie. Je ziet haar woordstukjes bij elkaar zoeken, ze probeert meerder mogelijkheden, je ziet haar dit verwoorden. Na een tijdje werken controleert ze alle woorden, ze wijst ze een voor een aan. Ze gaat verder met de volgende opgave, ze leest zorgvuldig en vult woord voor woord in. Ze streept woorden weg. Als een leerling haar om hulp vraagt zegt ze; "ik weet het niet." en hervat haar taak. Als ze ook haar laatste taak heeft afgerond, draait ze haar werkblad en controleert vervolgens alle afzonderlijke opgaven. Ook dan verbetert ze nog. Tijdens het verbeteren is ze afgeleid door de omgeving, ze kijkt op.

2^{de} Meting: Interview met leerlingen Em.

Wat moest je doen?

"Je moest het woordje, hoeft niet echt te rijmen. Je moest juist kiezen wat erbij hoorde en dan opschrijven."

Kan je het nog een wat duidelijker uitleggen?

"Kijk net als, een jager gaat in het donker op... En dan moest ik zoeken wat erbij hoorde."

En dan?

"Dan schrijf je het op. Jacht, en dan doe je een kruisje er door."

Dus je plan was...

"Eerst nadenken, zoeken wat erbij hoorde daarna opschrijven en dan doorkruisen."

Lukte het om je plan uit te voeren?

"Ik had eerst goed gekeken, wat ik moest doen . En dan had ik het opgeschreven en aangekruist. Toen ik daar was kwam ik erachter dat ik het verkeerd had gedaan. En toen heb ik het veranderd."

Is alles gelukt zoals jij het bedacht had?

"Ja."

Wat vind je van het resultaat?

“Best wel mooi, goed”

Vragen bij taak 2

“Die vond ik lastig.”

Wat moest je doen?

“Ik moest nadenken over wat er bij elkaar hoorde, welke woordjes bij elkaar hoorden.”

En hoe heb je dat gedaan?

“Ik had eerst een woordje uitgekozen en opgenoemd en dan ging ik zo zoeken.”

Naar wat erbij paste?

“Ja.” En toen?

“Maar hier was het twee dezelfde, bij schoen.”

En hoe kan het dat je twee dezelfde hebt?

“Je hebt handschoen en ... “ Samen kijken we het na. *“O, nee, ik dacht dat?”*

Dus je plan was...

“Eerst nadenken, toen deed ik het erop schrijven en daarna twee kruisjes.”

Lukt het om je plan uit te voeren?

“Ja.”

Is alles gelukt zoals jij het bedacht had?

“Ja.”

Wat vind je van het resultaat?

“Goed.”

Checklist van de 2^{de} meting

Algemene gegevens.

Naam leerling: Em. Datum: 3 maart 2010

Leerkracht: Ilse Merkx Les: taal

Meting: 0-meting/ 2^{de} meting/~~3^{de} meting~~ Lestijd: 13.45

Gedrag dat te goede komt aan de werkhouding.	Gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen
Fase 1 Leerling kijkt naar de leerkracht. Leerling zit stil. Leerling is stil. Leerling steekt vinger op. Leerling reageert op klassikale vragen: met een vinger in de lucht. Leerling reageert op de vraag wat moet je doen, met een vinger in de lucht. De leerling stelt (verduidelijking)vragen? Leerling stelt relevante vragen om de opdracht voor zichzelf helder te krijgen.	Fase 1 Leerling kijkt niet naar de leerkracht. Leerling zit niet stil. Leerling praat. Leerling roept door de klas. Leerling reageert niet op klassikale vragen. Leerling stelt onrelevante vragen, niet over het onderwerp.
Fase 2 Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij/zij begint met taak.	Fase 2 Leerling begint onmiddellijk aan de taak, zonder na te denken over de aanpak. Leerling begint niet. Leerling loopt rond. Leerling vraagt wat hij of zij moet doen. Leerling vraagt bevestiging van details van de instructie: "Moet ik dan dit rood maken?" Leerling praat met andere leerlingen.
Fase 3 Leerling voert de taak uit. Leerling voert de taak systematisch uit.(van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) Leerling werkt volgens plan. Leerling schrijft netjes.	Fase 3 Leerling is met ander dingen bezig dan zijn taak. Leerling praat met andere leerlingen. Leerling gaat chaotisch te werk (trial and error) Leerling slaat stukken van de taak over. Leerling verbetert meerdere keren. Leerling verzorgt zijn/haar werk onvoldoende (slordig werken, krassen) Leerling werkt traag, droomt veel. Leerling werkt snel, vluchtig. Leerling geeft op. Leerling vraagt bevestiging.
Fase 4 Leerling controleert zijn/haar taak. Leerling verbeter zijn/haar taak.	Fase 4 Leerling is klaar met taak en stopt. Leerling vraagt of de taak goed is. Leerling vergelijkt zijn werk met een andere leerling, hij/zij wijzigt eigen werk.

Taakgerichte leertijd van Em. 2^{de} meting

Algemene gegevens.

Datum: 2 maart 2010

Les: taal

Leerkracht: Ilse Merckx

Lestijd: 13.45

Observator: Ilse Merckx

Observatietijd: 50 minuten

Meting: ~~0-meting~~/ 2^{de} meting/ ~~3^{de} meting~~.

naam	Em.
rondes	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	D-Z
15	D-Z
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	D-Z
24	
25	

3^{de} Meting: Observatie taakgericht gedrag van Em.

Em. pakt het werkblad van de leerkracht aan. Ze kijkt hier naar en zet de dop van de pen (die ze in haar hand heeft) achterop de pen. Op het moment dat de leerkracht de eerste opgave gaat uitleggen, draait Em. een keer met haar pen, doet de dop terug op de pen en legt haar pen weg. Ze kijkt naar de leerkracht. Ze heeft haar ellebogen op de tafel en ondersteunt haar hoofd met haar handen. Em. zit stil op haar stoel. Em. reageert op een klassikale vraag van de leerkracht, door op te veren uit deze houding. Een andere leerling krijgt de beurt om een strategie te verwoorden. Em. kijkt naar hem. Ze wijst met haar vinger bij op het werkblad, ze wijst de som aan waar deze leerling het over heeft. Als de leerkracht opnieuw een klassikale vraag stelt, reageert ze door te knikken. Ze wijst de som aan die de leerkracht uitleg. Op de laatste klassikale vraag reageerde Em. niet. De leerkracht gaf op dat moment juist Em. de beurt om haar vraag te beantwoorden. Ze kan de vraag van de leerkracht correct beantwoorden. Ze herhaalt de opdracht. De leerkracht geeft aan dat het hele werkblad over 1 aspect gaat. Een leerling benoemt: "over sprongen van 2, tafel van 2." Em. merkt op dat dit niet zo is. Ze benoemt dat de eerste opgave een andere inhoud heeft. Ze zegt wijzend naar opgave 1; "Dat is niet waar, deze gaan over eraf."

Em. loopt na de uitleg, naar haar werkplek, ze kijkt even om haar heen, daarna start ze met werken. Em. rekent de sommen uit, door stippen te zetten met haar pen, ze telt zacht in zichzelf. Als een leerling iets in de buurt van haar tafel pakt, kijkt ze om haar heen. Daarna gaat ze verder met werken, kort kijkt ze weer op maar gaat weer verder met werken. Als de leerling naast haar al eerder klaar is als haar en opstaat, kijkt ze niet op. Ze werkt door. Ze maakt opgave 2 en stopt even, daarna zie je haar de opgave verbeteren. Je ziet dat Em. haar vingers gebruikt bij het uitrekenen van de sommen. Tijdens de laatste opgave kijkt ze steeds naar opgave 3 voordat ze het antwoord van opgave 4 opschrijft. Als Em. klaar is, kijkt ze nog eens naar het hele werkblad. Daarna staat ze op en levert haar werk in.

3^{de} -Meting: Interview met Em.

Wat moest je doen bij opdracht 2?

"Daar moest je doortellen, maar dan met 2 erbij. Doortellen met 2."

Doortellen met sprongen van 2. Hoe heb je dat gedaan?

“Ik wist niet of deze bij elkaar hoorden of los. Dus die heb ik zo gemaakt.”

Dus je twijfelde even hoe het moest.

“Ja.”

Hoe heb je dat toen opgelost?

“Toen zag ik dat deze goed was, en toen zag ik dat het fout was en heb ik het hier verbeterd.”

Hoe heb je die opgave gedaan? Had je een plan in je hoofd?

“Ja een beetje wel. Ik had van 2 toen deed ik in mijn hoofd een beetje doortellen en toen zei ik in mezelf, 2 en dan 4.”

Kun je dat eens voordoen?

“2,4,6,8, toen 10.”

Dus je telde met sprongen van 2?

“Ja.”

Lukte het om de opgave zo te maken?

“Ja, alleen deze was lastig.”

Omdat je niet wist of het erbij hoorde of niet.

“Ja.”

Het plannetje wat je bedacht had, was dat een goed plan om de opgave te kunnen doen?

“Ja.”

En deze opgave 3, wat moest je daar doen?

“Dat moest ik 2×2 en dan deed ik 1,2,...1,2... en toen wist ik dat het vier was.”

Wat moest je dan doen?

“Elke keer van $2 \times \dots$ dus je hebt 3 en dan moet je twee keer optellen. En dan begon ik hier en eindigde ik hier. En toen telde ik 1,2,3 en 1,2,3 en toen wist ik al meteen waar hij hoorde.”

En hoe heb je dat bij de andere sommen gedaan? (7×2)

“Bij 7 heb ik 1,2,3,4,5,6,7 ... 1,2,3,4,5,6,7. Toen wist ik meteen dat ik bij 14 was.”

Maar, stond er 2×7Waarom heb je het omgedraaid?

“Dat is toch hetzelfde.”

Je wist dus dat de uitkomst hetzelfde zou zijn en daarom heb je de som omgedraaid.

En wat moet je precies doen?

“De dingen $2x$ en dan vast zetten.”

Je moest dus...

“Je moest vast maken aan hoeveel het was.”

Je moest dus de x -sommen vast maken aan de getallenlijn, dat bedoel je....?

Hoe heb je het uitgerekend?

“Net als bij 9,dan heb ik hier en dan doorgeteld.” (maakt een sprong beweging op het werkblad)

Hoe heb je die sprongen gemaakt?

“Dus 1,2,3,4,5,6,7,8,9 en dan wist ik 9, dan ben ik met 9 begonnen en doorgegaan.”

Dus je heb de som omgedraaid?

“Ja.”

En hoe heb je dat bij die som gedaan?

“Ook hetzelfde alleen ben ik ook hier begonnen. En toen ging ik ook zo door.....o fout.”

Wat is er fout?

“Kijk 4,5,6,7,8.”

Heb je een idee waardoor hier fout is?

“Ja.”

Hoe komt het dat het fout is?

“Eerst begon ik hier maar toen ging ik nog een keer hier en dacht ik dat het goed was.....”

Was het een goed plan wat je in je hoofd had? Je hebt de sommen omgedraaid en toen de 2 sprongen geteld.

“Best wel goed, ja.”

Checklist van de 3^{de} meting

Algemene gegevens.

Naam leerling: Em.	Datum: 13 april 2010
Leerkracht: Ilse Merckx	Les: rekenen
Meting: 0^{de} meting / 2^{de} meting / 3 ^{de} meting	Lestijd: 13.50

Gedrag dat te goede komt aan de werkhouding.	Gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen
Fase 1 Leerling kijkt naar de leerkracht. Leerling zit stil. Leerling is stil. Leerling steekt vinger op. Leerling reageert op klassikale vragen: met een vinger in de lucht. Leerling reageert op de vraag wat moet je doen, met een vinger in de lucht. De leerling stelt (verduidelijking)vragen? Leerling stelt relevante vragen om de opdracht voor zichzelf helder te krijgen.	Fase 1 Leerling kijkt niet naar de leerkracht. Leerling zit niet stil. Leerling praat. Leerling roept door de klas. Leerling reageert niet op klassikale vragen. Leerling stelt onrelevante vragen, niet over het onderwerp.
Fase 2 Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij/zij begint met taak.	Fase 2 Leerling begint onmiddellijk aan de taak, zonder na te denken over de aanpak. Leerling begint niet. Leerling loopt rond. Leerling vraagt wat hij of zij moet doen. Leerling vraagt bevestiging van details van de instructie: "Moet ik dan dit rood maken?" Leerling praat met andere leerlingen.
Fase 3 Leerling voert de taak uit. Leerling voert de taak systematisch uit.(van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) Leerling werkt volgens plan. Leerling schrijft netjes.	Fase 3 Leerling is met ander dingen bezig dan zijn taak. Leerling praat met andere leerlingen. Leerling gaat chaotisch te werk (trial and error) Leerling slaat stukken van de taak over. Leerling verbetert meerdere keren. Leerling verzorgt zijn/haar werk onvoldoende (slordig werken, krassen) Leerling werkt traag, droomt veel. Leerling werkt snel, vluchtig. Leerling geeft op. Leerling vraagt bevestiging.
Fase 4 Leerling controleert zijn/haar taak. Leerling verbetert zijn/haar taak.	Fase 4 Leerling is klaar met taak en stopt. Leerling vraagt of de taak goed is. Leerling vergelijkt zijn werk met een andere leerling, hij/zij wijzigt eigen werk.

Taakgerichte leertijd van Em. 3^{de} meting

Algemene gegevens.

Datum: 13 april 2010

Les: rekenen

Leerkracht: Ilse Merckx

Lestijd: 13.50

Observator: Ilse Merckx

Observatietijd: 20 minuten

Meting: ~~0-meting/~~ 2^{de} meting/ 3^{de} meting.

naam	Em
rondes	
1	
2	
3	
4	
5	D-Z
6	
7	
8	
9	
10	

Bijlage 7: Ruwe data en checklists van Se.

0-Meting: Observatie taakgericht gedrag van Se.

Se. kijkt direct naar het werkblad wanneer dit wordt uitgedeeld. Hij kijkt afwisselend naar de leerkracht en naar het werkblad. Se. wiebelt op zijn stoel. Hij reageert op de uitleg van de eerste opgave. De leerkracht leest de tweede opgave voor. Se. reageert door te zeggen: "Ik weet het wel." Een andere leerling legt haar strategie uit. Se. kijkt om zich heen. De leerkracht leest de volgende opgave voor, Se. kijkt direct weer op. De leerkracht vraagt: "Wat is er gebeurd?" Een andere leerling krijgt de beurt. Se. zegt tegen de leerling naast hem: "Makkie!" Hij kijkt niet naar de leerling die aan het woord is. Hij friemelt aan zijn werkblad. Als de leerkracht vraagt: "Is dat dan goed?" Reageert Se., hij verbetert de strategie en benoemt de juiste. De leerkracht gaat verder met de uitleg van de achterkant van het werkblad. Se. draait zijn blad om, hij houdt het werkblad schuin naar zich toe en kijkt naar de opgave. De leerkracht leest de laatste opgave voor. Se. wijst de opgave aan, als de leerkracht dit vraagt. Se. kijkt naar de leerling die een klassikale vraag mag beantwoorden en hij kijkt naar de leerkracht. Hij volgt het gesprek. Hij reageert op een klassikale vraag. "Dit wordt makkelijk voor mij."

Se. loopt naar zijn tafel en pakt zijn etui. Hij gaat direct aan het werk. Hij zit voorover gebogen over zijn werkblad. Hij werkt kort en draait daarna zijn werkblad, hij bekijkt beide kanten kort. Daarna gaat hij weer aan het werk. Na 2 minuten doet hij zijn etui open. Hij kijkt om zich heen en pakt hij zijn typ-ex pen. Hij verbetert hier mee. Daarna buigt hij zich weer over zijn werkblad en schrijft verder. Hij heeft de voorzijde van het werkblad af, draait aan zijn werkblad en gaat zonder op te kijken verder. Hij werkt in een vlot tempo. Als er een leerling langs loopt kijkt hij kort op van zijn werk, daarna hervat hij dit weer. Hij maakt het werkblad af, schrijft zijn naam hierop en levert het in. Se. gaat doen wat de afspraak was als hij eerder klaar zou zijn. Hij kijkt wat hij moet doen en gaat aan het werk.

0-Meting: Interview met leerling Se.

Wat moest je doen?

“Ik moest uitreken hoeveel er over was.”

Hoe heb je dat gedaan? Wat heb je eerst gedaan? Wat daarna? En toen?

“Eerst de euro's geteld en dan de losse euro's, da 's drieënveertig. En dan drie eraf is dertig en dat schrijf ik op.”

Wanneer heb je dit allemaal bedacht?

“Toen ik met deze begon, want als je later begint, heb je alles fout.”

Lukt het om je plan uit te voeren?

“Ja.”

Kwam je problemen tegen?

“Nee.”

Is alles gelukt zoals jij het bedacht had?

“Ja.”

Wat vind je van het resultaat?

“Goed.”

Checklist van 0-meting

Algemene gegevens.

Naam leerling: Se.

Datum: 24 November 2009

Leerkracht: Ilse Merkx

Les: rekenen

Meting: 0-meting/ ~~2^{de} meting~~/ ~~3^{de} meting~~

Lestijd: 14.20

Gedrag dat te goede komt aan de werkhouding.	Gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen
Fase 1 Leerling kijkt naar de leerkracht. Leerling zit stil. Leerling is stil. Leerling steekt vinger op. Leerling reageert op klassikale vragen: met een vinger in de lucht. Leerling reageert op de vraag wat moet je doen, met een vinger in de lucht. De leerling stelt (verduidelijking)vragen? Leerling stelt relevante vragen om de opdracht voor zichzelf helder te krijgen.	Fase 1 Leerling kijkt niet naar de leerkracht. Leerling zit niet stil. Leerling praat. Leerling roept door de klas. Leerling reageert niet op klassikale vragen. Leerling stelt onrelevante vragen, niet over het onderwerp.
Fase 2 Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij/zij begint met taak.	Fase 2 Leerling begint onmiddellijk aan de taak, zonder na te denken over de aanpak. Leerling begint niet. Leerling loopt rond. Leerling vraagt wat hij of zij moet doen. Leerling vraagt bevestiging van details van de instructie: "Moet ik dan dit rood maken?" Leerling praat met andere leerlingen.
Fase 3 Leerling voert de taak uit. Leerling voert de taak systematisch uit.(van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) Leerling werkt volgens plan. Leerling schrijft netjes.	Fase 3 Leerling is met ander dingen bezig dan zijn taak. Leerling praat met andere leerlingen. Leerling gaat chaotisch te werk (trial and error) Leerling slaat stukken van de taak over. Leerling verbetert meerdere keren. Leerling verzorgt zijn/haar werk onvoldoende (slordig werken, krassen) Leerling werkt traag, droomt veel. Leerling werkt snel, vluchtig. Leerling geeft op. Leerling vraagt bevestiging.
Fase 4 Leerling controleert zijn/haar taak. Leerling verbeter zijn/haar taak.	Fase 4 Leerling is klaar met taak en stopt. Leerling vraagt of de taak goed is. Leerling vergelijkt zijn werk met een andere leerling, hij/zij wijzigt eigen werk.

Taakgerichte leertijd van Se. 0-meting

Algemene gegevens.

Datum: 24 november 2009

Les: rekenen

Leerkracht: Ilse Merkx

Lestijd: 14.20

Observator: Ilse Merkx

Observatietijd: 20 minuten

Meting: 0-meting/ ~~2^{de} meting~~/ ~~3^{de} meting~~.

naam	Se
rondes	
1	
2	K - L
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

2^{de} Meting: Observatie taakgericht gedrag van Se.

Se. kijkt direct naar het werkblad als hij dit uitgereikt krijgt. Hij reageert op een klassikale vraag van de leerkracht. Hij kijkt afwisselend naar de leerkracht en naar het werkblad. Hij volgt de uitleg. Hij reageert op de vraag van de leerkracht, weet je wat je moet doen? De leerkracht leg de volgende taak uit. Se. laat de leerkracht niet uitpraten. Hij maakt de zin van leerkracht af. "Dus op de lijn schijf je ,....". " Gracht"; zegt Se. De leerkracht verbetert hem. " Je schrijft op de lijn de zin." De uitleg gaat verder en Se. kijkt naar de leerkracht. Hij volgt de uitleg op zijn werkblad. Als de leerkracht andere leerlingen laat herhalen wat de opdrachten zijn, volgt Se. deze uitleg niet, hij kijkt om zich heen. Als hij aan de beurt is benoemt hij kort en duidelijk wat de opdracht is.

Se. gaat aan het werk en zet de klapper op stap 3. Hij werkt kort. Daarna kijkt hij op en praat met zijn buurman. Hij maakt de voorkant van het werkblad zonder op te kijken af. Na elke taak gaat hij direct naar de volgende taak. Hij controleert tussendoor niet. Hij draait het werkblad om en kijkt op en kijkt naar zijn buurman. Kort zegt hij iets tegen hem, daarna zet hij zijn werk voort. Hij werkt plangericht, hij zoekt woorden bij elkaar en streept deze door, daarna schrijft hij deze woorden op. Weer volgt er een korte woordenwisseling, deze duurt maar enkele seconden, daarna zet hij zijn werk geconcentreerd voort. Hij kijkt niet meer van zijn taak op en maakt hem af. Se. kijkt het werkblad niet meer na.

2^{de} Meting: Interview met leerling Se.

Wat moest je doen?

"Je moest rijmen en woorden invullen die passen."

Hoe heb je dat gedaan? Wat heb je eerst gedaan? Wat daarna? En toen?

"Eerst een plannetje gemaakt. Ik had eerst de opdracht gelezen. Ik had eerst een beetje gerijmd, en daarna pas opgeschreven. En de woordjes weggestreept."

Wanneer heb je dit allemaal bedacht?

"Toen ik begon net."

Lukt het om je plan uit te voeren?

“Ja”

Kwam je problemen tegen?

“Nee, niet echt.”

Wat vind je van het resultaat?

“Ja, wel, goed.”

Vragen bij taak 2

Wat moest je doen?

“Ik moest hier woorden bij elkaar krijgen. Bijvoorbeeld gras en veld, en die bij elkaar zetten.”

Hoe heb je dat gedaan? Wat heb je eerst gedaan? Wat daarna? En toen?

“Eerst gekeken naar de woorden en toen keek ik hand en schoen, die hoorde bij elkaar en toen streepte ik die weg en scheef ze op.”

Lukt het om je plan uit te voeren?

“Ja”

Kwam je problemen tegen?

“Nee”

Wat vind je van het resultaat?

“Wel goed.”

Checklist van de 2^{de} meting

Algemene gegevens.

Naam leerling: Se. Datum: 9 februari 2010

Leerkracht: Ilse Merckx les: taal

Meting: 0-meting/ 2^{de} meting/~~3^{de} meting~~ Lestijd: 13.45

Gedrag dat te goede komt aan de werkhouding.	Gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen
Fase 1 Leerling kijkt naar de leerkracht. Leerling zit stil. Leerling is stil. Leerling steekt vinger op. Leerling reageert op klassikale vragen: met een vinger in de lucht. Leerling reageert op de vraag wat moet je doen, met een vinger in de lucht. De leerling stelt (verduidelijking)vragen? Leerling stelt relevante vragen om de opdracht voor zichzelf helder te krijgen.	Fase 1 Leerling kijkt niet naar de leerkracht. Leerling zit niet stil. Leerling praat. Leerling roept door de klas. Leerling reageert niet op klassikale vragen. Leerling stelt onrelevante vragen, niet over het onderwerp.
Fase 2 Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij/zij begint met taak.	Fase 2 Leerling begint onmiddellijk aan de taak, zonder na te denken over de aanpak. Leerling begint niet. Leerling loopt rond. Leerling vraagt wat hij of zij moet doen. Leerling vraagt bevestiging van details van de instructie: "Moet ik dan dit rood maken?" Leerling praat met andere leerlingen.
Fase 3 Leerling voert de taak uit. Leerling voert de taak systematisch uit.(van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) Leerling werkt volgens plan. Leerling schrijft netjes.	Fase 3 Leerling is met ander dingen bezig dan zijn taak. Leerling praat met andere leerlingen. Leerling gaat chaotisch te werk (trial and error) Leerling slaat stukken van de taak over. Leerling verbetert meerdere keren. Leerling verzorgt zijn/haar werk onvoldoende (slordig werken, krassen) Leerling werkt traag, droomt veel. Leerling werkt snel, vluchtig. Leerling geeft op. Leerling vraagt bevestiging.
Fase 4 Leerling controleert zijn/haar taak. Leerling verbeter zijn/haar taak.	Fase 4 Leerling is klaar met taak en stopt. Leerling vraagt of de taak goed is. Leerling vergelijkt zijn werk met een andere leerling, hij/zij wijzigt eigen werk.

Taakgerichte leertijd van Se. 2^{de} meting

Algemene gegevens.

Datum: 9 februari 2010

Les: taal

Leerkracht: Ilse Merkx

Lestijd: 13.45

Observator: Ilse Merkx

Observatietijd: 32 minuten

Meting: ~~0-meting~~/ 2^{de} meting/ ~~3^{de} meting~~.

naam	Se
rondes	
1	
2	
3	D-L
4	
5	
6	
7	
8	
9	K-Z
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	

3^{de} Meting: Observatie taakgericht gedrag van Se.

Se. zit stil op zijn stoel. Hij kijkt naar zijn werkblad en afwisselend naar de leerkracht. Se. is stil en luistert. Hij reageert op een klassikale vraag door zijn vinger op te steken. De leerkracht vraagt Se. te benoemen wat de opdracht is. Hij verwoordt dit correct. Hij zegt na deze uitleg, "Dat is makkelijk!"

Se. pakt zijn etui en loopt direct naar zijn plaats om het werkblad te gaan maken. Hij gaat direct aan het werk. Hij hangt ver voorover gebogen over zijn werkblad. Hij kijkt niet op als een leerling iets van zijn tafel pakt. Hij werkt geconcentreerd door. Se werkt in een erg vlot tempo, te snel. Hij schrijft het laatste antwoord op het werkblad, direct draait hij zich om, om zijn werk in te leveren. Hij heeft zijn werk niet gecontroleerd.

3^{de}-metng Interview met Se.

Wat moest je doen?

"2 sprongen tellen en dan verder tellen."

Waarom moest je met 2 sprongen tellen?

"Omdat je 2, 4, 6, 8, 10...."

Je hebt met sprongen van 2 geteld.

"Ja, zo hoort het."

En waarom hoorde het zo?

"Omdat je er hier steeds 2 ziet."

Heel goed. Omdat je 2 eieren ziet moet je sprongen van 2 maken. Keurig. Wat was je plannetje?

"Ik ging eerst naar de plaatjes kijken en dan ging ik eerst naar het voorbeeld kijken en dan deed ik het zelf ook van 2, 4, 6, 8, 10."

Dus je ging met sprongen van 2 doortellen. Hartstikke netjes. En dat plannetje, kon je daardoor je opgave goed maken?

“Ja.”

Wat moest je doen bij opdracht drie?

“Je moest de x- sommen, de uitkomst aan de getallenlijn vast maken hoeveel de uitkomst is. “

En hoe heb je dat gedaan?

“Ik heb eerst begonnen bij 3×2 is 6 en toen wist ik 6 en toen heb ik hier een streepje.”

En toen?

“ 1×2 is 2 dus vast aan 2 en doen, 3×2 is 6 vastmaken, en zo door.”

Dus je hebt van boven naar beneden gewerkt?

“Ja.”

Was het een goed plan om de opgave te maken?

“Ja.”

Checklist van de 3^{de} meting

Algemene gegevens.

Naam leerling: Se. Datum: 13 april 2010

Leerkracht: Ilse Merckx les: rekenen

Meting: ~~0-meting/ 2^{de}-meting/~~ 3^{de} meting Lestijd: 13.50

Gedrag dat te goede komt aan de werkhouding.	Gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen
Fase 1 Leerling kijkt naar de leerkracht. Leerling zit stil. Leerling is stil. Leerling steekt vinger op. Leerling reageert op klassikale vragen: met een vinger in de lucht. Leerling reageert op de vraag wat moet je doen, met een vinger in de lucht. De leerling stelt (verduidelijkende)vragen? Leerling stelt relevante vragen om de opdracht voor zichzelf helder te krijgen.	Fase 1 Leerling kijkt niet naar de leerkracht. Leerling zit niet stil. Leerling praat. Leerling roept door de klas. Leerling reageert niet op klassikale vragen. Leerling stelt onrelevante vragen, niet over het onderwerp.
Fase 2 Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij/zij begint met taak.	Fase 2 Leerling begint onmiddellijk aan de taak, zonder na te denken over de aanpak. Leerling begint niet. Leerling loopt rond. Leerling vraagt wat hij of zij moet doen. Leerling vraagt bevestiging van details van de instructie: "Moet ik dan dit rood maken?" Leerling praat met andere leerlingen.
Fase 3 Leerling voert de taak uit. Leerling voert de taak systematisch uit.(van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) Leerling werkt volgens plan. Leerling schrijft netjes.	Fase 3 Leerling is met ander dingen bezig dan zijn taak. Leerling praat met andere leerlingen. Leerling gaat chaotisch te werk (trial and error) Leerling slaat stukken van de taak over. Leerling verbetert meerdere keren. Leerling verzorgt zijn/haar werk onvoldoende (slordig werken, krassen) Leerling werkt traag, droomt veel. Leerling werkt snel, vluchtig. Leerling geeft op. Leerling vraagt bevestiging.
Fase 4 Leerling controleert zijn/haar taak. Leerling verbetert zijn/haar taak.	Fase 4 Leerling is klaar met taak en stopt. Leerling vraagt of de taak goed is. Leerling vergelijkt zijn werk met een andere leerling, hij/zij wijzigt eigen werk.

Taakgerichte leertijd van Se.: 3^{de} meting

Algemene gegevens.

Datum: 13 april 2010

les: rekenen

Leerkracht: Ilse Merkx

Lestijd: 13.50

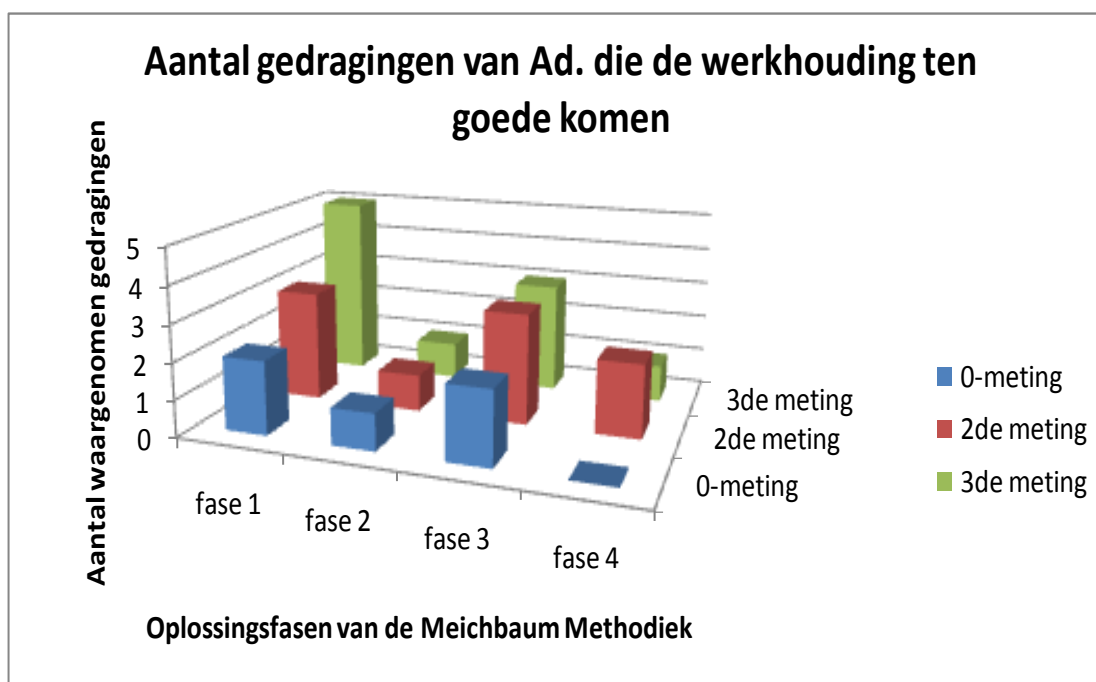
Observator: Ilse Merkx

observatietijd: 20 minuten

Meting: ~~0-meting/~~ 2^{de} meting/ 3^{de} meting.

naam	Se
rondes	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

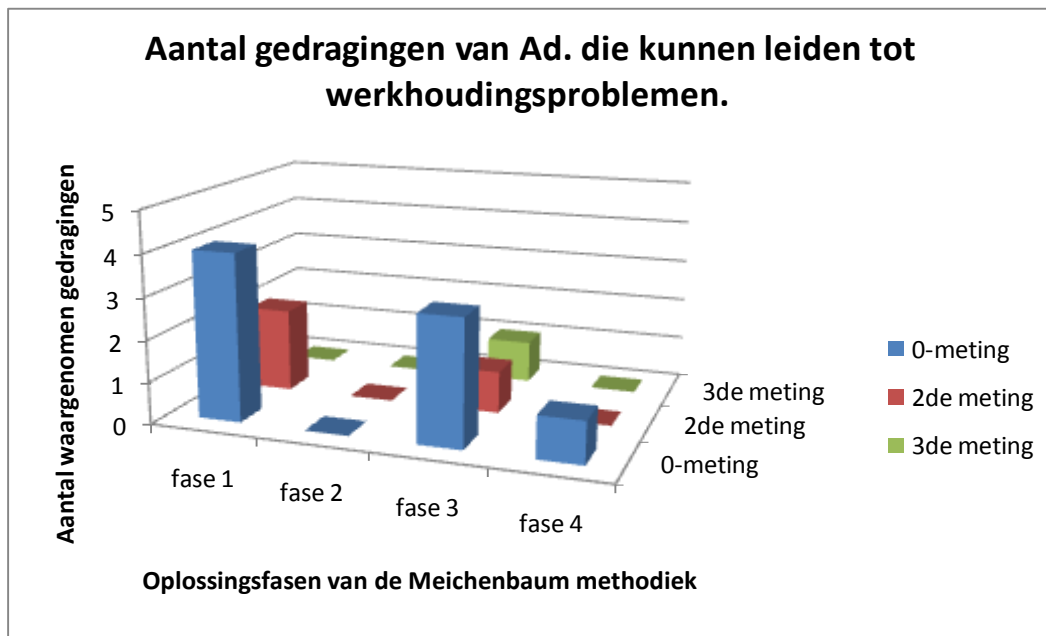
Bijlage 8: Onderzoeksresultaten van Ad.



Figuur 18: Schematische weergave van aantal gedragingen van Ad. die de werkhouding ten goede komen.

0-meting	2 ^{de} meting	3 ^{de} meting
Fase 1 1. Leerling kijkt naar de leerkracht. 2. Leerling reageert op klassikale vragen:	Fase 1 1. Leerling kijkt naar de leerkracht. 2. Leerling is stil. 3. Leerling reageert op klassikale vragen:	Fase 1 1. Leerling kijkt naar de leerkracht. 2. Leerling zit stil. 3. Leerling is stil. 4. Leerling reageert op klassikale vragen: 5. met een vinger in de lucht.
Fase 2 1. Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij begint met taak.	Fase 2 1. Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij begint met taak.	Fase 2 1. Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij begint met taak.
Fase 3 1. Leerling voert de taak uit. 2. Leerling werkt volgens plan.	Fase 3 1. Leerling voert de taak uit. 2. Leerling voert de taak systematisch uit.(van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) 3. Leerling werkt volgens plan.	Fase 3 1. Leerling voert de taak uit. 2. Leerling voert de taak systematisch uit.(van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) 3. Leerling werkt volgens plan.
Fase 4	Fase 4 1. Leerling controleert zijn taak. 2. Leerling verbetert zijn taak.	Fase 4 1. Leerling controleert zijn taak.

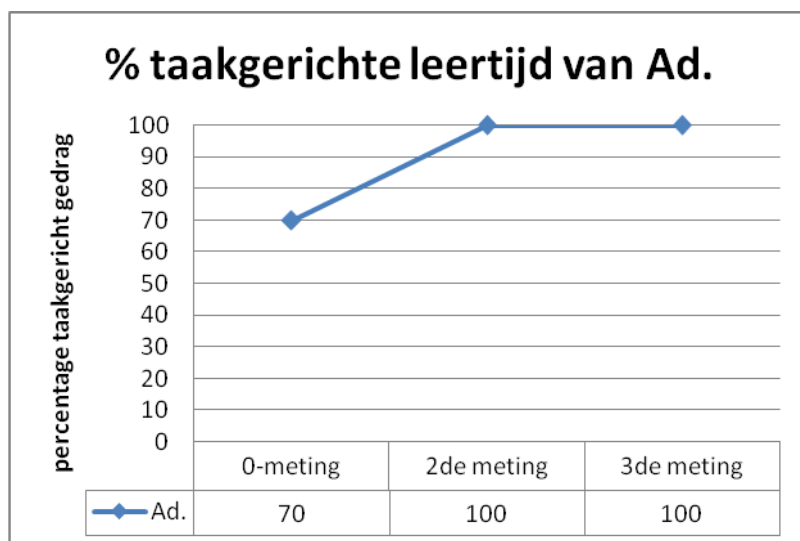
Figuur 19: Schema van de waargenomen gedragingen die ten goede komen aan de werkhouding. Gedragingen die Ad. liet zien tijdens de onderzoeksperiode.



Figuur 20: Schematische weergave van het aantal gedragingen van Ad. die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen.

0-meting	2 ^{de} meting	3 ^{de} meting
Fase 1 1. Leerling zit niet stil. 2. Leerling praat. 3. Leerling reageert niet op klassikale vragen. 4. Ad. friemelt met zakdoek.	Fase 1 1. Leerling kijkt niet naar de leerkracht. 2. Ad. droomt.	Fase 1
Fase 2	Fase 2	Fase 2
Fase 3 1. Leerling verbetert meerdere keren. 2. Leerling verzorgt zijn werk onvoldoende (slordig werken, krassen). 3. Leerling werkt snel, vluchtig.	Fase 3 1. Leerling verzorgt zijn werk onvoldoende (slordig werken, krassen)	Fase 3 1. Leerling verzorgt zijn werk onvoldoende (slordig werken, krassen)
Fase 4 1. Leerling is klaar met taak en stopt.	Fase 4	Fase 4

Figuur 21: Schema van de gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen. Deze gedragingen liet Ad. zien tijdens de onderzoeksperiode.



Figuur 22: Grafiek van percentage taakgerichte leertijd van Ad.

Bijlage 9: Analyse van individuele onderzoeksresultaten van Ad.

Meichenbaum methodiek nog niet bekend bij Ad.:

Hoe ziet het (taak)aanpakgedrag van Ad. er uit?

Op het staafdiagram van figuur 18 is te zien dat Ad. taakgericht gedrag laat zien, in fase 1, 2 en 3. Hij laat echter in fase 4 geen taakgericht gedrag zien.

In het schema van figuur 19, is te zien dat hij in de eerste fase, de fase waarin instructie word gegeven, niet veel taakgericht gedrag laat zien. Het taakgerichte gedrag beperkt zich tot de leerkracht aankijken en reageren op klassikale vragen. In fase 2 en 3 laat Ad. zien dat hij een plan bedenkt voor zijn taak en daarna de taak ook volgens plan uitvoert. Er vindt geen controle van de taak plaats als de taak is afgerond.

Welke gedragingen die tot kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen komen voor bij Ad.?

Op het staafdiagram van figuur 20 is te zien dat Ad. vooral in fase 1, 3 en 4 veel gedragingen liet zien die tot werkhoudingsproblemen konden leiden.

In het schema van figuur 21 is te zien dat Ad. in de fase 1, praat tijdens de instructie, niet stil zit, friemelt met een zakdoek en niet reageert op klassikale vragen. In fase 3 werkte Ad. erg snel, te vluchtig. Hij verzorgde zijn werk onvoldoende en verbeterde zijn taak meerdere keren. In fase 4 was te zien dat hij zijn werk niet controleert.

Hoeveel procent van de lestijd laat Ad. taakgericht gedrag zien?

Tijdens de 0-meting besteedde Ad. 70% van de lestijd, taakgericht. Dit is af te lezen van de grafiek; " % taakgerichte leertijd." (figuur 22)

Ad. past de Meichenbaum methodiek toe:

Hoe ziet het (taak)aanpakgedrag van Ad. er uit, nu hij de Meichenbaum-methodiek toepast?

Op het staafdiagram van figuur 18 is duidelijke groei te zien, vooral in fase van

instructie (fase 1) en de fase van evaluatie (fase 4). Ook is te zien dat Ad. zijn vaardigheden uitbreidt in fase 3.

In het schema van figuur 19 is te zien dat Ad. na het aanleren van de Meichenbaum methodiek groei laat zien in gedragingen die zijn werkhouding ten goede komen. Zoals zijn vinger op steken, stil zijn en stil zitten. Hij blijft tijdens alle metingen steeds planmatig werken. Hij bedenkt een plan en voert de taak volgens plan uit. Hij laat nu wel zien dat hij ook systematisch te werk gaat. Hij werkt van links naar rechts en van boven naar beneden. Sinds het werken volgens de Meichenbaum methodiek laat Ad. ook zien dat hij zijn werk controleert, en tijdens meting 2 zelfs zijn taak hierna verbetert.

Welke gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen komen voor bij Ad. na het aanleren van de Meichenbaum-methodiek?

In het staafdiagram van figuur 20 is te zien dat er een afname is van gedragingen die tot werkhoudingsproblemen kunnen leiden. In 3 van de 4 fase is het gedrag zelfs helemaal verdwenen.

In het schema van figuur 21 is te zien dat er direct veranderingen hebben plaats gevonden in het gedrag van Ad. Tijdens de 2^{de} meting zijn in fase 1 zijn nog maar 2 gedragingen te zien die de werkhoudingsproblemen zouden kunnen veroorzaken. Dit zijn andere gedragingen als bij de 0-meting. (Ad. droomt en kijkt de leerkracht niet aan.) Tijdens de 3^{de} meting laat Ad. geen gedragingen zien die tot werkhoudingsproblemen kunnen zorgen. In fase 3 is enkele het onvoldoende verzorgen van zijn werk een probleem.

Hoeveel procent van de lestijd laat Ad. taakgericht gedrag zien, nu hij de Meichenbaum-methodiek gebruikt?

De grafiek; " % taakgerichte leertijd " (figuur 22) geeft de veranderingen in de leertijd weer. Er is bij Ad. groei te zien. Na het aanleren van de Meichenbaum methodiek, besteedde Ad. tijdens de 2^{de} meting 100% van de lestijd taakgericht. En tijdens de 3^{de} meting bleef dit 100%.

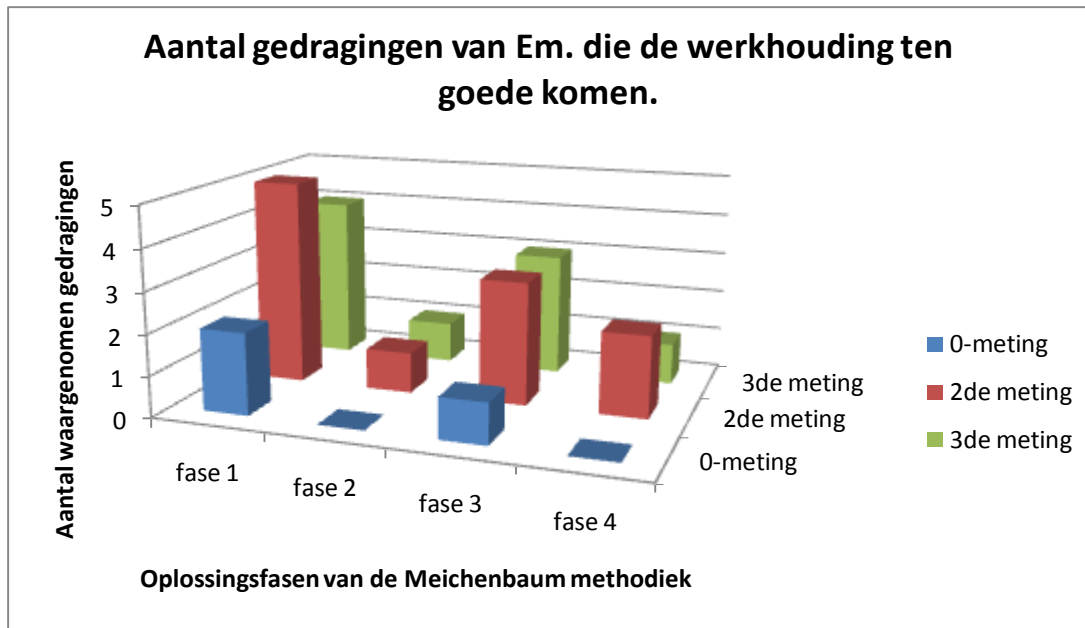
Wat zijn de verschillen tussen de taakaanpak van Ad. voor en na het aanleren van

de Meichenbaum-methodiek?

Er is een groei te zien van de gedragingen die de werkhouding van Ad. positief beïnvloeden. En de gedragingen die kunnen zorgen voor werkhoudingsproblemen namen tijdens dit onderzoek af. Opvallende veranderingen zijn; Ad. verbeterde zijn houding tijdens de instructie (fase 1), hij zit stil en is stil en steekt zijn vinger op als hij een antwoord weet. Ad. kan gedetailleerder vertellen hoe hij een taak aanpakt. (fase 2) tot Hij is systematisch gaan werken tijdens de fase van uitvoering (fase 3) en controleert zijn werk in de evaluatie fase (fase 4). Het onvoldoende verzorgen van zijn werk is nog steeds een probleem (fase 3).

De leertijd besteed Ad. efficiënter nu hij volgens de Meichenbaum methodiek werkt. De taakgericht leertijd is toegenomen.

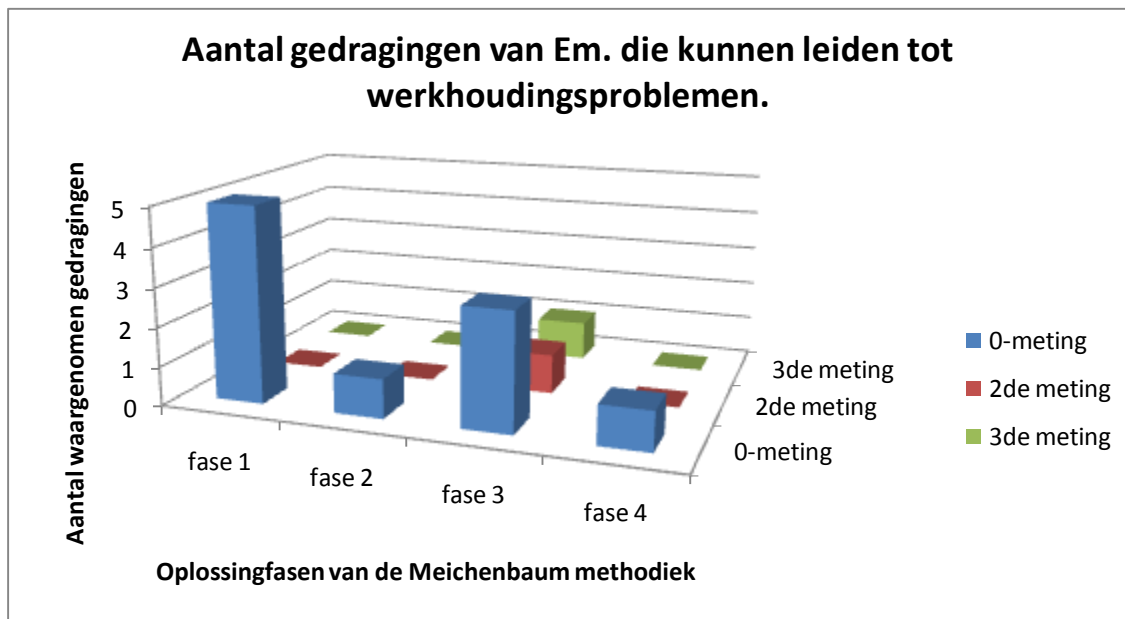
Bijlage 10: Onderzoeksresultaten van Em.



Figuur 23: Schematische weergave van aantal gedragingen van Em. die de werkhouding ten goed komen.

0-meting	2 ^{de} meting	3 ^{de} meting
Fase 1 1. Leerling kijkt naar de leerkracht. 2. Leerling reageert op klassikale vragen:	Fase 1 1. Leerling kijkt naar de leerkracht. 2. Leerling zit stil. 3. Leerling is stil. 4. Leerling reageert op klassikale vragen: 5. Leerling stelt relevante vragen om de opdracht voor zichzelf helder te krijgen.	Fase 1 1. Leerling kijkt naar de leerkracht. 2. Leerling zit stil. 3. Leerling is stil. 4. Leerling reageert op klassikale vragen:
Fase 2	Fase 2 1. Leerling maakt plan of kiest strategie voordat zij begint met taak.	Fase 2 1. Leerling maakt plan of kiest strategie voordat zij begint met taak.
Fase 3 1. Leerling voert de taak uit.	Fase 3 1. Leerling voert de taak uit. 2. Leerling voert de taak systematisch uit.(van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) 3. Leerling werkt volgens plan.	Fase 3 1. Leerling voert de taak uit. 2. Leerling voert de taak systematisch uit.(van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) 3. Leerling werkt volgens plan.
Fase 4	Fase 4 1. Leerling controleert haar taak. 2. Leerling verbeter haar taak.	Fase 4 1. Leerling controleert haar taak.

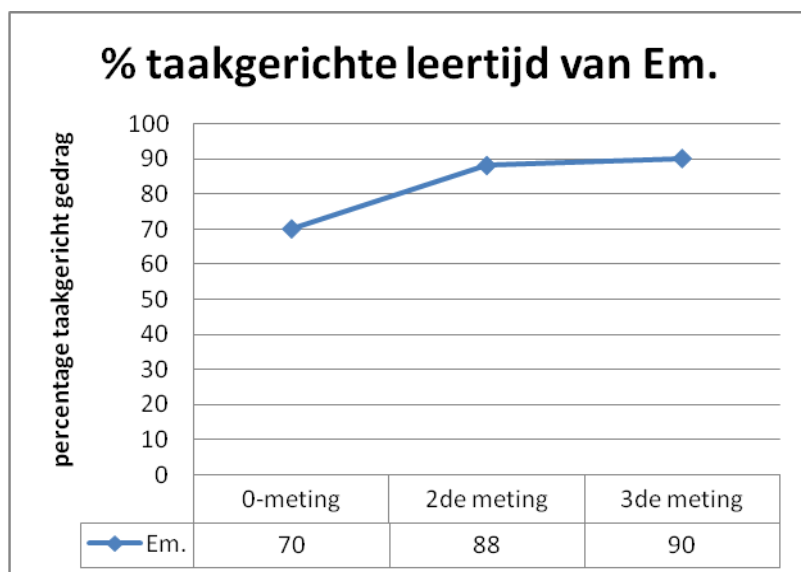
Figuur 24: Schema van de waargenomen gedragingen die te goede komen aan de werkhouding. Gedragingen die Em. liet zien tijdens de onderzoeksperiode.



Figuur 25: schematische weergave van het aantal gedragingen van Em. die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen.

0-meting	2 ^{de} meting	3 ^{de} meting
Fase 1 1. Leerling kijkt niet naar de leerkracht. 2. Leerling praat. 3. Leerling reageert niet op klassikale vragen. 4. Em. friemelt aan haar trui. 5. Em. moet steeds zoeken bij welke opgave ze zijn.	Fase 1	Fase 1
Fase 2 1. Em. maakt een plan op basis van een oriëntatie die onvoldoende was.	Fase 2	Fase 2
Fase 3 1. Leerling gaat chaotisch te werk (trial and error) 2. Leerling verzorgt haar werk onvoldoende (slordig werken, krassen) 3. Leerling werkt traag, droomt veel.	Fase 3 1. Leerling verzorgt haar werk onvoldoende (slordig werken, krassen) 2. Leerling werkt traag.	Fase 3 1. Leerling verzorgt haar werk onvoldoende (slordig werken, krassen)
Fase 4 1. Leerling is klaar met taak en stopt.	Fase 4	Fase 4

Figuur 26: Schema van de gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen. Deze gedragingen liet Em. zien tijdens de onderzoeksperiode.



Figuur 27 :Grafiek van percentage taakgerichte leertijd van Em.

Bijlage 11: Analyse van individuele onderzoeksresultaten van Em.

Meichenbaum methodiek nog niet bekend bij Em.:

Hoe ziet het (taak)aanpakgedrag van Em. er uit?

Op het staafdiagram van figuur 23 is te zien dat Em. weinig gedragingen laat zien die haar werkhouding ten goede komen.

In het schema van figuur 24. is te zien dat Em. de leerkracht aan keek tijdens de instructie en reageerde op klassikale vragen. In de uitvoerende fase (fase 3) kon worden vastgesteld dat Em. haar taak uitvoerde, maar ze werkte niet planmatig en controleerde haar werk niet.

Welke gedragingen die tot kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen komen voor bij Em.?

In het staafdiagram van figuur 25 is te zien dat tijdens de 0-meting Em. veel gedragingen liet zien die tot werkhoudingsproblemen konden leiden. In alle fasen waren deze gedragingen aanwezig.

Het schema van figuur 26 laat zien dat Em. in de fase van de instructie (fase 1) veel gedragingen laat zien die tot werkhoudingsproblemen kunnen leiden. Tijdens de instructie kijkt ze de leerkracht niet aan en reageert ze niet op klassikale vragen. Ze praat tijdens de instructie en friemelt aan haar trui. Em. moet steeds zoeken bij welke opgave ze moet zijn. In fase 2 maakt ze een plan op basis van een onvoldoende oriëntatie. Daardoor liet ze in fase 3 chaotisch werken zien ('trial and error') Ze verzorgde haar werk onvoldoende en werkte erg traag. Ze droomde veel. Na het maken van de taak vond geen controle plaats.

Hoeveel procent van de lestijd laat Em. taakgericht gedrag zien?

Tijdens de 0-meting besteedde Em. 70% van de lestijd, taakgericht. Dit is af te lezen van de grafiek; " % taakgerichte leertijd." (figuur 27)

Em. past de Meichenbaum methodiek toe:

Hoe ziet het (taak)aanpakgedrag van Em. er uit nu zij de Meichenbaum-methodiek toepast?

Het staafdiagram van figuur 23 geeft de groei van Em. weer. De groei is te zien in alle fasen van de Meichenbaum methodiek.

Ook in het schema van figuur 24 is direct te zien dat Em. veel groei heeft doorgemaakt. Na het aanleren van de Meichenbaum methodiek is ze stil en zit ze stil tijdens de instructie fase (fase 1.) Tijdens de 2^{de} meting stelde ze ook vragen om de opdracht voor zichzelf duidelijk te krijgen. Het planmatig werken is ontwikkeld (fase 2 en 3). Em. bedenkt een plan voor haar taak en voert de taak volgens plan uit. Ze laat zien dat ze systematisch te werk gaat. Ze controleert haar taak en in de 2^{de} meting verbeterde ze haar taak ook.

Welke gedragingen die tot werkhoudingsproblemen kunnen leiden laat Em. zien nu zij de Meichenbaum-methodiek toepast?

In de staafdiagram van figuur 25 is een afname van gedragingen die tot werkhoudingsproblemen kunnen leiden te zien. In alle fase van de Meichenbaum methodiek zijn deze gedragingen afgenomen. In 3 van de 4 fasen zijn de gedragingen zelf helemaal verdwenen.

In het schema van figuur 26 is te zien dat de meeste gedragingen bij de 2^{de} meting al zijn verdwenen. De enige gedraging die Em. nog steeds laat zien is het onvoldoende verzorgen van haar werk.

Hoeveel procent van de lestijd laat Em. taakgericht gedrag zien, nu zij de Meichenbaum-methodiek gebruikt?

In de grafiek; " % taakgerichte leertijd " (figuur 27) is te zien de taakgerichte leertijd van Em. groeit. Nadat Em. de Meichenbaum methodiek aangeleerd kreeg, is haar taakgerichte leertijd verbeterd, tijdens de 2^{de} meting besteedde Em. 88% van de lestijd taakgericht en tijdens de 3^{de} meting 90%.

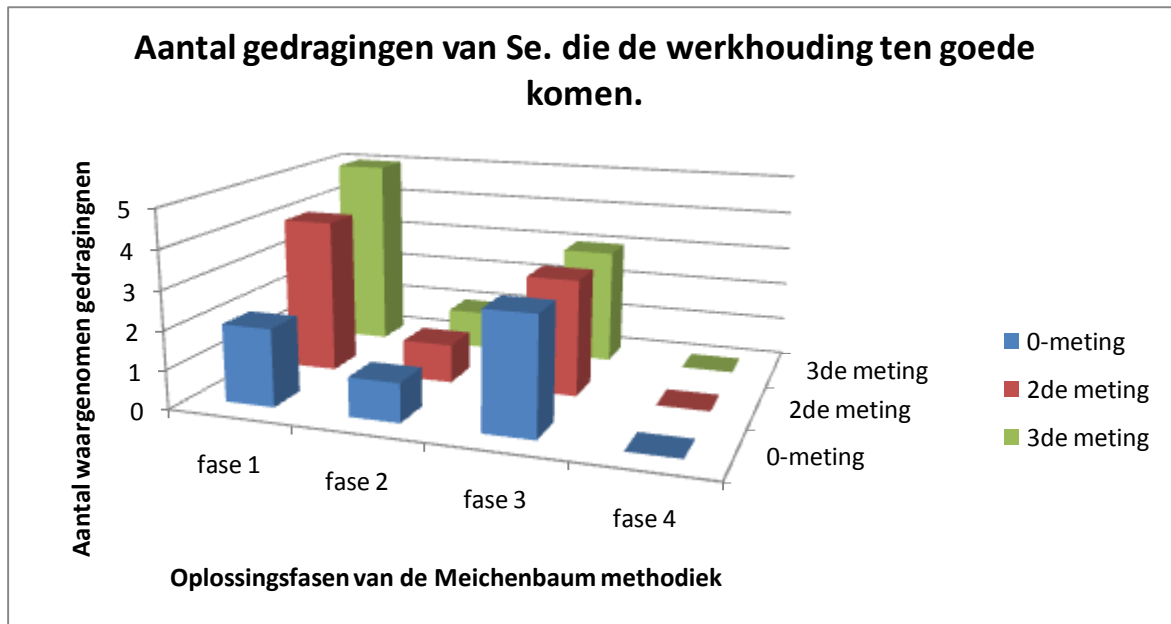
Wat zijn de verschillen tussen de taakaanpak van Em. voor en na het aanleren van

de Meichenbaum-methodiek?

Tijdens de 0-meting liet Em. een slechte werkhouding zien. Er waren weinig taakgerichte gedragingen te zien en heel veel gedragingen die tot werkhoudingsproblemen konden leiden. Na het aanleren van de Meichenbaum methodiek liet Em. veel veranderingen in haar gedrag zien. De gedragingen die de werkhouding positief beïnvloeden breidden zich uit, en gedragingen die tot werkhoudingsproblemen konden leiden namen af. Tijdens de instructie (fase 1) was ze stil en zat ze stil, dit deed ze voorheen niet. Em. ging plannen en strategieën bedenken om haar taak aan te pakken, ze voerde de taak ook volgens haar plan uit (fase 3) en keek daarna haar werk na (fase 4). Gedragingen die ze voor het aanleren van de methodiek niet liet zien. Enkel het onvoldoende verzorgen van haar werk blijft een zorg (fase 3)

Em. besteedt de leertijd efficiënter nu ze volgens de Meichenbaum methodiek werkt. De taakgericht leertijd is toegenomen.

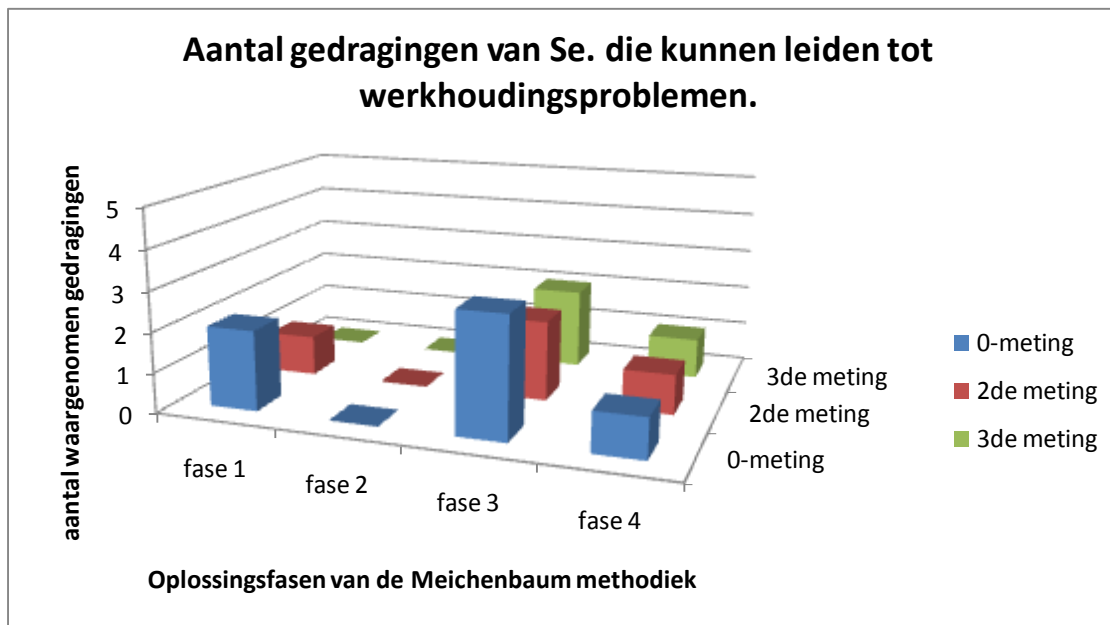
Bijlage 12: Onderzoeksresultaten van Se.



Figuur 28: Schematische weergave van aantal gedragingen van Se. die de werkhouding ten goede komen.

0-meting	2 ^{de} meting	3 ^{de} meting
Fase 1 1. Leerling kijkt naar de leerkracht. 2. Leerling reageert op klassikale vragen:	Fase 1 1. Leerling kijkt naar de leerkracht. 2. Leerling zit stil. 3. Leerling is stil. 4. Leerling reageert op klassikale vragen:	Fase 1 1. Leerling kijkt naar de leerkracht. 2. Leerling zit stil. 3. Leerling is stil. 4. Leerling reageert op klassikale vragen: 5. met een vinger in de lucht.
Fase 2 1. Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij begint met taak.	Fase 2 1. Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij begint met taak.	Fase 2 1. Leerling maakt plan of kiest strategie voordat hij begint met taak.
Fase 3 1. Leerling voert de taak uit. 2. Leerling voert de taak systematisch uit.(van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) 3. Leerling werkt volgens plan.	Fase 3 1. Leerling voert de taak uit. 2. Leerling voert de taak systematisch uit.(van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) 3. Leerling werkt volgens plan.	Fase 3 1. Leerling voert de taak uit. 2. Leerling voert de taak systematisch uit.(van links naar recht en boven naar onder, opdracht voor opdracht.) 3. Leerling werkt volgens plan.
Fase 4	Fase 4	Fase 4

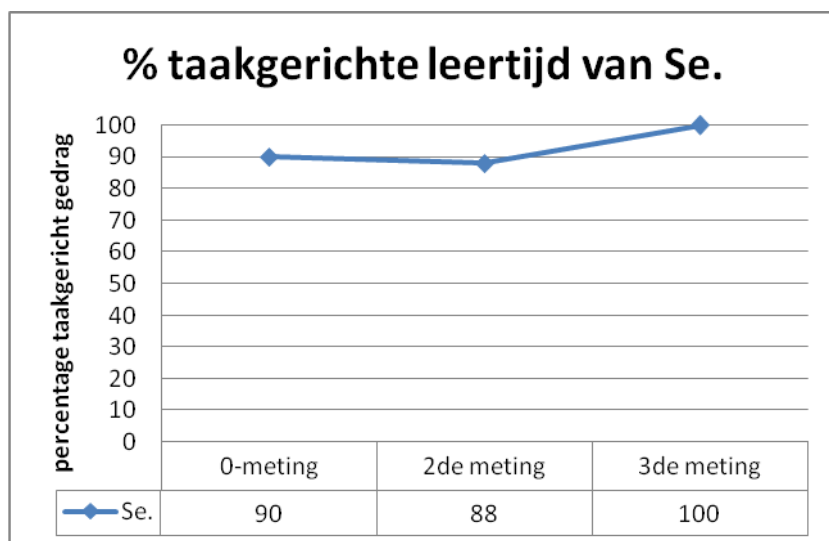
Figuur 29: Schema van de waargenomen gedragingen die ten goede komen aan de werkhouding. Gedragingen die Se.liet zien tijdens de onderzoeksperiode.



Figuur 30: Schematische weergave van het aantal gedragingen van Se. die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen.

	2 ^{de} meting	3 ^{de} meting
0-meting		
Fase 1 1. Leerling zit niet stil. 2. Leerling praat.	Fase 1 1. Leerling roept door de klas.	Fase 1
Fase 2	Fase 2	Fase 2
Fase 3 1. Leerling verbetert meerdere keren. 2. Leerling verzorgt zijn werk onvoldoende (slordig werken, krassen) 3. Leerling werkt snel, vluchtig.	Fase 3 1. Leerling praat met andere leerlingen. 2. Leerling verzorgt zijn werk onvoldoende (slordig werken, krassen)	Fase 3 1. Leerling verzorgt zijn werk onvoldoende (slordig werken, krassen) 2. Leerling werkt snel, vluchtig.
Fase 4 1. Leerling is klaar met taak en stopt.	Fase 4 1. Leerling is klaar met taak en stopt.	Fase 4 1. Leerling is klaar met taak en stopt.

Figuur 31: Schema van de gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen. Deze gedragingen liet Se. zien tijdens de onderzoeksperiode.



Figuur 32 :Grafiek van percentage taakgerichte leertijd van Se.

Bijlage 13: Analyse van individuele onderzoeksresultaten van Se.

Meichenbaum methodiek nog niet bekend bij Se.:

Hoe ziet het (taak)aanpakgedrag van Se. er uit?

In het staafdiagram van figuur 28 is te zien dat Se. in de eerst 3 fasen al taakgericht gedrag laat zien. Alleen in fase 4 was geen taakgericht gedrag te zien.

In de eerste kolom van het schema van figuur 29 zijn de gedragingen die Se liet zien tijdens de 0-meting opgesomd. In de instructiefase kijkt Se. naar de leerkracht. Ook reageert hij op klassikale vragen. Hij laat planmatig werken zien, hij bedenkt een plan of strategie en voert de taak volgens dit plan of deze strategie uit. Se. gaat systematisch te werk. Wat echter ontbreekt is het controleren van zijn taak, dit doet hij niet.

Welke gedragingen die tot kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen komen voor bij Se.?

In het staafdiagram van figuur 30 is te zien dat in 3 van de 4 fasen gedragingen te zien zijn die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen.

Het schema van figuur 31 is te zien dat Se. tijdens de instructie (fase 1) praat en niet stil zit. Tijdens het uitvoeren van zijn taak (fase 3) werkt hij vluchtig en verbetert zijn werk meerdere keren. Hij verzorgt zijn werk onvoldoende. Als Se. klaar is met zijn taak controleert hij deze niet.

Hoeveel procent van de lestijd laat Se. taakgericht gedrag zien?

Tijdens de 0-meting besteedde Se. 90% van de lestijd taakgericht. Dit is af te lezen van de grafiek: "% taakgerichte leertijd." (figuur 32)

Se. past de Meichenbaum methodiek toe:

Hoe ziet het (taak)aanpakgedrag van Se. er uit, nu hij de Meichenbaum-methodiek toepast?

In het staafdiagram van figuur 28 is te zien dat er groei plaats vindt, de groei is echter beperkt. De taakgerichte gedragingen in fase 1 nemen toe. In fase 2 en 3 blijven ze stabiel. Er is echter totaal geen groei te zien in fase 4.

In het schema van figuur 29 is te zien dat Se. stil is en stil zit tijdens de instructie. Ook steekt hij zijn vinger op als hij een klassikale vraag wil beantwoorden. Fase 2 en 3 blijven constant. Se. blijft planmatig werken. Se. heeft ondanks de inzet van Meichenbaum methodiek geen groei door gemaakt in fase 4. Nog steeds controleert Se. zijn taak niet.

Welke gedragingen die tot werkhoudingsproblemen kunnen leiden laat Se. zien nu hij de Meichenbaum-methodiek toepast?

In het staafdiagram van figuur 30 is te zien dat in fase 1 de gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen geleidelijk afnemen en tijdens de 3^{de} meting zelfs helemaal verdwenen zijn. In fase 2 is er een lichte afname te zien en in fase 4 is geen sprake van groei. Het aantal gedragingen in die fase blijft gelijk.

In het schema van figuur 31 is te zien dat tijdens de instructie al het gedrag dat kan leiden tot werkhoudingsproblemen is verdwenen. In fase 3 en 4 blijven gedragingen die kunnen leiden tot werkhoudingsproblemen echter zichtbaar. Se. verzorgt zijn werk onvoldoende en werkt vluchtig. Daarnaast controleert zijn taken niet.

Hoeveel procent van de lestijd laat Se. taakgericht gedrag zien, nu hij de Meichenbaum-methodiek gebruikt?

In de grafiek " % taakgerichte leertijd." (figuur 32) is te zien dat Se. tijdens de 2^{de} meting 88 % van de lestijd taakgericht werkte en tijdens de 3^{de} meting 100%.

Wat zijn de verschillen tussen de taakaanpak van Se. voor en na het aanleren van de Meichenbaum-methodiek?

Se. laat na het aanleren van de Meichenbaum methodiek zien dat zijn gedrag tijdens de instructiefase verbeterd is. Hij zit stil. Hij is stil en steekt zijn vinger op tijdens de instructie, terwijl hij eerder praatte of door de klas riep tijdens een instructie (fase 1). Hij kan gedetailleerder vertellen hoe hij een taak gaat aanpakken (fase 2). Verder zijn er bij Se. geen verschillen in de taakaanpak te zien. De gedragingen die kunnen

leiden tot werkhoudingsproblemen zijn beperkt afgenomen, in fase 3 en 4 zijn geen afnamen geconstateerd.

De taakgerichte leertijd van Se. was tijdens de 0-meting hoger (90 %) dan bij de 2de-meting (88%). Se. werkte tijdens de 3^{de} meting de gehele lestijd taakgericht. De taakgericht leertijd van Se. is toegenomen sinds hij volgens de Meichenbaum methodiek werkt.