

MEER VOLGEHOUDEN AANDACHT EN TAAKINITIATIE TIJDENS DE ZELFSTANDIGE VERWERKING BIJ LEERLINGEN IN GROEP 3



Naam student: Joyce Crusio
Studentnummer: 2855348
Opleiding Master EN
Studiebegeleider: J.M.S. Weterings – Helmons
Datum van inleveren: 16-06-2017

Inhoud

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1: Probleemanalyse.....	5
1.1 Probleemstelling	5
1.2 Relevantie van het onderzoek.....	6
1.3 Doel van het onderzoek.....	7
1.4 Kernbegrippen:	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	8
2.1 Volgehouden aandacht.....	8
2.2 Taakinitiatie	9
2.3 EDI-model.....	9
2.4 Zelfstandig verwerken	12
2.5 Onderzoeksvraag	12
2.6 Deelvragen	12
3.1 Onderzoeksstrategie	13
3.2 Ethiek.....	13
3.3 Procedure	14
3.4 Metingen bij de leerlingen:	14
3.5 Metingen instructievaardigheden	15
3.6 Planning	15
3.7 Respondenten.....	16
3.8 Instrumenten	17
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten.....	18
4.1 Interview leerlingen in kringgesprek	18
4.3 Zelfbeoordelingslijst leerlingen	23
4.4 Kijkwijzer Expliciete directe instructie	25
Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen	29
5.1 Conclusies	29
5.2 Discussie.....	34
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen.....	35
Hoofdstuk 6 Reflectie	36
Literatuurlijst.....	37
Bijlage 1: inventarisatie zelfstandig werken groep 3 en groep 3-4	38
Bijlage 2: Kijkwijzer nulmeting ingevuld door leerkracht en Intern Begeleider.....	39
Bijlage 3: Kijkwijzer eindmeting ingevuld door leerkracht en Intern Begeleider.....	46

Bijlage 4: Tijdsteekproefformulier leeg	53
Bijlage 5: Weektaak groep 3	55

Samenvatting

Het onderzoek is uitgevoerd op een kleine basisschool in Zeeland. Hier wordt gewerkt met combinatiegroepen van 2 a 3 groepen. Ik ben leerkracht van groep 3-4 en heb mijn onderzoek uitgevoerd in deze klas. Door de combinatiegroep ben ik geneigd té veel van de leerlingen te vragen. Het zelfstandig verwerken verloopt daardoor niet bij alle leerlingen in groep 3 vloeiend. Ze zijn niet in staat om langere tijd zelfstandig aan het werk te zijn.

Ik heb voor het onderzoek gebruik gemaakt van het EDI-model. Het EDI-model staat voor een methode om expliciete directe instructie te geven. Deze vorm van effectieve instructie is volgens de literatuur, de beste manier is om gedragsproblemen te voorkomen en betrokkenheid te verhogen. Mijn onderzoeksvraag is:

Welk effect heeft het toepassen van het EDI-model op mijn leerkrachtvaardigheden en op de volgehouden aandacht en de taakinitiatie tijdens het zelfstandig verwerken in de rekenles van de leerlingen in groep 3?

Door middel van het inzetten van het EDI-model tijdens mijn instructie, heb ik bij mijzelf de volgende fases van de les versterkt; activeren van de voorkennis, instructie en begeleide inoefening. De leerlingen hebben allen hun taakinitiatie verbeterd waardoor ze nu binnen 40 seconden kunnen starten met hun werk. De volgehouden aandacht is bij bijna alle leerlingen verbeterd. Dit is herleidbaar naar de toepassing van het EDI-model en de daaruit voortvloeiende weektaak die ingepland is op lesdoel.

Hoofdstuk 1: Probleemanalyse

1.1 Probleemstelling

De laatste drie jaar nemen op onze school de problemen met het volhouden van de aandacht tijdens zelfstandig werken toe. Vanwege het lage leerlingaantal werken we met combinatiegroepen. Daardoor is het noodzakelijk dat de leerlingen zelfstandig werken zodat de leerkracht de aandacht kan verdelen over de groepen. We kijken hierbij naar wat verwacht mag worden vanuit de ontwikkelingspsychologie voor de leeftijd. Er zijn meerdere leerlingen die hun aandacht niet voldoende vast kunnen houden, hierdoor niet effectief werken en het lesdoel niet behalen. Van de Wiel (2016) geeft aan dat leerkrachten van invloed zijn op de mate waarin de leerling in staat is om de aandacht te richten en een taak te volbrengen door uitdagende en dynamische opdrachten te geven. Volgens Vygotsky (1987) behoort de ondersteuning van volwassenen te liggen in de zone van naaste ontwikkeling. Daardoor ontstaat interesse en motivatie om zichzelf te verbeteren. Op onze school worden de stappen van Meichenbaum (Timmerman, 2004) gebruikt om sturing te geven aan zelfstandig werken. Toch zijn veel leerlingen op onze school niet betrokken bij het werk en bij grotere taken leveren zij het werk onafgemaakt in. De meeste leerlingen ervaren hiervan zelf ook problemen, omdat ze het werk opnieuw moeten doen en niet toe komen aan keuzeactiviteiten. De leerkrachten ervaren niet genoeg tijd te hebben voor iedere leerling.

In het huidige onderwijs in groep 3-4, is het zelfstandig verwerken in groep 3 ieder jaar een knelpunt voor mij. De leerlingen moeten al bij de start van het jaar, zelfstandig aan het werk kunnen blijven. Omdat groep 3 en 4 beide veel aandacht nodig hebben vanwege nieuwe leerstof, methoden en werkwijzen, is de verwachting van de groep die zelfstandig werkt, hoog. Dit wordt heel langzaam opgebouwd de eerste maanden, maar toch voelt het voor mij alsof ik beide groepen tekort doe in de aandacht die ze nodig hebben. Na de instructie zijn de kinderen vaak moe en is de stap naar werken groot. De spanningsboog is nog maar tien minuten (Hooijmaaijers, Stokhof, & Verhulst, 2016) en daarbij wil ik meer aansluiten dan ik nu doe en meer variatie aanbrengen. De afgelopen maanden heb ik didactische werkvormen afgewisseld met spelvormen. Dit levert op dat de spanningsboog groter is en ze met meer energie kunnen werken. Het is een deel van de oplossing, maar om goed zelfstandig te kunnen verwerken, moet er begrip zijn. Galperin (1979) geeft aan dat begrip gecreëerd kan worden door het onderwijs in stapjes aan te bieden en te begeleiden, waardoor het geleerde uitgevoerd kan worden. Dit doe ik met het directe instructiemodel, waardoor ik aan de instructietafel de benodigde extra aandacht kan geven. Ik vind het lastig dat er in dit model weinig ruimte is voor interactie met elkaar waardoor de betrokkenheid niet altijd optimaal is en ook het leerdoel niet altijd behaald wordt. In mijn zoektocht naar verdieping op dit model, kom ik op een aantal opties:

- IGDI-model: instructie door middel van interactie en herhaling. Er is veel aandacht voor verlengde instructie (Houtveen, 2005);
- ADI-model: instructie door activeren van de leerlingen door middel van voornamelijk coöperatief leren (Veenman, 2001);

- EDI-model: werkt vanuit de kracht van de leerkracht en vergroot de betrokkenheid van de leerlingen. Het activeert de leerlingen continu en controleert de lesdoelen (Hollingsworth, 2015).

Ik kies ervoor om te onderzoeken wat het effect van het EDI-model is op de taakinitiatie en volgehouden aandacht van de leerlingen in groep 3. Dit model is gericht op risicoleerlingen, die in mijn klas aanwezig zijn vanwege problemen met volgehouden aandacht, taakinitiatie en taalproblematiek. Ook is het gebaseerd op de laatste ontwikkelingen en onderzoeken, waardoor het goed aansluit op de leerlingen in mijn klas en methodes. Ik richt mijn interventies op de rekenlessen.

Tijdens de rekenlessen werken we in de hele school met Visible Learning (Hattie, 2014). Hattie (2014) heeft onderzocht wat de effectgrootte van verschillende factoren in het onderwijs zijn. De belangrijkste conclusies die Hattie trekt zijn dat het belangrijk is om in de schoenen van de leerling te gaan staan in het onderwijs. Wat heeft de leerling nodig, hoe kan hij goed leren en wat hebben de lessen die je geeft daar voor effect op. Op welke manier kan je het kind verder helpen. Daarnaast is het belangrijk om de leerlingen te leren dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor wat ze leren. Met Visible Learning zal de leerling uiteindelijk zijn eigen leraar zijn (Hattie, 2014). In het boek van Expliciete Directe Instructie, wordt ook regelmatig de link gelegd naar Visible Learning. Hierbij worden alleen die onderdelen gebruikt waarvan bekend is dat het effect heeft. Omdat er overeenkomsten zijn, wil ik de theorieën van Hattie gebruiken in mijn theoretische verkenning in hoofdstuk 2.

1.2 Relevantie van het onderzoek

Dit onderzoek zal aantonen of gebruik van het EDI model in mijn klas de taakinitiatie en volgehouden aandacht zal verbeteren. In dat geval kan het in de hogere groepen doorontwikkeld worden. Wanneer de leerlingen naar groep 5 gaan, heeft het zelfstandig werken over het algemeen een grote ontwikkeling doorgemaakt in groep 3 en 4. Waar ik hen het eerste jaar nog erg veel moet controleren in het maken van het werk, aansturen aan het werk te blijven en veel moet investeren in extrinsieke motivatie, gaat dat in het tweede jaar meer vanzelf. De leerlingen werken dan via een vaste structuur, ze weten wat er van hen verwacht wordt. Vaak vallen ze weer terug in hun "oude" gedrag wanneer ze overgaan naar een nieuwe leerkracht met andere regels en structuren. In het team moeten daarom duidelijke afspraken gemaakt worden hoe we het zelfstandig verwerken aanpakken. Het is bekend dat we nog niet op één lijn zitten wat betreft klassenmanagement en onderwijsvisie. We krijgen daarin begeleiding van de directeur. Mijn onderzoek kan op het gebied van afstemming in instructie en zelfstandig werken een doorbraak zijn, omdat ik de overige teamleden kan inspireren.

Wanneer leerlingen naar de middelbare school gaan wordt van hen verwacht dat ze langere tijd aandachtig kunnen werken aan een opdracht (Dawson & Guare, 2014). Daarnaast moeten ze keuzes maken voor de toekomst en zijn er meer interessante dingen die de aandacht opeisen zoals vrienden, games en internet. Zonder goede volgehouden aandacht kan een leerling zich minder lang richten op een opdracht, laat zich afleiden en kan moeilijker omgaan met tijdsdruk. Dit zorgt voor stress (Van de Wiel, 2016).

Uit het contact met collega's van groepen 3 en 3-4 van andere scholen (bijlage 1), kan ik concluderen dat dit probleem op meerdere scholen speelt. De scholen waar het goed gaat, zijn veelal scholen met een andere leerling populatie. Door mijn onderzoek kan ik andere leerkrachten inspireren om deze manier uit te proberen en daardoor de taakinitiatie en volgehouden aandacht te vergroten.

1.3 Doel van het onderzoek

Mijn explorerende onderzoeksvraag is: "Kan ik door het toepassen van EDI mijn instructievaardigheden verbeteren waardoor de volgehouden aandacht en taakinitiatie tijdens het zelfstandig werken in de rekenles van de leerlingen in groep 3 verbeteren?"

Mijn onderzoek vindt plaats binnen het domein "Gedrag". Het onderzoek richt zich op het verbeteren van de taakinitiatie en de volgehouden aandacht, welke beiden vallen in de dimensie "gedrag" van de executieve functies (Dawson & Guare, 2014).

Hooijmaaijers et al (2016) stelt; "De betrokkenheid wordt vergroot en er is minder ruimte om andere dingen te doen of storend gedrag te vertonen. Effectieve leerkrachten richten zich op preventie. Aparte gedragsprogramma's zijn veelal niet nodig als er goed wordt lesgegeven."

Door het gebruik van EDI hoop ik de leerlingen in staat te stellen om met meer volgehouden aandacht te werken en hun taakinitiatie te versnellen. Dit wil ik bewerkstelligen door mijn instructievaardigheden te verbeteren zodat de leerlingen een beter startpunt hebben voor het te maken werk.

1.4 Kernbegrippen:

De kernbegrippen van mijn onderzoek zijn: expliciete directe instructie, taakinitiatie, volgehouden aandacht, zelfstandig verwerken.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Omdat wij op school werken met Visible Learning in de rekenles, wil ik op een aantal momenten Hattie's opvattingen koppelen aan de andere theorie.

Factoren die veel effect hebben op de leerprestaties en die te maken hebben met mijn onderzoek zijn (Hattie, 2014);

<i>coöperatief leren,</i>	<i>kwaliteit van lesgeven</i>	<i>concentratie/volharding/betrokkenheid</i>
<i>invloed klasgenoten</i>	<i>klassenmanagement</i>	<i>gedrag in klas</i>
<i>versnelling</i>	<i>doelen</i>	<i>feedback</i>
	<i>directe instructie</i>	
	<i>les strategieën</i>	
	<i>rolwisselend onderwijzen</i>	
	<i>helderheid leraar</i>	

2.1 Volgehouden aandacht

Als een leerling betrokken is, kan hij zijn aandacht volhouden. Door betrokkenheid te creëren wordt gewerkt aan doelgericht doorzettingsvermogen en taakinitiatie (Van de Wiel, 2016). Volgehouden aandacht is erg belangrijk voor het opslaan van kennis. Dat gaat het best wanneer kinderen echt betrokken zijn. Yair (2000) heeft onderzocht dat de lessen met de meeste betrokkenheid lessen bleken te zijn waar leerlingen actief bezig waren en de leerkrachten weinig praten. (Hattie, 2014)^[OBI]

Door het grote aantal NT-2 leerlingen in mijn groep, maak ik veel gebruik van visuele ondersteuning en hardop lezen. Ik ben mij de hele dag bewust van moeilijke woorden en uitdrukkingen die verduidelijkt moeten worden. Deze woorden spreken we dan ook nog eens hardop uit. Ik wil mijzelf aanleren gebruik te maken van schoudermaatjes. Hierdoor kunnen leerlingen elkaar iets leren en door samen te overleggen denken ze dieper over het onderwerp na.

De schrijvers van het EDI-model spreken over het stellen van cvb-vragen (controleren van begrip) om de betrokkenheid hoog te houden. Tijdens een EDI-les controleer je na ieder stukje uitleg het begrip. Daardoor kun je snel interventies plegen meteen goed inslijpen. Dan bepaal je het tempo en sluit je aan bij de zone van naaste ontwikkeling en de onderwijsbehoefte. Ook moeten leerlingen steeds blijven nadenken.

Het controleren van begrip werkt volgens stapstenen:

Instructie geven → vragen stellen aan de hele klas → denktijd geven → willekeurig beurten geven → luisteren naar het antwoord → feedback geven.

Van willekeurig beurten geven kan je afwijken ten bate van sterke leerlingen (verdiepen) of risicoleerlingen (succeservaring opdoen na antwoorden van anderen).

Doordat de leerstof vaak herhaald wordt, wordt het opgeslagen in het langetermijngeheugen. Bij cvb-vragen kan je gebruik maken van wisbordjes, waardoor je bij iedereen tegelijk kan controleren of de instructie begrepen is (Hollingsworth, 2015).

Voor mijn praktijk betekent dit dat ik gebruik wil maken van cvb-vragen. Op deze manier voorkom je dat leerlingen aan het werk moeten terwijl ze het nog niet beheersen. Door gebruik te maken van wisbordjes heb ik snel het overzicht wie het wel of niet begrijpt en raken alle leerlingen betrokken.

2.2 Taakinitiatie

Dawson & Guare (2014) en Van de Wiel (2016) geven aan dat taakinitiatie de mogelijkheid is om meteen te beginnen met een opdracht op een doeltreffende manier en binnen een bepaald tijdsbestek. Cooper-Kahn en Foster (2015) spreken van initiatief nemen. Zij koppelen daar dezelfde betekenis aan als bij taakinitiatie, maar voegen eraan toe dat kinderen zelfstandig strategieën en inzichten creëren.

Van de Wiel (2016) stelt dat het beëindigen van de ene opdracht, aanleiding moet zijn voor het beginnen met de volgende opdracht. Dawson & Guare (2014) adviseren leerlingen aan te moedigen om te starten met een opdracht. Ook geven zij aan dat het goed is om grote opdrachten te verdelen in meerdere kleine stukjes.

In mijn groep zie ik dit terug bij een aantal leerlingen in groep 3. Zij vinden het lastig meteen te beginnen aan een taak. Ze slijpen nog even hun potlood, gaan naar het toilet, lopen even naar een andere leerling. Na aansporing van mij gaan ze dan meestal aan het werk. Het zou kunnen helpen om de opdracht te verdelen in meerdere kleine stukjes en het visueel te maken voor deze leerlingen.

2.3 EDI-model

EDI verhoogt de effectiviteit van de les, waardoor de leerlingen in stapjes naar het behalen van succes en het leerdoel gebracht worden.

Er zijn een aantal verschillen tussen het directe instructiemodel en het EDI-model;

- een grotere sturende rol van de leerkracht bij het EDI-model
- meer aandacht voor de lesdoelen en hoe deze te behalen
- de lesafsluiting is voor de zelfstandige verwerking. Daardoor kunnen hiaten sneller opgespoord worden.

Voorkennis activeren

Door activeren van de voorkennis kan opgeslagen kennis opnieuw gebruikt worden. Als de nieuwe leerstof gekoppeld wordt aan bestaande kennis, wordt het beter begrepen en opgeslagen. Je laat leerlingen nadenken over het onderwerp. Het is een korte, intensieve manier om ze aan het leren te zetten (Hollingsworth, 2015).

Ik besteed iedere les aandacht aan het activeren van de voorkennis, maar dit is niet meer dan een vraag zoals; “Hoe moet je dit soort sommen oplossen?”. Op die manier worden de kinderen niet tot denken aangezet. Ze moeten actief bezig zijn met het concept of de vaardigheid om dit te bereiken. Ik wil mij richten op het activeren van de voorkennis waardoor ik de leerlingen aanzet tot leren en zij de nieuwe leerstof aan bekende leerstof kunnen koppelen.

Lesdoel

Goede lesdoelen zorgen voor motiverende, enthousiasmerende en doelgerichte lessen. Daardoor weten de leerlingen én de leerkracht wat er geleerd gaat worden. Alle volgende fasen in de les worden afgestemd op het lesdoel zodat wanneer de leerlingen zelfstandig gaan verwerken, zij het lesdoel al hebben behaald. De motivatie is groter, omdat ze het gevoel hebben competent te zijn (Hollingsworth, 2015). Naast relatie en autonomie is dit een van de basisbehoeften om tot leren te komen (Stevens, 1997). Een goed lesdoel bevat een concept, vaardigheid en soms ook een context. Een les moet één concreet en controleerbaar lesdoel hebben. Je begint met het vertellen en tonen van het lesdoel, daarna praten de leerlingen er samen kort over en controleer je of ze het goed kunnen beschrijven tijdens de verschillende fasen van de les (Hollingsworth, 2015).

We kijken bij Visible Learning (Hattie, 2014) met de leerlingen wat ze al kunnen en nog moeten leren om het doel te behalen. Ik besef mij nu dat wanneer ze de transfer kunnen maken naar andere lessen en vakgebieden door de combinatie van concept, vaardigheid en context, het toe kunnen passen in de zelfstandige verwerking. Ook samen praten over het leerdoel en controleren of ze het kunnen benoemen is van toegevoegde waarde voor mij.

→ Mijn eerste prioriteit is het verdiepen van het zichtbaar maken van de leerdoelen gesplitst in concept en vaardigheid. Dit is een kleine stap voor mij, omdat ik al heel bewust met de leerdoelen bezig ben vanwege Visible Learning. Wanneer het lesdoel en de voorkennis activeren voldoende zijn ingeslepen in mijn werkwijze, ga ik verder met de volgende onderdelen. Ondertussen blijf ik werken aan deze onderdelen.

Onderwijzen concept

Om ervoor te zorgen dat leerlingen leren ontdekken welk soort probleem het is en hoe ze dat kunnen oplossen, moet het concept duidelijk gemaakt worden in het lesdoel. Het moet visueel gemaakt worden met voorbeelden en instructie, samen erover laten praten en vragen stellen. Alleen dan kunnen ze het toepassen in een andere situatie (Hollingsworth, 2015).

Onderwijzen vaardigheid:

Om een probleem of vraag op te lossen, moeten ze weten welke stappen ze moeten nemen. De vaardigheden moeten geautomatiseerd zijn zodat ze deze vlot en zonder fouten kunnen gebruiken. Dit kun je bereiken door de vaardigheid te bepalen in het lesdoel, de instructie te verdelen in stappen, hardop te denken, vragen stellen en de koppeling te maken met het concept (Hollingsworth, 2015).

Bij ons op school zie ik vaak dat leerlingen niet kunnen verwoorden hoe ze iets moeten aanpakken wanneer een vaardigheid in een andere situatie aan bod komt. Ik ben zelf te vaak gericht op de vaardigheid en moet meer aandacht besteden aan het concept van het lesdoel.

Begeleide inoefening:

De leerlingen gaan samen met de leerkracht aan het werk. Samen ga je tijdens begeleide inoefening stapsgewijs door de leerstof heen. Je laat ze steeds meer zelf doen en aan het eind van deze fase is het mogelijk dat ze het lesdoel behaald hebben. Als nog veel leerlingen het lesdoel niet behaald hebben ga je verder samen

inoefenen. Door de moeilijkheidsgraad in de les langzaam op te bouwen lopen leerlingen niet snel vast tijdens de zelfstandige verwerking (Hollingsworth, 2015).

Hattie (2014) spreekt over doelbewust oefenen. Door te herhalen en te oefenen ga je de vaardigheid beheersen. Door de beheerste vaardigheden gecontroleerd te gebruiken, is het effect groter dan wanneer ze er meteen zelf mee aan het werk gaan (Hattie, 2014).

Ik besteed veel aandacht aan begeleide inoefening, maar vaak laat ik leerlingen die het leerdoel vooraf al beheersen aan het werk gaan. Dan kan ik niet controleren of het lesdoel behaald is. Het gebruik maken van een schoudermaatje tijdens deze fase lijkt mij een manier die je makkelijk kunt inzetten en veel oplevert.

Belang lesdoel:

Wanneer de leerlingen weten waarom ze iets moeten kunnen, wordt de motivatie vergroot, zijn ze meer betrokken en beklijft de leerstof beter (Hollingsworth, 2015). Dit sluit aan op het realistisch rekenen (Freudenthal, 1971) waarbij leerlingen actief betrokken worden bij de context van een rekensom. Ook is het belangrijk dat er interactie plaats vindt om tot denken aangezet te worden.

Door Visible Learning ben ik hier al veel mee bezig tijdens de les. Ik maak de leerlingen bewust waarom het belangrijk is wat ze leren door het te koppelen aan een realistische situatie waarin ze het nodig hebben. Ook koppel ik de leerstof aan het lesdoel.

Lesafsluiting:

Door de lesafsluiting vóór de zelfstandige verwerking te plaatsen kun je zeker weten dat leerlingen het leerdoel behaald hebben voordat ze aan het werk gaan. Dan raken ze gemotiveerd en competent. Door het stellen van 3 vragen over concept, vaardigheid en belang van het lesdoel, controleer je of ze het doel behaald hebben. Daardoor komen ze competent uit de zelfstandige verwerking. Welke leerlingen in aanmerking komen voor verlengde instructie, beslis je tijdens deze fase (Hollingsworth, 2015).

Doordat in het DI-model de lesafsluiting na de zelfstandige verwerking komt, kom ik er organisatorisch vaak niet aan toe de les te evalueren of af te sluiten. Ik moet dan weer verder met een volgende les. Ik heb het inzicht gekregen dat ik door het op deze manier te doen, kan controleren of leerlingen het echt hebben begrepen en of ze zelfstandig verder kunnen. Dan kan ik preventief instructie inzetten in plaats van achteraf wanneer ik erachter kom dat ze het niet beheersen.

Verlengde instructie:

De doelen voor de leerlingen in verlengde instructie worden niet verlaagd, maar de instructie en begeleide inoefening worden intensiever gemaakt. Dit gaat volgens dezelfde fasen met dezelfde instructie als het klassikale gedeelte. Je kunt dan de verbinding maken naar de eerdere instructie en deze inslijpen. Daardoor zal beheersing en begrip ontstaan (Hollingsworth, 2015). Je kunt wanneer dit niet werkt voor de leerling, een andere strategie gebruiken.

Hattie (2014) stelt dat wanneer je leerlingen wilt laten leren, je daar zelf in moet

geloven. Door een gedreven leerkracht die vertrouwen heeft in de kwaliteiten van de leerling kan een leerling leren (Hattie, 2014).

Onze rekenmethode werkt tijdens verlengde instructie met een bijwerkboek, waarin minimumleerstof is verwerkt. Omdat ik geloof in de kwaliteiten van de leerling, laat ik hen daarna altijd nog (een deel van) de basisstof maken. Op deze manier komen alle fases uit de les nog eens aan de orde. Per blok bekijk ik nu welke leerlingen moeten werken met het bijwerkboek. Het kan zo zijn dat een leerling één of twee blokken werkt met het bijwerkboek en daarna de basisleerstof weer maakt. Hoge doelen stellen is belangrijk, omdat de leerling dan ook in zichzelf gelooft.

2.4 Zelfstandig verwerken

Onder zelfstandig verwerken worden het uitvoeren van opdrachten door de leerling zelf verstaan. Het verschil met zelfstandig werken is dat de leerlingen enkel opdrachten tegenkomen waarvan de leerstof is aangeboden. Het biedt tijd en herhaling en zorgt ervoor dat ze de leerstof op een later moment kunnen gebruiken. Door een slecht ontwikkelde werkhouding kunnen bepaalde leerlingen deze fase moeilijk vinden. Ze hebben veel aansporing, afspraken en regels nodig om aan het werk te kunnen blijven. Je kunt met de leerlingen oefenen om deze vaardigheden te leren. Daarbij moet je visualiseren: tijd, beschikbaarheid van de leerkracht en klaarwerk (Hollingsworth, 2015).

Dit betekent dat ik het zelfstandig verwerken duidelijker moet visualiseren. Ik ging ervan uit dat wanneer ik dit mondeling benoem, de leerlingen het weten. Ik ben mij er nu van bewust dat veel leerlingen het nodig hebben om het te kunnen zien. Naast het gebruik van de timetimer en het stoplicht, kan ik gebruik maken van pictogrammen en daarvoor kan ik mijn planbord gebruiken. Er zijn verschillende materialen die voor bovenstaande punten, deze kan ik stapsgewijs in gaan zetten.

2.5 Onderzoeksvraag

Welk effect heeft het toepassen van het EDI-model op mijn leerkrachtvaardigheden en op de volgehouden aandacht en de taakinitiatie tijdens het zelfstandig verwerken in de rekenles van de leerlingen in groep 3?

2.6 Deelvragen

1. Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen in groep 3 bij het zelfstandig verwerken?
2. Welke fasen van het EDI-model moet ik ontwikkelen, zodat de leerlingen in groep 3 na de instructie kunnen starten met zelfstandig verwerken in de rekenles?
3. Welk effect op de volgehouden aandacht en taakinitiatie heeft het reflecteren op zichzelf bij de leerlingen van groep 3?
4. Welk effect heeft het inplannen van de weektaak in groep 3 op de volgehouden aandacht en taakinitiatie?

Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek

3.1 Onderzoeksstrategie

Hierbij heb ik gekozen voor praktijkgericht actieonderzoek met het kritisch-emancipatorische paradigma (Lange, Schuman, & Montessori, 2010). Door een ander instructiemodel in te zetten wil ik mijn onderwijspraktijk en mijn eigen handelen verbeteren. Aan het eind van het onderzoek evalueer ik deze inzet en concludeer ik of dit de volgehouden aandacht en taakinitiatie van de leerlingen heeft verbeterd en of mijn instructievaardigheden zijn toegenomen.

Onderzoeksdeel:

Dit bestaat uit het onderzoeken van de probleemstelling in hoofdstuk 1, de literatuurstudie in hoofdstuk 2, het onderzoeksplan in hoofdstuk 3, het verzamelen, analyseren en evalueren van de data in hoofdstuk 4,5 en 6 om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden.

Handelingsdeel:

Dit bestaat uit het implementeren van het EDI-model in mijn lesgeven. Dit doe ik in stappen die zijn weergegeven in hoofdstuk 3, waarna ik in hoofdstuk 4 en 5 middels deelvraag 2 zal aangeven wat mijn vorderingen zijn geweest.

3.2 Ethiek

Vorbereidingsfase:

Vanaf het begin van het onderzoek heb ik mijn collega's op de hoogte gehouden. We hebben samen gepraat over de problemen die we ondervinden in de volgehouden aandacht en taakinitiatie van de leerlingen. Ook heb ik met de directeur en intern begeleider bekeken of de interventies die ik wil doen, passen binnen ons onderwijs. In het gehele onderzoek worden alle collega's bij hun functie genoemd, in plaats van bij hun naam. Dit doe ik om de anonimiteit te waarborgen. Namen van leerlingen worden niet gebruikt, in verband met de privacy. In verslaglegging benoem ik de leerlingen allen met hij/hem, om de privacy te waarborgen.

Onderzoeksfase:

Tijdens de onderzoeksfase heb ik verschillende interviews en observaties afgenomen. Tijdens die fase ben ik eerlijk geweest over het doel naar zowel collega's als leerlingen; de volgehouden aandacht en taakinitiatie tijdens de zelfstandige verwerking vergroten.

Bij de leerlingen heb ik het als volgt uitgelegd; "Ik wil dat de rekenlessen voor jullie leuker worden, omdat je beter begrijpt waar je mee bezig bent en daardoor meer leert. Daardoor hoop ik ook dat ik jullie kan leren beter zelfstandig te werken."

Wanneer ik filmbeelden moest opnemen om mijzelf en de leerlingen te kunnen observeren, heb ik de camera vooraf klaar gezet zodat het de rust niet verstoorde. Ik heb afspraken gemaakt met de intern begeleider op welke momenten hij tijd had om te observeren. Twee dagen voor de afspraak heb ik steeds bij hem gecontroleerd of het nog uit komt.

Tijdens het kringgesprek met de leerlingen, heb ik een veilige sfeer gecreëerd door hen te vertellen dat ze alles mogen zeggen, omdat ik daarvan kan leren. Ik heb mij open en kwetsbaar opgesteld. Ik heb hen vooraf geïnformeerd over dat ik het gesprek opneem, omdat ik dan tijdens het gesprek goed kan luisteren en niets hoeft

op te schrijven. Na het onderzoek verwijder ik de opnames.
Naast mijn onderzoek werk ik met de leerlingen van groep 4 ook met het EDI-model tijdens de rekenles.

Afsluitende fase:

De resultaten en vervolgstappen deel en evalueer ik met mijn leerlingen en collega's. De videobeelden zullen opvraagbaar zijn voor de beoordelaars van de opleiding, maar worden in eerste instantie niet gedeeld in verband met de privacy van de leerlingen.

3.3 Procedure

Deelvraag	Wijze van dataverzameling	Betrokken partijen
1. Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen in groep 3 bij het zelfstandig verwerken?	Kringgesprek	IB-er Leerkracht Leerlingen groep 3
2. Welke fasen van het EDI-model moet ik ontwikkelen, zodat de leerlingen in groep 3 na de instructie kunnen starten met zelfstandig verwerken in de rekenles?	Kijkwijzer Expliciete directe instructie d.m.v. video-opname. (voor- en eindmeting)	
3. Welk effect op de volgehouden aandacht en taakinitiatie heeft het reflecteren op zichzelf bij de leerlingen van groep 3?	Zelfbeoordeling leerlingen	
4. Welk effect heeft het inplannen van de weektaak in groep 3 op de volgehouden aandacht en taakinitiatie?	Tijdsteekproef (voor- tussen en eindmeting)	

3.4 Metingen bij de leerlingen:

Nulmeting: Om te weten hoe voorafgaand aan het onderzoek de volgehouden aandacht en taakinitiatie is zal ik bij 5 leerlingen de tijdsteekproef afnemen waarbij ik kijk naar het zelfstandig werken.

Tussenmeting: Halverwege het onderzoek zal ik de tijdsteekproef opnieuw afnemen bij dezelfde leerlingen, omdat ik wil weten of wat ik doe effect heeft. Wanneer dit onvoldoende het geval is, kan ik mijn werkwijze bijstellen.

Eindmeting: Aan het eind van het onderzoek zal ik een laatste keer de tijdsteekproef afnemen bij deze vijf leerlingen, zodat ik kan zien of de volgehouden aandacht en taakinitiatie verbeterd is.

3.5 Metingen instructievaardigheden

Op de dag van de nul- en eindmeting bij de leerlingen, zal de kijkwijzer Expliciete directe instructie afgenomen worden door de IB-er en mijzelf. Wij nemen in deze observatie mee op welke wijze de leerlingen hun aandacht kunnen volhouden en starten aan de taak.

3.6 Planning

Door middel van onderstaande planning werk ik aan de invoering van het EDI-model. Dit doe ik naar aanleiding van de theorieverwerking in hoofdstuk 2. De dataverzameling zal bestaan uit een nulmeting en eindmeting aan de hand van de EDI-kijkwijzer.

Tijdspad week	EDI-lesonderdeel	Betrokken partijen
1	Nulmeting d.m.v. kijkwijzer + video-opname en nagesprek met evaluatie	IB-er Leerkracht (Joyce) Leerlingen groep 3
2	Activeren van voorkennis Lesdoel	
3	Onderwijzen van het concept Onderwijzen van de vaardigheid	
4	Begeleide inoefening	
5	Belang van het lesdoel + lesafsluiting	
6	Lesafsluiting + zelfstandige verwerking / verlengde instructie	
7 + 8	Zelfstandige verwerking / verlengde instructie	
8	Eindmeting d.m.v. kijkwijzer + video-opname en nagesprek met evaluatie over het traject. Besluit name of extra tijd nodig is.	

3.7 Respondenten

In mijn onderzoek zijn betrokken;

- Leerlingen groep 3

In groep 3 zitten 11 leerlingen. In onderstaand schema zijn alle leerlingen weergegeven. De eerste vijf leerlingen vallen op in mijn dagelijkse observaties en in het leerlingvolgsysteem voor sociaal emotionele ontwikkeling op het gebied van zelfstandig werken. Zij zijn snel afgeleid en tijdens de werktijd met veel verschillende, niet les-gebonden dingen bezig. Met deze vijf leerlingen meet ik of mijn doel bereikt is.

Leerling	Leeftijd bij start onderzoek in jaren en maanden	Resultaat Cito rekenen M3	Resultaten rekenen methodetoetsen	Opvallend in leerlingvolgsysteem m.b.t. zelfstandig werken.
1	6,8	V	Voldoende	Ja
2	6,11	II	Goed	Ja
3	6,10	IV	Voldoende	Ja
4	6,8	II	Goed	Ja
5	6,10	V	Goed	Ja
6	6,8	III	Goed	Nee
7	6,9	II	Goed	Nee
8	7,2	II	Goed	Nee
9	6,7	III	Voldoende	Nee
10	7,4	V	Matig	Nee
11	6,3	III	Goed	Nee

- Groep 3-4

In dezelfde klas zitten 10 leerlingen van groep 4. Zij kunnen over het algemeen langere tijd met volgehouden aandacht en taakinitiatie werken. Omdat ik mijn instructie ga aanpassen, pas ik dit ook toe in groep 4.

Het is een groep met 10 meisjes en 11 jongens. De groep zit in de fase van de performing (Overveld, 2016). Zij zijn een stabiele groep die rustig aan het werk gaat na de instructie. Onderling zijn er sociaal emotioneel weinig problemen. Leerlingen helpen elkaar wanneer dat nodig is. Ze proberen zo veel mogelijk rekening met elkaar te houden, wanneer de andere groep instructie krijgt. De leerlingen zijn eraan gewend dat de leerkracht op sommige momenten niet beschikbaar is, vanwege (verlengde) instructie.

- de intern begeleider

De intern begeleider heeft de rol van observator. Hij heeft als leerkracht en intern begeleider ervaring met verschillende instructievormen. Hij heeft nog geen ervaring met EDI, maar wil zich er graag in verdiepen. Hij is van mening dat het een effectief model is voor onze populatie leerlingen. Hij zal een nul- en eindmeting verrichten aan de hand van een kijkwijzer, die wij samen nabespreken om de doelen op te stellen. Afsluitend zullen wij de effecten van dit onderzoek evalueren waarbij we kijken naar veranderd leerlinggedrag op het gebied van volgehouden aandacht en taakinitiatie.

3.8 Instrumenten

Kringgesprek:

Om de onderwijsbehoeften van de leerlingen wat betreft het zelfstandig verwerken in kaart te brengen, houd ik een kringgesprek. Het gesprek wordt opgenomen en daarna volledig uitgeschreven, waarna een samenvatting van het gesprek gemaakt wordt. De onderwerpen die in het gesprek naar voren komen, worden samengevoegd tot enkele kernbegrippen.

Zelfbeoordeling leerlingen

Iedere rekenles geven de leerlingen aan het eind van de les op hun weektaak aan hoe ze gewerkt hebben. Hierop staan 3 gezichtjes; blij, neutraal en verdrietig. De leerlingen kleuren het gezichtje dat aangeeft hoe ze gewerkt hebben.

Steekproefsgewijs zal ik aan hen waarom ze dit hebben aangegeven en geef hen feedback. Aan het eind van de week leveren ze het formulier bij mij in en verwerk ik schematisch wat de ze geantwoord hebben. Aan het eind kan ik zien wat de verschillen zijn.

Kijkwijzer EDI

In de eerste week en na de 8^e week zal ik de les filmen en door middel van de filmbeelden en met de kijkwijzer van EDI (Hollingsworth, 2015) analyseren (bijlage 2+3). De IB-er observeert dezelfde les als ik. Hij vult de kijkwijzer van EDI (Hollingsworth, 2015) in, waaruit hij voor mij tips en tops formuleert (bijlage 2+3). Wanneer we beiden onze mening gevormd hebben en ontwikkelpunten hebben opgeschreven, gaan we erover in gesprek. Daardoor wordt mijn handelen ter discussie gesteld, omdat wij beiden andere leerpunten herkennen.

Tijdsteekproef

Tijdens de lessen die gefilmd worden, wordt ook het zelfstandig verwerken opgenomen. Daardoor kan ik na de les de vijf leerlingen observeren door middel van de Tijdsteekproef (Bakker - Beens, 1995) (bijlage 4) en de vooruitgang bijhouden. Hierdoor kan ik analyseren hoeveel procent van de tijd de leerling taakgericht aan het werk is bij de nul- tussen en eindmeting. Doordat ik per 20 seconden meet wat de leerling doet, kan ik de volgehouden aandacht en taakinitiatie vaststellen.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1 Interview leerlingen in kringgesprek

Voorafgaand aan de uitvoering van mijn onderzoek heb ik een kringgesprek gehouden met de leerlingen, met als doel om erachter te komen wat zij nodig hebben om het leerdoel van de les beter te begrijpen en het zelfstandig verwerken te verbeteren. Onderstaand vat ik dit per kernbegrip samen.

Rekenlessen op dit moment

De leerlingen vertelden dat ze sommen die er leuk uitzien, zoals stipssommen met sneeuwballen, leuk vinden om te maken. Ook gaven enkele leerlingen aan dat plaatjes- en verhaaltjessommen en sommen waarbij bewogen moet worden, extra leuk zijn om te maken. Opvallend was, dat de helft van de leerlingen juist de kale sommen leuk vinden. Ze gaven aan dat dit komt, omdat ze niet afgeleid worden door plaatjes.

Begrip

Ongeveer 2/3 van de leerlingen snapt wat ze moeten doen als ze aan het werk moeten. De andere leerlingen komen aan de instructietafel of beginnen zonder het lesdoel te begrijpen. De leerlingen geven aan; “Als de juf aan de instructietafel zit kan je vragen of je erbij mag komen”. Enkele leerlingen geven aan dat ze het fijn vinden aan de instructietafel te werken, omdat ze dan beter kunnen leren. Dit komt omdat ze dan meteen uitleg kunnen vragen. Enkele leerlingen weten na de uitleg niet wat ze moeten doen en vragen geen hulp.

Probleem oplossen

De leerlingen geven als oplossing aan:

- Opdracht goed lezen:
- Vinger opsteken en tegen de juf zeggen:
- Aan iemand anders uitleg vragen;
- Aan de juf vragen voor je op je plaats gaat zitten.

Een leerling vertelt: “Als de les voorbij is en we moeten zelf gaan werken, dan vergeet ik altijd wat ik moet doen. Daar wil ik hulp bij krijgen.”

Moeilijke of makkelijke sommen

Eén van de leerlingen zegt dat hij moeilijke sommen fijn vindt, omdat hij dan beter nadenkt. De leerlingen komen samen tot de conclusie dat het voor iedereen anders is of iets moeilijk is of makkelijk en dat je steeds moeilijkere sommen kunt gaan maken.

Oorzaak afleiding

- Pratende leerlingen;
- Pratende juf omdat ze uitleg geeft;
- Te moeilijke opdrachten;
- Vermoeidheid.

Tips voor de juf

- De juf mag een beetje lager praten, stoerder;

- De juf mag sneller uitleg geven zodat ik kan beginnen;
- Actief bezig zijn tijdens en na de uitleg;

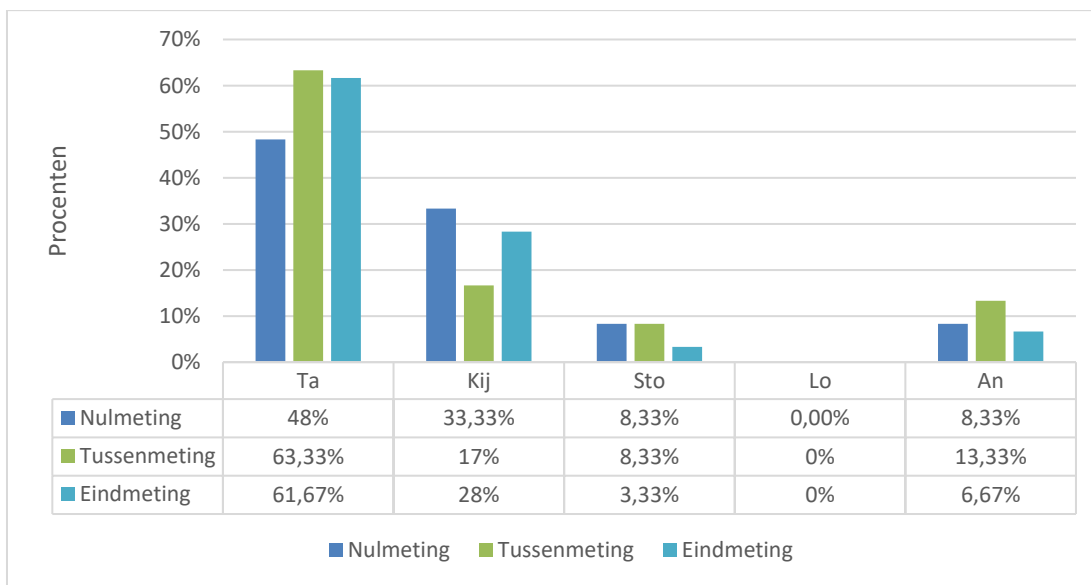
4.2 Tijdsteekproef

Aan de hand van de Tijdsteekproef (Bakker - Beens, 1995) analyseer ik hoeveel procent van de tijd de leerling taakgericht aan het werk is bij de nul-, tussen en eindmeting. Doordat ik hier per 20 seconden meet wat de leerling aan het doen is, kan ik zien hoelang hij de aandacht kan volhouden en of hij meteen kan starten met zijn werk. Eerst geef ik een weergave van de resultaten van de tijdsteekproef van alle leerlingen apart. Daarna worden de taakininitiatie en de volgehouden aandacht, aan de hand van de tijdsteekproef, van alle leerlingen beschreven. De afkortingen in de tabel betekenen:

Ta	Werkt taakgericht
Kij	Kijkt afwezig rond of staart voor zich uit
Sto	Stoort andere leerlingen of praat met hen over andere onderwerpen dan de taak.
Lo	Loopt door de klas
An	Is bezig met andere activiteiten

Leerling 1:

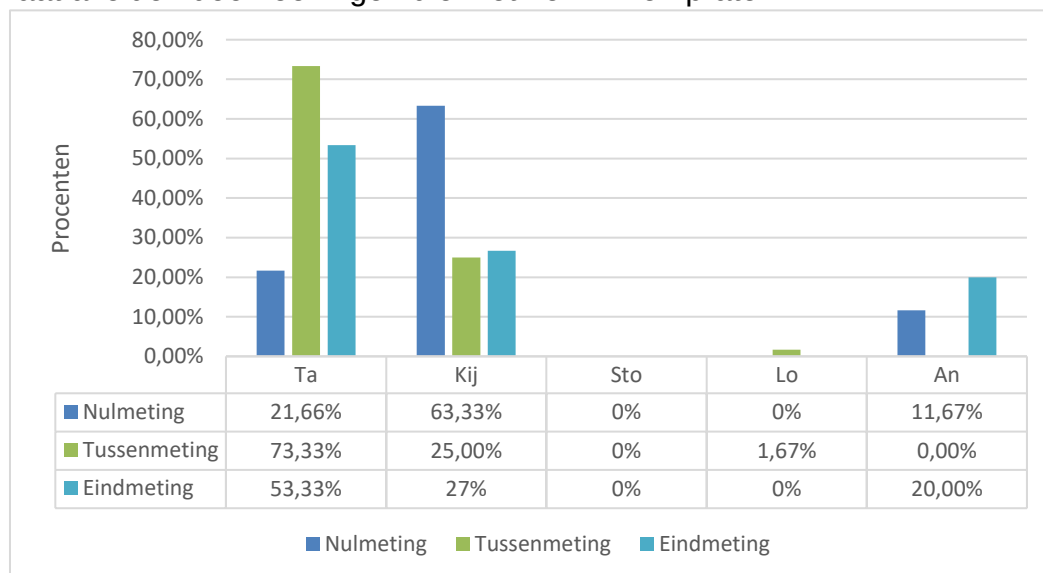
Bij de nulmeting was leerling 1 gedurende 48% van de tijd taakgericht aan het werk. Bij de tussenmeting was dit 63,33% en gedurende de eindmeting 61,67%. Het kijken, storend gedrag vertonen en andere activiteiten neemt af.



Grafiek 1 Tijdsteekproef leerling 1.

Leerling 2:

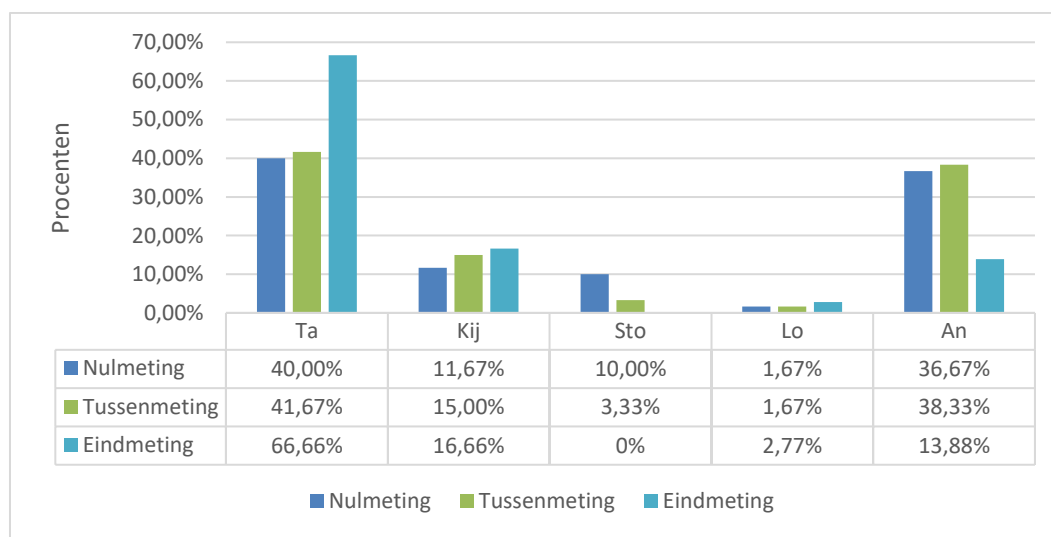
Bij de nulmeting was leerling 2 gedurende 21,66% van de tijd aan het werk. De resterende tijd keek hij naar de les van groep 4 en praatte met medeleerlingen. Bij de tussenmeting is het taakgericht gedrag verhoogd naar 73,33% en bij de eindmeting is dit 53,33% van de tijd. Bij de tussen- en eindmeting valt op dat hij zich niet meer laat afleiden door leerlingen die met hem willen praten.



Grafiek 2 Tijdsteekproef leerling 2.

Leerling 3:

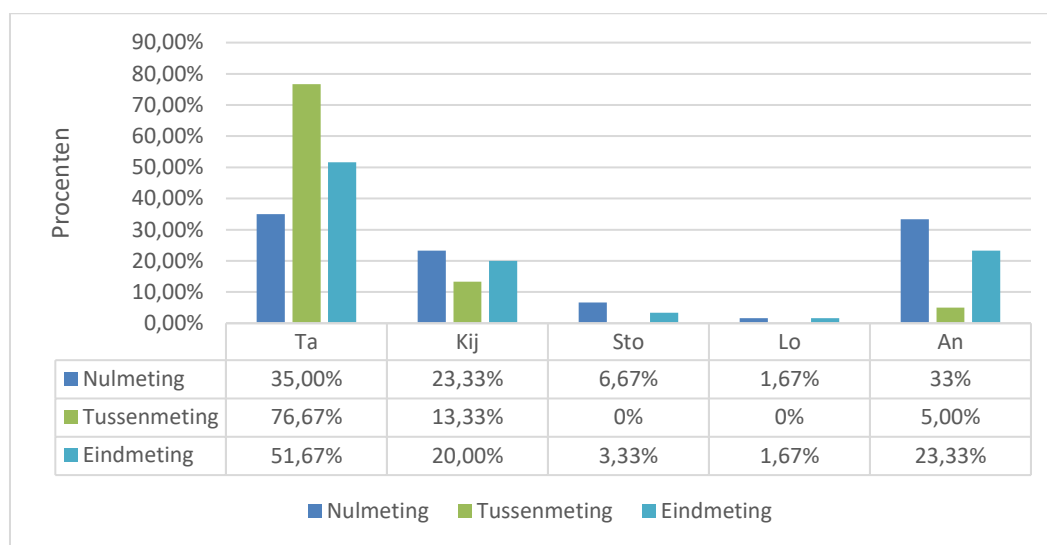
Tijdens de nul- en tussenmeting blijft het taakgericht gedrag min of meer gelijk, 40 en 41,67%. De tijd dat de leerling met andere dingen (puntenslijpen, toiletbezoek) en het storend gedrag bezig is, nemen af. Tijdens de eindmeting is hij gericht op zijn eigen werk.



Grafiek 3 Tijdsteekproef leerling 3.

Leerling 4:

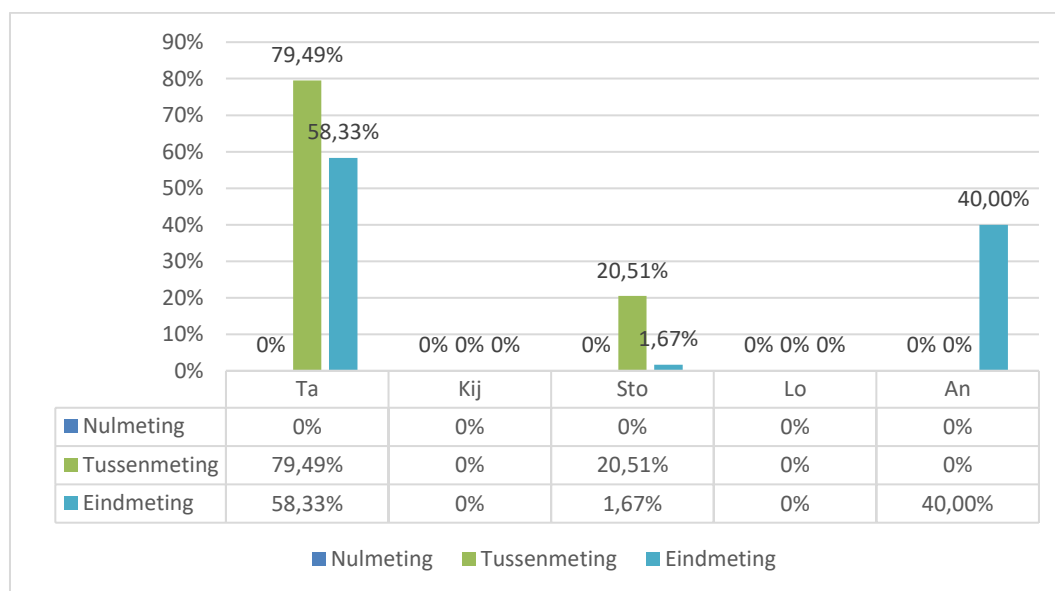
Bij leerling 4 was de taakgerichtheid bij de nulmeting 35%. Bij de tussenmeting is dit verbeterd naar 76,67% van de tijd en bij de eindmeting is het 51,67% van de tijd. De tijd dat hij bezig is met rondkijken en andere dingen neemt langzaam af.



Grafiek 4 Tijdsteekproef leerling 4.

Leerling 5:

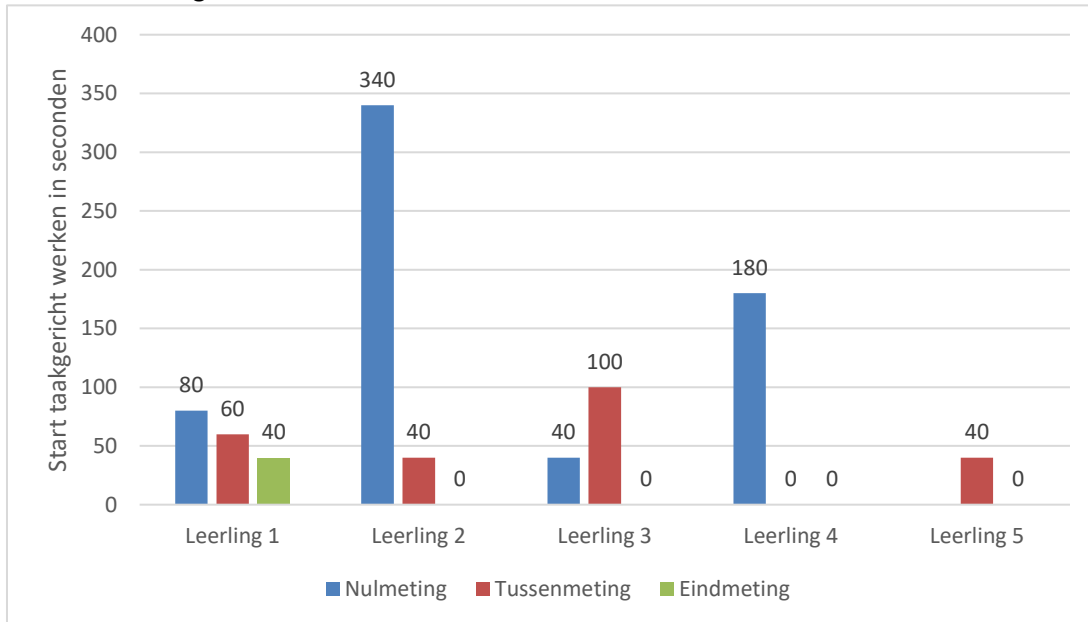
De leerling was tijdens de nulmeting niet aanwezig. Tijdens de tussenmeting was het taakgericht gedrag 79,49% van de tijd en bij de eindmeting 58,33%. Bij de eindmeting was deze leerling gedurende 40% van de tijd op het toilet. De resterende tijd heeft zij gewerkt. Het storend gedrag neemt af.



Grafiek 5 Tijdsteekproef leerling 5.

Taakinitiatie:

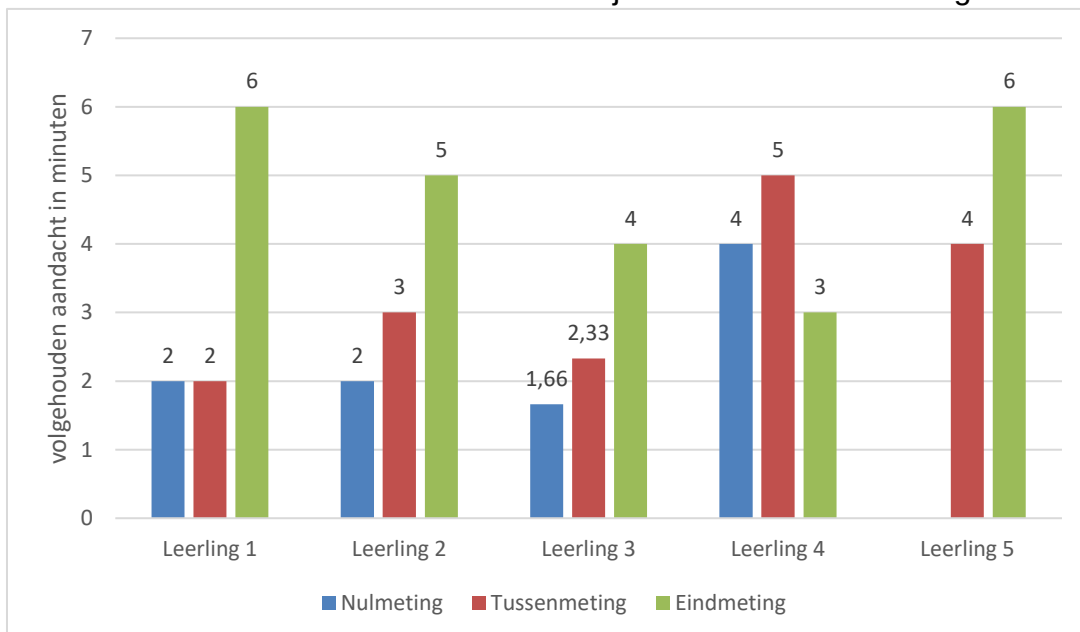
Leerling 1,2 en 4 laten tussen de nul- en tussenmeting een verbeterde taakinitiatie zien. Opvallend is dat leerling 3 tijdens de tussenmeting later start dan bij de nulmeting. Leerling 2,3,4 en 5 starten bij de eindmeting meteen met het werk. De grafiek is daarom bij hen leeg. Leerling 1 start na 40 seconden met haar werk tijdens de eindmeting.



Grafiek 6 Weergave van het moment waarop de leerling gestart is met taakgericht werken

Volgehouden aandacht:

Bij leerling 1 is de volgehouden aandacht bij de nul- en tussenmeting stabiel. Tussen de tussen- en eindmeting vindt groei plaats. Bij leerling 2 en 3 vindt tussen alle metingen een stijging van de tijd plaats. Opvallend is dat leerling 4 bij de eindmeting korter de aandacht vast kan houden dan bij de nul- en tussenmeting.



Grafiek 7 Weergave van het maximaal aantal minuten dat de leerling achtereenvolgens werkt

4.3 Zelfbeoordelingslijst leerlingen

De leerlingen hebben gedurende 8 weken zichzelf iedere rekenles een beoordeling voor het werk gegeven door middel van een smiley. De smileys zijn omgezet naar kleuren om een beter overzicht te krijgen.



= Ik heb mijn werk goed gedaan.



= Ik kan de volgende keer wel een beetje beter.



= Ik heb niet goed gewerkt. De volgende keer moet het beter.

De resultaten zijn zichtbaar in onderstaande tabel.

Leerling 1 geeft zichzelf naarmate de weken vorderen minder vaak een groene score. Leerling 2 gaf zichzelf voornamelijk tijdens les 2 (vermenigvuldigen) een oranje score. Leerling 3 is de eerste weken kritisch op zichzelf en scoort zichzelf vaker groen naarmate de weken verstrijken. Leerling 4 scoort zichzelf vrijwel alle lessen groen en leerling 5 alle lessen.

	Les	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6	Week 7	Week 8
Leerling 1	1								
	2								
	3								
	4								
Leerling 2	1								
	2								
	3								
	4				ziek				
Leerling 3	1								
	2								
	3								
	4								
Leerling 4	1								
	2								
	3								
	4								
Leerling 5	1								
	2								
	3								
	4								

	2								
	3								
	4								

Tabel 1 Weergave zelfbeoordeling leerlingen.

4.4 Kijkwijzer Expliciete directe instructie

De kijkwijzer is ingevuld door de IB-er en mijzelf. Hieruit heb ik nieuwe leerdoelen gehaald om te zorgen dat ik mijn vaardigheden kon ontwikkelen. Per onderdeel van de kijkwijzer zal ik aangeven wat bij de nabespreking van de les is besproken.

Vorbereitung

Nulmeting + eindmeting: Wij zijn het erover eens dat alle voorwaarden voor de les aanwezig zijn. Ik heb het doel voor ogen wat ik wil behalen.

Start van de les:

Nulmeting: Er worden tijdens deze les snelle beurten gegeven waardoor de leerlingen actief mee doen. Hun antwoorden worden verduidelijkt en herhaald en ze worden op weg geholpen wanneer het niet lukt. Ik neem de volgende leerpunten mee:

- Maak gebruik van realistisch rekenen en eigen ervaringen van de leerlingen;
- Het lesdoel is onduidelijk, versterk dit;
- Wijs het lesdoel aan en bevraag/verduidelijk wat bedoeld wordt.

Eindmeting: De voorkennis wordt geactiveerd door de honderdkralenstang te gebruiken en te analyseren. Daaraan wordt het lesdoel gekoppeld (het handig tellen met 2,5 en 10). Er wordt duidelijk gedifferentieerd in deze les. Leerlingen mogen aangeven met welke sprongen ze allemaal kunnen tellen. Het doel was sprongen van 2,5 en 10. De leerlingen hebben daarnaast geteld met sprongen van 100 en 1000 en dit werd ook op het bord geschreven. Wanneer het niet vloeiend verloopt en de leerlingen vastlopen, help ik hen door een stapje terug te doen.

De IB-er geeft aan dat het lesdoel niet benoemd en besproken is, maar wanneer we samen naar de camerabeelden kijken blijkt dit wel zo te zijn. Ik neem het volgende leerpunt mee:

- Het aangeven van het lesdoel aan het begin van de les, in plaats van na de startopdracht.

Instructie:

Nulmeting: Tijdens de instructie wordt gebruik gemaakt van materialen. De leerlingen krijgen kans om voorbeelden te geven van de soort som waarover gepraat wordt. De leerpunten waaraan ik in deze fase ga werken zijn;

- Leerlingen die meer aan kunnen in de gaten houden;
- Het begrip controleren op meerdere manieren;
- Leerlingen laten meedenken in de denkstappen.

Eindmeting: Er zijn verschillen te zien ten opzichte van de nulmeting. Ik stel duidelijke vragen en stel daarbij vervolgvragen. Daardoor activeer ik de leerlingen met een lage betrokkenheid. Door veel vragen te stellen probeer ik de leerlingen betrokken te houden en voor hen de leerstof te structureren. Dit doe ik ook door hen met een schoudermaatje te laten kijken en praten over de praatplaat. Voor de toekomst zijn er de volgende verbeterpunten:

- De vervolgvragen afstemmen op de vorige vragen om de verbanden te blijven leggen;
- Niet te snel overstappen naar een volgende opdracht, als ik nog niet zeker weet of de leerlingen de opdracht kunnen uitvoeren.

Begeleide inoefening:

Nulmeting: Tijdens de les is er veel aandacht voor begeleide inoefening. De instructie en begeleide inoefening worden met elkaar afgewisseld. Ik heb vanuit de bespreking de volgende leerpunten opgesteld:

- De leerlingen zoveel mogelijk actief laten meedoen op het eigen rekenrek, met wisbordjes of schoudermaatjes;
- Zoveel mogelijk open vragen stellen.

Eindmeting: Ook tijdens deze les lopen de instructie en begeleide inoefening vloeiend in elkaar over en worden afgewisseld. De leerlingen werken nu met schoudermaatjes, waardoor er interactie is. Aan de leerlingen die meer aankunnen geef ik moeilijkere opdrachten en ik laat hen ook verwoorden hoe zij een opdracht aanpakken. Ik laat leerlingen actief nadenken en zelf met oplossingen komen, waarbij de nadruk ligt op verwoorden en uitleggen in plaats van op antwoorden. Dit wil ik nog wel verder ontwikkelen bij hen. Ik vraag door om erachter te komen hoe ze denken. De leerlingen werken met wisbordjes en weten daar goed mee om te gaan. De leerlingen hoeven hun vinger niet meer op te steken, dat heb ik als leerpunt meegenomen.

De IB-er geeft de optie om de leerlingen niet aan de instructietafel te zetten tijdens het activeren van de voorkennis / instructie, maar aan hun eigen tafel. Op die manier zijn ze bezig met het denken in plaats van met hun schrijfhouding en materiaal.

Kleine lesafsluiting:

Nulmeting: Het controleren van begrip op het gebied van vaardigheid en concept werd zoveel mogelijk in de voorgaande fases gedaan. Niet tijdens de kleine lesafsluiting. Ik wil werken aan andere manieren van het controleren van begrip, zodat het begrip niet alleen mondeling gecontroleerd wordt, maar ook schriftelijk en met materiaal.

Eindmeting: Bij de overgang van de honderdkralenstang naar het andere lesdoel geef ik een individuele opdracht, niet meer bij de kleine lesafsluiting. Ik stel dan geen controlevraag. Wanneer het duidelijk is dat leerlingen het lesdoel beheersen, is het toch verstandig het te controleren.

Zelfstandige verwerking:

Nulmeting: Voordat de leerlingen beginnen met zelfstandig werken bespreek ik met hen de regels van het zelfstandig werken en het stoplicht. Ook geef ik duidelijk de vervolgoopdracht aan. Leerpunten waar ik aan ga werken de komende tijd zijn;

- Gebruik maken van een timetimer om aan te geven hoe lang ze mogen werken.

- Kijken of het mogelijk is om de weektaak in te plannen per dag, zodat de leerstof van de weektaak aansluit op het huidige lesdoel.

Eindmeting: Ook deze keer bespreek ik met de leerlingen hoe ik wil dat er gewerkt gaat worden. Ik zet het stoplicht klaar en geef aan dat ik aan de instructietafel werk met een aantal leerlingen. De opdrachten van de zelfstandige verwerking sluiten aan op het lesdoel. Ook is de weektaak daarop ingepland, waardoor de leerlingen overzicht hebben over wat ze moeten doen. Er is een rustige werksfeer en tijdens het werken stimuleer ik de leerlingen om door te werken. Deze keer geef ik weer niet aan hoeveel tijd de leerlingen hebben.

De IB-er geeft mij de volgende tips;

- “Bij het zelfstandig verwerken was het voor leerling 1 nog niet duidelijk wat ze na de les moest gaan doen, terwijl dit tot in den treure geoefend is. Op een of andere manier kan zij het niet verwoorden. Maak het zichtbaar door picto's te laten zien en benoemen met de afspraken. Het hangt er wel maar kijkt iedereen ernaar?”
- “Leerlingen van groep 4 komen naar je toe om vragen te stellen. Je geeft geen antwoord. Denk aan je loopronde want zij hebben een vraag. Mijn voorstel zou zijn om draaiblokjes te gebruiken. Jij kunt dan zien wie er een dringende vraag heeft en kan dan de loopronde inlassen door de anderen met een opdracht aan het werk te zetten. Ook kan je leerlingen die moeite hebben met het volgehouden van de aandacht, weer stimuleren aan het werk te gaan.”

Verlengde instructie

Nulmeting: Tijdens deze les was er geen sprake van verlengde instructie. Het ging hierbij om een herhalingsdoel, waardoor alle leerlingen het lesdoel beheersten.

Eindmeting: Ik werk met twee leerlingen aan de instructietafel waarbij ik de instructie laat aansluiten op de basisinstructie en begeleide inoefening, ik geef dezelfde uitleg als in de fases hiervoor. Hierbij controleer ik het begrip door de leerlingen beurtelings een oplossing aan te dragen en hen vragen te stellen. De andere leerlingen zijn ondertussen rustig zelfstandig aan het werk. Tijdens de nabespreking geeft de IB-er aan dat hij de verlengde instructie iets te lang vindt. Wanneer ik kijk naar de opdrachten die we gedaan hebben, was deze tijd (10 minuten) nodig om de doelen van die bladzijde te behalen. Hij geeft ook aan dat dit van de opdracht af hangt en dat je het daarop moet afstemmen. Zelf vind ik dat je het vooral moet afstemmen op de behoefte van de leerling op dat moment.

Grote lesafsluiting

Nulmeting: Tijdens de nulmeting heb ik vanwege tijdgebrek geen grote lesafsluiting gedaan. Ik stel als leerpunt op dat ik de komende tijd ruimte reserveer om de lesafsluiting te kunnen doen, omdat deze belangrijk is voor het controleren van het begrip, maar ook als evaluatie.

Eindmeting: Tijdens de grote lesafsluiting vraag ik aan de leerlingen het lesdoel te herhalen. Ik vraag hen wat ze geleerd hebben en hoe het werken is gegaan. De leerlingen gaven aan dat het werken goed en rustig verlopen is. Ze zijn allemaal

klaar met hun werk. Een enkele leerling geeft aan dat ze het handig tellen nog wel lastig vond en daardoor gewoon normaal geteld heeft, maar dit niet zo snel ging. De vooruitblik naar de volgende les heb ik niet gemaakt. De IB-er geeft aan dat hij adviseert genoeg ruimte te creëren om de les af te sluiten met feedback op het lesdoel. Zo krijgen de leerlingen een gevoel van competentie. Hij geeft ook aan dat dit niet moeilijk hoeft te zijn. Kort bespreken hoe bepaalde opdrachten zijn opgelost of de werkhouding bespreken.

Algemeen:

Nulmeting: Het is in mijn klas duidelijk wat de regels en routines zijn, waardoor er duidelijkheid en structuur is in de les. Als leerkracht ben ik gericht op positieve interactie, betrokken bij de leerlingen en straal ik rust en kalmte uit. De werksfeer in de groep en tussen de leerlingen is goed. Als leerpunten neem ik mee voor de eindmeting:

- Leerlingen niet te lang laten wachten, geef ze een starttaak;
- Zorg ervoor dat alle fasen van de les aan bod komen;
- Actief betrekken van alle leerlingen;
- Hoge verwachtingen laten blijken.

Eindmeting: De leerlingen gaan na de instructie naar hun plaats om de les te maken. De leerlingen die meer moeite hebben met de taakinitiatie gaan nu direct aan de slag. Na een tijdje verslapt de aandacht. Ik herken dat en geef aan dat zij verder moeten werken. Dit aangezien ik verlengde instructie geef aan twee leerlingen. Direct hierna ga ik alsnog langs de leerlingen om verdere motivatie te bewerkstelligen. Dit lukt bij alle leerlingen die de vorige keer moeite hadden om hun aandacht te behouden.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

Ik zal op basis van de resultaten tot een aantal conclusies komen en daarmee de deelvragen en uiteindelijk ook de hoofdvraag beantwoorden

Deelvraag 1: *Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen in groep 3 bij het zelfstandig verwerken?*

De leerlingen hadden bij de nulmeting inderdaad behoefte aan meer ondersteuning bij het zelfstandig verwerken. Bij het analyseren van de uitspraken in het kringgesprek heb ik gekeken wat de hulpvragen van de leerlingen zijn. Daaruit kan ik de volgende onderwijsbehoeften concluderen:

1. Help mij door nog eens te herhalen wat ik moet doen voor ik begin met werken;
2. Help mij door het stoplicht consequent te gebruiken, zodat ik en anderen weten wanneer we zelf moeten werken.
3. Help mij mijzelf te richten op mijn eigen werk;
4. Help mij het werk te maken dat past bij mijn eigen niveau;
5. Help mij door mij opdrachten te geven waarvan ik weet hoe ik ze moet aanpakken;

Deelvraag 2: *Welke fasen van het EDI-model moet ik ontwikkelen, zodat de leerlingen in groep 3 na de instructie kunnen starten met zelfstandig verwerken in de rekenles?*

Ik heb mijn vaardigheden op het gebied van activeren van de voorkennis, instructie en begeleide inoefening verder ontwikkeld. Hierdoor is de taakinitiatie verbeterd. Alle leerlingen zijn nu in staat om binnen 1 minuut te starten met het werk.

Uit de kijkwijzer blijkt dat ik mij verder heb ontwikkeld op de bovenstaande gebieden. Ik zal hieronder beschrijven hoe ik dit tot stand heb gebracht.

Als eerste heb ik mij gericht op het activeren van de voorkennis. Hierdoor wordt de kennis naar boven gehaald en in het werkgeheugen geplaatst, waardoor de koppeling naar de nieuwe leerstof makkelijker gemaakt kan worden en het denken van de leerlingen geactiveerd wordt (Hollingsworth, 2016). Voor dit onderzoek zag ik het activeren van de voorkennis als het ophalen van informatie, maar nu weet ik dat het doel is om de bekende en nieuwe kennis te kunnen koppelen. In mijn klas zie ik dat de leerlingen inderdaad sneller de verbinding leggen tussen wat ze al weten en wat ze gaan leren. Enkele opmerkingen die ik gehoord heb de laatste weken:

“Oh juf, maar tellen met sprongen van 2, 5 en 10 kunnen we ook op de getallenlijn.”

“Dat rekenen met geld is helemaal niet zo moeilijk. Ik kan ook tellen met sprongen van 10 en 5, dus dat kan ook met muntjes.”

Als tweede heb ik mij gericht op de begeleide inoefening. Het begrip controleerde ik voorafgaand aan dit onderzoek te weinig. Nu ik dit wel doe, kan ik snel zien welke leerlingen de leerstof beheersen en wie verlengde instructie nodig heeft. Ik heb een beter overzicht over het begrip van de leerlingen en kan daarnaar preventief handelen door hen aan de instructietafel te vragen na de kleine lesafsluiting.

Ten derde heb ik mij gericht op het concreet maken van het lesdoel. Door het lesdoel concreet en controleerbaar op te stellen en duidelijk te maken aan de leerlingen, kan ik ervoor zorgen dat de leerlingen succesvol kunnen zijn. Leerlingen weten precies wat er geleerd gaat worden en waarom ze het leren, daardoor kunnen ze doelgericht aan het werk (Hollingsworth, 2016). Indien het leerdoel duidelijk is voor de leerlingen, gaan zij met een grotere motivatie aan het werk. Op de weektaak die ik heb opgesteld (zie deelvraag 4) heb ik ook het lesdoel vermeld. Ik zie dat leerlingen daar regelmatig naar kijken en op reflecteren. De weektaak is ingepland en sluit aan op de huidige les.. Leerlingen kunnen voor zichzelf afvinken wat ze gemaakt hebben en krijgen hierdoor overzicht het te maken werk. Ze kunnen het zelf bijhouden. Ik zie dat zij dit prettig vinden en zij geven dit ook bij mij aan. (zie deelvraag 1).

Ten vierde heb ik mij gericht op de kleine en grote lesafsluiting. Dit onderdeel is ontzettend belangrijk om het begrip nogmaals te kunnen controleren en de leerlingen bewust te maken van het lesdoel (Hollingsworth, 2016). Het probleem lag op het gebied van klassenmanagement. Doordat ik vaak meteen door wilde met de andere groep, schoot het afsluiten van de les er vaak bij in. Door vanuit het samen oefenen vloeiend over te gaan naar de lesafsluiting, creëer ik een moment om nogmaals te kunnen controleren of het lesdoel behaald is. Ik wil dan weten of ze het concept kunnen uitleggen, de vaardigheid beheersen en of ze kunnen benoemen waarom het lesdoel belangrijk is. Desondanks kom ik er toch nog niet vaak genoeg aan toe, vaak omdat de volgende les klaar staat. Ik zou gebruik kunnen maken van “Afzwaaiers” (Lemov, 2016), dit is een techniek om met een aantal korte vragen het lesdoel te controleren.

Deelvraag 3: *Welk effect op de volgehouden aandacht en taakinitiatie heeft het reflecteren op zichzelf bij de leerlingen van groep 3?*

Het reflecteren op deze manier, heeft niet kunnen bijdragen tot de positieve resultaten van het onderzoek. De meeste leerlingen waren onvoldoende in staat hun werken te beoordelen. Er was te weinig diepgang in de reflectie en in deze korte tijd is reflecteren nog onvoldoende ingeslepen. Hierop kunnen zowel de leerlingen als ikzelf ons nog ontwikkelen

Om de leerlingen bewust te maken van hun eigen leerproces hebben zij acht weken lang na iedere les moeten aangeven op hun weektaak hoe ze zichzelf beoordelen naar aanleiding van het zelfstandig verwerken. Hieronder zal ik beschrijven hoe deze ontwikkeling per leerling is verlopen:

- Leerling 1 was de eerste vier weken erg tevreden over zichzelf. Hij kon niet aangeven wat er een volgende keer beter kon. Naarmate hij meer hoorde van de reflectie van andere leerlingen, heeft hij geleerd realistischer naar zichzelf te kijken. Met name de eerste twee lessen van de week beoordeelt hij minder goed. Hij geeft aan; “Ik vind het moeilijk om na het weekend weer te starten op school. Op woensdag weet ik weer hoe het allemaal moet.”;
- Leerling 2 was meteen vanaf de eerste week in staat tot realistische reflectie op zichzelf. Hij heeft veel zelfkennis, omdat hij aangeeft de eerste weken meer moeite te hebben met het zelfstandig verwerken door afleiding. Hij geeft aan; “Ik

vind het nu makkelijker om aan mijn eigen werk te blijven werken. Als ik steeds kijk wat de andere groep doet, krijg ik mijn eigen werk niet af.”;

- Bij leerling 3 is vanaf het begin sprake van een realistische zelfbeoordeling. Hij geeft na week 4 (na de tussenmeting) een groei aan waarbij hij zelf opmerkt; “Ik kan veel beter aan mijn werk blijven. Ik weet nu dat als ik vlot aan het werk ga, ik ook tijd heb voor dingen die ik zelf kan kiezen.” ;
- Leerling 4 vindt het moeilijk uitspraak te doen over het zelfstandig verwerken. Zijn reflectie komt niet overeen met de resultaten die zijn beschreven over de volgehouden aandacht. Hij geeft zelf aan geen verbetering nodig te hebben, maar de resultaten van de volgehouden aandacht geven een daling aan.
- Leerling 5 geeft zichzelf alle lessen een goede beoordeling. Er is bij hem een grote groei te zien in de volgehouden aandacht. Echter is het voor hem moeilijk om een realistisch oordeel over zijn werk te geven. Hij geeft eigenlijk altijd aan dat het goed is gegaan en dat hij goed heeft gewerkt.

Hooijmaaijers et al (2016) geeft aan dat leerlingen van deze leeftijd starten met het opbouwen van een beeld over hun eigen leerstrategieën. Zij noemen dit de ontwikkeling van de metacognitie. Ze weten hoe ze iets in hun geheugen moeten opslaan en soms ook welke strategie ze daarvoor moeten gebruiken. Daarnaast zijn er ook leerlingen voor wie het visueel gemaakt moet worden (Hooijmaaijers et al, 2016). Mijn leerlingen zitten middenin het leerproces zitten om metacognitie te ontwikkelen. Het is mijn taak hen daarin te begeleiden. Reflecteren kan door de leerlingen verschillende denkgewoontes (Hooijmaaijers et al, 2016) aan te leren;

- Het opstellen van persoonlijke leerdoelen, waardoor meer motivatie ontstaat en leerlingen verdieping gegeven wordt om na te denken over zichzelf en bij te leren;
- Bespreek de verschillende stappen die genomen moeten worden om het leerdoel te bereiken;
- Doorvragen tijdens de reflectie.

Tijdens het traject Visible Learning (Hattie, 2014) is het belangrijk dat de leerling leert zijn eigen leraar te zijn. Daarvoor moeten ze in staat zijn op op zichzelf te reflecteren. Reflecteren doe je niet alleen na de les, maar ook vooraf en tijdens het werk. Het is belangrijk om regelmatig stil te staan bij het proces dat de leerling doormaakt. Het gaat dan om de inhoud, de aanpak en de beleving (Tijssen, Bod & Mooy, 2007). Door het reflecteren ontstaat meer motivatie voor het leren en wordt de leerlingen verdieping geboden om na te denken over zichzelf en daarvan te leren (Hooijmaaijers et al, 2016).

Deelvraag 4

Welk effect heeft het inplannen van de weektaak in groep 3 op de volgehouden aandacht en taakininitiatie?

Uit het hieronder staande blijkt niet wat het effect is van de weektaak op de volgehouden aandacht en taakininitiatie. Een antwoord zou er ongeveer zo uit moeten zien:

Het inplannen van de weektaak heeft ertoe geleid dat de aandacht en taakininitiatie bij alle leerlingen verbeterd zijn. Hooijmaaijers et al (2016) geven aan dat het tijdens de zelfstandige verwerking belangrijk is om veel te oefenen om ervoor te zorgen dat de

leerstof bekijft. Wanneer ze steeds weer oefenen met het lesdoel, zullen ze succes ervaren. Daardoor zal hun motivatie toenemen en kunnen ze beter taakgericht werken. Dit heb ik ook in de klas bemerkt. Doordat de leerlingen weten aan welke weektaak ze werken en welk lesdoel ze moeten halen, kunnen ze zelf bijhouden hoe ver ze zijn met hun taken. Dit motiveert hen om door te werken. Daarnaast helpt het concreet maken van de weektaak en lesdoel hen om gefocused te blijven op die taak. Dit geven ze zelf ook aan. Ze zeggen dat het hen helpt om de aandacht langer vast te houden en vlot te beginnen met hun werk.

Doordat ik de weektaak voor dit onderzoek in groep 3 heb ingepland per niveau (bijlage 5), staat duidelijk op papier voor de leerlingen wat ze moeten doen. Per les staat beschreven wat het lesdoel is. Daaronder staat puntsgewijs beschreven wat ze moeten maken van het lesdeel, eventuele verlengde instructie en de weektaak. Ik probeer de opdrachten van de weektaak en het lesdoel op elkaar te laten aansluiten. Daarnaast kijk ik per week waar de leerling de vorige week moeite mee had en dus nog extra mee moet oefenen. Dit staat bij de extra opdrachten op de weektaak. Deze zijn zelfstandig in te plannen.

Tijdens een lesafsluiting heb ik met de leerlingen over het werken met de weektaak gepraat. De leerlingen ervaren het gebruik van de weektaak als prettig. Zij vinden het fijn om nog eens te kunnen zien wat het lesdoel is. Daarnaast vinden ze het heel fijn dat ze in staat gesteld worden af te tekenen wat ze al gemaakt hebben. Zo weten ze goed wat ze nog moeten doen en hoe ver ze al zijn gekomen. Het zorgt ervoor dat ze beter door kunnen werken.

Hoofdvraag: Welk effect heeft het toepassen van het EDI-model op mijn leerkrachtvaardigheden en op de volgehouden aandacht en de taakinitiatie tijdens het zelfstandig verwerken in de rekenles van de leerlingen in groep 3?

Onderstaand zal ik eerst aangeven wat het toepassen van het EDI-model heeft gebracht aan mijn leerkrachtvaardigheden. Daarna zal ik aangeven wat het effect is geweest op de volgehouden aandacht en de taakinitiatie.

Leerkrachtvaardigheden

Uit de analyse en het nagesprek van de Kijkwijzer van de nulmeting en eindmeting (bijlage 2+3) blijkt dat het toepassen van het EDI-model mijn vaardigheden op het gebied van activeren van de voorkennis, instructie en begeleide inoefening heeft verbeterd. In deelvraag 2 heb ik dit verder uitgewerkt.

Volgehouden aandacht

Door het toepassen van het EDI-model is de volgehouden aandacht tijdens de rekenles verbeterd. Doordat de leerlingen tijdens mijn instructie nu meer aangezet worden tot zelfstandig nadenken dan voorafgaand aan dit onderzoek, wordt hun voorkennis geactiveerd. Daardoor kunnen ze linken leggen van de bekende leerstof naar de nieuwe leerstof. Ik zie en hoor de leerlingen dit doen (zie deelvraag 2).

Vier van de vijf leerlingen hebben gedurende het onderzoek een duidelijke verbetering laten zien. Voor 1 leerling is de volgehouden aandacht helaas niet verbeterd. In februari is met de ouders en IB-er afgesproken dat ze we vanaf april zouden doortoetsen, om te meten wat zijn rekenniveau is. Hij krijgt daardoor de toetsen van groep 4, waarbij we kijken op welk niveau hij zit. Dit betekent in de praktijk dat hij op dit moment veel individueel aan het werk is. Hij krijgt minimale instructie om goed te kunnen beoordelen op welk niveau hij zit. Dit staat haaks op de methode die ik heb toegepast.

Taakgericht gedrag in totaal

Door het toepassen van het EDI-model is het taakgericht gedrag tijdens de rekenles verbeterd.

Vier van de vijf leerlingen hebben een duidelijke verbetering laten zien van de totale tijd dat zij besteden aan taakgericht werk. Er is 1 leerling die een daling liet zien, omdat er tijdens de meetmomenten onvoorziene omstandigheden optraden. Bij de nulmeting bleek de leerling ziek te zijn. Bij de eindmeting heeft hij vrijwel de hele tijd gewerkt, maar de tijd dat hij niet heeft gewerkt zat hij op het toilet. Vanwege een darmprobleem duurde dit lang, waardoor het resultaat vertekend is. In de tijd dat hij in de klas heeft gezeten heeft hij 90% van de tijd gewerkt. Op basis van dat gegeven is er bij hem ook te spreken van een stijging in de totale tijd die aan taakgericht werk is besteed.

Taakinitiatie

Door het toepassen van het EDI-model is de duur tot taakinitiatie tijdens de rekenles verbeterd. Alle leerlingen zijn sneller aan hun taak begonnen. Vier van de vijf leerlingen kunnen nu meteen starten met hun werk, terwijl 1 leerling nog 40 seconden nodig heeft om zijn werk te starten.

Algehele conclusie

Naar aanleiding van bovenstaande analyses kan ik de volgende conclusies trekken. Het invoeren van het EDI-model heeft een positief effect op:

- mijn leerkrachtvaardigheden voorkennis activeren, instructie en begeleide inoefening;
- de volgehouden aandacht vier van de vijf leerlingen die gemiddeld 3 minuten is gestegen;
- het taakgericht gedrag van alle leerlingen;
- de taakinitiatie van alle leerlingen.

5.2 Discussie

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in een groep 3-4 van 21 leerlingen, waarvan vijf leerlingen gevolgd zijn. De vijf leerlingen zijn door mij van te voren uitgekozen. Die keuze heb ik gemaakt op basis van mijn eigen observaties in de klas en het leerlingvolgsysteem voor sociaal-emotionele ontwikkeling. Uit de nulmeting bleek dat deze leerlingen enorm vooruit zouden kunnen gaan. Ik had er ook voor kunnen kiezen eerst een filmregistratie te maken en dan een nulmeting bij alle leerlingen te doen en dan op basis van die registratie tot een keuze kunnen komen. Door te kiezen voor leerlingen met een geringe volgehouden aandacht en taakinitiatie is het zichtbaar geworden dat het EDI-model werkt. Echter zijn deze leerlingen wellicht geen representatieve steekproef van mijn klas en daardoor zijn de resultaten niet per definitie generaliseerbaar. De duidelijke verbeteringen bij deze leerlingen geven in ieder geval wel het vermoeden dat deze methode voor meer leerlingen kan werken.

Gedurende de metingen bleek 1 leerling maar een gedeelte van de tijd aanwezig te zijn. Dat is jammer, want hierdoor konden er minder gegevens verzameld worden. Het doet afbreuk aan de generaliseerbaarheid van de resultaten.

Vanwege mijn studieverlof op donderdag, werd ik vervangen door een andere leerkracht die één dag per week in de groep was. Zij was niet bekend met het EDI-model en heeft daardoor de werkwijze niet door kunnen zetten op deze dag. Mogelijk waren de resultaten nog beter geweest als er vijf dagen per week met het EDI-model gewerkt was.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Mijn instructievaardigheden zijn verbeterd waardoor ik meer rust in mijn klas heb gecreëerd. De leerlingen hebben meer begrip van de leerstof, waardoor ze harder en effectiever werken. Ze laten een actieve leerhouding zien door zelf te vragen om extra instructie in plaats van op hun plaats te blijven en storend gedrag te vertonen. Verder heb ik zelf veel plezier in het werken met de wisbordjes, schoudermaatjes en materialen. Ik straal uit dat deze methode werkt, waardoor de kracht van deze methode wordt versterkt. Mijn lessen hebben een nieuwe impuls gekregen. In het vervolg op dit onderzoek wil ik bij mijzelf de fase “lesafsluiting” beter ontwikkelen. Dit wordt mijn doel voor het begin van volgend schooljaar.

De vijf leerlingen die ik gevolgd heb, zijn nu in staat om na de lesafsluiting meteen te starten met het werk. Daarnaast kunnen de leerlingen nu tussen 4 en 6 minuten met volgehouden aandacht werken. Het is noodzakelijk om aandacht te blijven besteden aan deze leerlingen, omdat de volgehouden aandacht verder moet ontwikkelen als zij naar groep 4 gaan. Mijn verwachting is dat de leerlingen wanneer er op deze manier doorgegaan wordt, verder zullen verbeteren in de duur van volgehouden aandacht. Het is daarnaast extra belangrijk om te kijken naar de ontwikkeling van de volgehouden aandacht van leerling 4.

Het werken met het EDI-model heeft voor deze groep 3-4 meer rust tijdens het werken gebracht, daarnaast werken de leerlingen taakgerichter en is er minder afleiding van leerlingen die lopen door de klas of kletsen. Het behalen van het lesdoel verloopt effectiever. Het is belangrijk dat onderzocht wordt of het EDI-model voor alle leerlingen effect heeft. Dit zou in een vervolgonderzoek op kunnen worden gepakt. Voor mijn klas betekent dat, dat ik de rest van groep 3 ook ga observeren en tijdsteekproeven ga doen. Dit schooljaar is nog te kort om dit allemaal te bewerkstelligen, maar het kan ingepland worden in de eerste maanden van het volgende schooljaar.

Met mijn team heb ik de resultaten van mijn onderzoek bekeken en zij staan allen open om zich te verdiepen in de EDI-methode. De resultaten van mijn onderzoek hebben hier aan bijgedragen. Ik raad hen aan zich te verdiepen in het EDI-model. Het heeft mij geïnspireerd gegeven om mijn instructievaardigheden te verbeteren. Tijdens de bespreking in het team is de mogelijkheid besproken om het EDI-model in de hele school toe te passen. Het probleem van de taakinitiatie en volgehouden aandacht is in alle klassen bekend. De opzet van mijn onderzoek kan ook bij de andere groepen werken. Door dit onderzoek kan ik mijn team begeleiden in het inzetten van het EDI-model om ervoor te zorgen dat de taakinitiatie en volgehouden aandacht in alle groepen verbeterd. Op deze manier kunnen we een eenduidige werkwijze tot stand brengen en kan de taakinitiatie en volgehouden aandacht in alle klassen verbeteren.

Omdat het een klein onderzoek betreft met een kleine steekproef is het lastig om hieruit te concluderen dat deze methode voor alle leerlingen werkt. Desondanks ben ik ervan overtuigd geraakt dat deze methode werkt en zou ik het mijn collega's op andere scholen aanbevelen.

Hoofdstuk 6 Reflectie

Met dit onderzoek wilde ik bereiken dat ik mijn leerkrachtvaardigheden zou verbeteren door middel van het invoeren van het EDI-model. Met behulp van het model wilde ik de leerlingen een goede basis geven voor het zelfstandig werken, daarnaast wilde ik dat de taakinitiatie verbeterde en ze langere tijd met volgehouden aandacht zouden kunnen werken.

Omdat ik in de klas aanliep tegen het feit dat er verschillende leerlingen waren die een geringe volgehouden aandacht hadden, wilde ik iets veranderen. Door filmopnames te maken van mijn instructie stelde ik mij kwetsbaar op. Een camera in de klas is toch altijd even spannend. Toen ik eenmaal aan mijn onderzoek mocht beginnen, werd ik enthousiast. Ik vond het ook spannend. Na een maandenlange voorbereiding mocht ik nu gaan uitproberen of wat ik bedacht had, ook echt werkte. Na ongeveer drie weken zag ik al een positief resultaat: de leerlingen werkten langer aan een stuk en het was rustiger in de klas. Bij de tussenmeting werd mijn vermoeden bevestigd en kon ik verder op de ingeslagen weg.

De leerlingen wilden meer begeleiding om beter zelfstandig te kunnen verwerken (zie deelvraag 1). Zij wilden meer overzicht over wat ze moesten doen tijdens de les. Nu ze dit gekregen hebben zien ze zelf ook hun vooruitgang. Ze merken dat ze door goed door te blijven werken, meer tijd over hebben voor andere activiteiten die ze zelf kunnen kiezen. Ze geven aan dat ze het fijn vinden dat het rustiger is in de klas. Ook geven ze aan nu te weten dat ze mogen vragen om bij de instructietafel te komen zitten voor extra uitleg. Ze ervaren dat dit beter is dan niets doen. Ik ben trots op mijn leerlingen, ze hebben al een grote groei doorgemaakt.

In hoofdstuk 1 heb ik de visie van Hollingsworth (2016) omschreven, die aangeeft dat door de betrokkenheid te vergroten, leerlingen minder ongewenst gedrag of niet taakgericht gedrag laten zien. Je werkt preventief aan het gedrag tijdens de les, door kwalitatief goed onderwijs te geven. Mijn onderzoek heeft aangetoond dat wanneer je bij jezelf als leerkracht begint om een aantal dingen te veranderen, de leerlingen meer taakgericht gedrag vertonen. Dat brengt mij op de uitspraak van Albert Einstein (1879); *“If you always do what you always did, you will always get what you always got”*. Als ik mijn instructie zou blijven geven op de manier zoals ik altijd deed, zonder nieuwe inzichten, dan zou het gedrag van de leerling ook hetzelfde blijven. Nu ik mijzelf hierin ontwikkeld heb, is er bij de leerlingen ook een ontwikkeling op dit gebied zichtbaar. Ik ben er trots op dat ik in staat ben geweest deze verandering bij mijn leerlingen en bij mij tot stand te brengen.

Volgend jaar zal ik aan het werk gaan als IB-er en wil ik mijn collega's in aanraking brengen met het EDI-model. Op die manier hoop ik in meerdere klassen op onze school te kunnen zorgen voor meer volgehouden aandacht en een betere taakinitiatie. Verder wil ik mij richten op het verzorgen van een betere lesafsluiting en het reflecteren met leerlingen in groep 3-4.

Literatuurlijst

- Bakker - Beens, G. M. (1995). *Voor gedrag een 8; een modulair pakket voor aanpak van gedragsproblemen in het basis- en speciaal onderwijs*. Nijmegen, Nederland: Berkhout.
- Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2015). *Executieve functies versterken op school: een praktische gids voor leerkrachten*. Amsterdam, Nederland: Hogrefe uitgevers.
- Dawson, P., & Guare, R. (2014). *Slim maar... Help kinderen hun talenten te benutten door hun executieve functies te versterken..* Amsterdam, Nederland: Hogrefe Uitgevers.
- Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken. Beknopte uitgave*. Vlissingen, Nederland: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2015). *Expliciete Directe Instructie: tips en technieken voor een goede les*. Huizen, Nederland: Uitgeverij Pica.
- Hooijmaaiers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2016). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs..* Assen, Nederland: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Houtveen, T. K. (2005). *Succesvolle aanpakken van risicoleerlingen. Wat kan de school doen?*. Apeldoorn, Nederland: Garant.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (z.j.). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (z.j.). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, pp. 29-38.
- Lange, R. de, Schuman, H., & Montesano Montessori, N. M. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn, Nederland: Garant.
- Lemov, D. (2016). *Teach like a champion 2.0: 62 technieken om leerlingen te laten excelleren..* Rotterdam, Nederland: CED-groep.
- Overveld, K. van. (z.j.). *Groepsplan gedrag. Planmatig werken aan passend onderwijs..* Hendrik Ido Ambacht, Nederland: Uitgeverij Pica.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen; een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag, Nederland: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Tijssen, K., Bod, E., & Mooy, S. (2007, oktober). Kinderen zelf leren reflecteren. Trots op je werk.. *JSW*, 92(10), 18-21.
- Timmerman, K. (2004). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven, België: Uitgeverij Acco.
- Veenman, S. L. (2001). *Effectieve instructie: Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort, Nederland: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.
- Wiel, M. van de. (2016). *Executieve functies in de klas, maak leren sterk*. Dordrecht, Nederland: Instondo.

Bijlage 1: inventarisatie zelfstandig werken groep 3 en groep 3-4

Ik heb contact gehad met verschillende groep 3 en groep 3-4 leerkrachten binnen en buiten onze scholenstichting. Er is daarin een duidelijk verschil te zien;

- In een enkele groep 3, wordt er nog twee keer per dag buiten gespeeld, zijn een aantal hoeken in de klas aanwezig en er zijn verschillende tijden ingepland om te werken met verschillende werkjes van het planbord. Er hoeft hierbij geen rekening gehouden te worden met een andere groep, omdat iedereen in de klas daarmee bezig is.
- In het geval van een combinatiegroep geldt dat er ook voor groep 4 een hoop dingen nieuw zijn, waar extra tijd en aandacht aan besteedt moet worden. Tijdens de instructie aan die groep moet het rustig zijn in groep 3. Het rooster van groep 4 is minder flexibel dan dat van groep 3, waardoor er weinig tijd over is voor extra buitenspel. Voornamelijk in de eerste maanden is dat een probleem, daarna hebben de meeste kinderen het werkritme te pakken.
- Er was 1 leerkracht die een aantal jaar groep 3-4 heeft gehad en nu voor het eerst een enkele groep 3. Zij merkt dat kinderen in groep 3 afhankelijker zijn van de leerkracht als ze tegen problemen aanlopen. Zij hebben nog niet de vaardigheid om zelfstandig tot een oplossing te komen. In een enkele groep kun je dit beter ondervangen omdat je meer tijd hebt. Hierdoor heb je meer aandacht om de kinderen aan het werk te houden. Zij is van mening dat betrokkenheid en aandacht bij de instructie voor een groot deel afhankelijk is van de inzet van de leerkracht.
- De voordelen van een combinatiegroep die worden ervaren door de leerkrachten zijn;
 - a. Leerlingen in groep 3 zijn veel sneller zelfstandig.
 - b. Er is doordat de leerkracht zijn of haar aandacht moet verdelen, een heel duidelijke structuur waar de leerlingen profijt van hebben.
 - c. Groep 3 heeft zicht op wat er nog meer geleerd moet worden en pikken zaken daardoor sneller op.
 - d. Groep 4 leert uitleg te geven aan anderen en krijgt herhaling van hetgeen ze het jaar daarvoor geleerd hebben.
 - e. Je kunt combinaties maken op niveau. De sterkere leerlingen van groep 3 met de zwakkere leerlingen van groep 4 bijvoorbeeld.

Bijlage 2: Kijkwijzer nulmeting ingevuld door leerkracht en Intern Begeleider

Kijkwijzer Directe Instructie
gericht kijken en ontwikkelen



Leerkracht	Joyce Crusio	Groep	3-4
School	OBS de R.	Datum	28 maart 2017
Lesdoel	Je oefent verdwijnsommen en bijna verdwijnsommen		
Observant	Jules R. (IB-er)		
Mijn zelf geformuleerde persoonlijke werkpunten of verzoek voor een gerichte kijkvraag - activeren van de voorkennis, waardoor de leerlingen tot denken worden aangezet - Splitsen van het leerdoel in concept en vaardigheid - Begeleide inoefening voor alle leerlingen - Begeleide inoefening met variatie in werkvormen - Controleren van begrip en daar verlengde instructie op indelen - Begeleiden zelfstandig verwerken			
Mijn sterke punten - Organisatie klassenmanagement - Benoemen en in het oog houden van de leerdoelen - Positief klassenklimaat			
Vorbereiding			
De leerkracht heeft de les zichtbaar goed voorbereid (lesplan, kijkwijzer, aantekeningen)			
De leerkracht weet welke leerlingen behoren tot de groepen: sterk-basis-risico			
De leerkracht heeft alle materialen klaarliggen			
Er is sprake van een rijke gecijferde en geletterde leeromgeving			
Toelichting Ik weet welke leerlingen behoren tot de sterke- basis- en risicogroep. Alle benodigde materialen liggen klaar. Ik maak gebruik van het rekenrek en de getallenlijn. De leerlingen hebben ruime keuze uit materiaal na het werk. Leerdoel → Voor de les moet ik voortaan even de les op het digibord bekijken, daar nu het filmpje / geluid het niet deed bij groep 3. Alle voorwaarden voor de les zijn aanwezig. De leerkracht heeft voor ogen welk doel zij wil bereiken met de leerlingen.			
Start			
De leerkracht activeert de aanwezige voorkennis bij de leerlingen (wat weten we al?)			
De leerkracht gebruikt hiervoor eigen ervaringen van de leerlingen, frist een oud leerdoel op of realiseert een korte en felle automatiseringsoefening			

Het lesdoel is concreet en controleerbaar en bestaat uit een concept en een vaardigheid
De leerkracht noteert het lesdoel op het bord met een voorbeeld (wat gaan we leren?)
De leerkracht besteedt op enig moment in de les aandacht aan het belang van het lesdoel
De leerkracht geeft een lesoverzicht (wat gaan we doen?)
Toelichting <u>Voorkennis:</u> Ik vraag aan de leerlingen wat ook al weer een splitspaal is en hoe je deze gebruikt. Bij het vlot invullen van de splitspaal verwoord ik de te nemen stappen. Ik geef snelle beurten en verduidelijk de antwoorden van de leerlingen. Ik help hen op weg wanneer ze er even niet uit komen. Alle leerlingen doen hierbij actief mee. Leerdoel → gebruik maken van eigen ervaringen van de leerlingen, realistisch rekenen. <u>Lesdoel:</u> het lesdoel is overgenomen uit de methode “Wereld in getallen”. Het is geen duidelijk lesdoel. Ik verduidelijk het lesdoel, door te bespreken wat er staat “je oefent!”. Ik geef een voorbeeld en laat de leerlingen voorbeelden bedenken met verdwijnsommen en bijna-verdwijnsommen. Ik bespreek met de leerlingen waarom splitsen ook al weer belangrijk is. Leerdoel → lesoverzicht geven Je activeert de voorkennis van de leerlingen door je startvraag. Deze laat je duidelijk aan de leerlingen horen en daarbij wordt er van hen verwacht dat zij daar over nadenken en hun voorkennis daarmee ophalen. Ik zou met het bespreken van het leerdoel het leerdoel aanwijzen en er bevragen wat er mee bedoeld wordt. Zo kan je gelijk constateren of het leerdoel begrepen wordt. Als je merkt dat het leerdoel niet duidelijk is aan de hand van de leervraag kan je zelf daar op inspelen door het te versimpelen.
Instructie
Alle leerlingen nemen deel aan dit lesonderdeel
De leerkracht geeft expliciet blijk van hoge verwachtingen: alle leerlingen behalen het lesdoel
De leerkracht onderwijst het concept: heldere betekeniszin en veel voorbeelden
De leerkracht onderwijst de vaardigheid: concrete stappen
De leerkracht gebruikt concreet materiaal bij de uitleg van nieuwe leerstof
De leerkracht legt uit / doet voor / denkt hardop
De leerkracht laat leerlingen aantekeningen maken of activeert de leerlingen anderszins
De leerkracht gebruikt heldere taal en legt moeilijke woorden kort uit
De leerkracht voorkomt uitweidingen en blijft dicht bij het lesdoel
De leerkracht wisselt instructie en begeleidde inoefening met elkaar af
De leerkracht gaat regelmatig na of de leerlingen de leerstof begrijpen (controleren van begrip)
Toelichting Bij de instructie maak ik gebruik van het rekenrek en de getallenlijn. Door het geven van voorbeelden van de leerlingen, controleer ik het begrip. Bij deze instructie heb ik mij in eerste instantie te weinig gericht op de leerlingen die meer aankunnen. Toen ik

mij dit besepte, heb ik moeilijke sommen bedacht en werd zichtbaar dat de betreffende leerlingen ineens heel actief werden.

Leerdoel →

- meer richten op andere manieren van het controleren van begrip dan het bedenken van voorbeelden.

Duidelijk de hoge verwachtingen laten blijken vanaf het begin van de les. Ook aandacht voor de sterke leerlingen.

Wanneer je meer betrokkenheid bij je les wil hebben is het een uitdaging om de leerlingen mee te laten denken in je stappen van handelen. Waar begin ik ook al weer mee... En wat moet ik dan doen..... en daarnatenslotte ... Je maakt het dan zo bij een aantal leerlingen (I., C., A., E.) dat zij zich verbonden voelen met de lesstof en uiteindelijk ook het leerdoel. Door ze actief mee te laten denken merk jij of het begrip er is. Zeker ook bij die kinderen waar jij van vindt dat de betrokkenheid laag is.

Begeleide inoefening

De leerkracht wisselt instructie en begeleide inoefening met elkaar af

De leerkracht gaat na of de leerlingen de leerstof begrijpen (controleren van begrip)

De leerkracht stelt veel vragen aan de leerlingen

De leerkracht stelt de vraag aan de klas voordat er een naam van een leerling wordt genoemd

De leerkracht biedt denktijd (3-5 seconden)

De leerkracht realiseert interactie: schoudermaatjes

De leerkracht laat geen vingers opsteken en geeft willekeurige beurten

De leerkracht activeert alle leerlingen door wisbordjes te gebruiken

De leerkracht laat de leerlingen de leerstof verwoorden en geeft procesgerichte feedback

De leerkracht stelt vragen op verschillende niveaus: herhalen, verwoorden, toepassen

De leerkracht zorgt voor succeservaringen

De leerkracht spreekt positieve verwachtingen uit naar leerlingen

De leerkracht biedt sterke leerlingen de mogelijkheid om aan te vullen

De begeleide inoefening gaat vloeiend over in de kleine lesafsluiting

Toelichting

De begeleide inoefening is in dit geval verweven in de instructie, omdat het herhaling van de leerstof is.

Leerdoelen:

- Vraag stellen aan allen voordat ik de naam van de leerling noem.
- Schoudermaatjes gebruiken
- Meer willekeurige beurten geven
- Wisbordjes gebruiken
- Verwachtingen meer uitspreken naar leerlingen

Specifieke aandacht aan de sterke leerlingen.

Maar ook door ze zelf actief te laten meedoen op een eigen rekenrek. Hup schuiven en jij kan zien of ze het begrepen hebben. En zet eens een getal op je rekenrek schrijf het

getal op je blaadje en nu moet je de verdwijnsom maken. Hoe ging je dat ook al weer doen.... Daarna ... tenslotte... Handelend bezig zijn verhoogd voor sommige kinderen de betrokkenheid. Voor kinderen die het niet meer nodig hebben, zal je zien dat deze kinderen het zonder rekenrek doen of gaan doen. Laat maar ervaren. Met je schoudermaatje vergelijken wat heb jij voor som en hoe heb jij dat gedaan. Rondlopen en zelf ook bevragen bij de tweetallen.

Verder wissel je instructie en begeleide inoefening goed met elkaar af. Je bevraagt de leerlingen wel maar let op wat voor soort vraag je stelt. Houd hem als een open vraag en probeer niet je antwoord te zoeken. Stel dan een andere open vraag die dichter bij de oplossingsstrategie ligt.

Kleine lesafsluiting

De leerkracht geeft de leerlingen een individuele opdracht om te controleren of iedereen het concept begrijpt

De leerkracht geeft de leerlingen een individuele opdracht om te controleren of iedereen de vaardigheid beheerst

Toelichting

Dit gebeurde zoveel mogelijk tijdens de instructie en voorkennis activeren. Het gebeurde enkel mondeling, niet schriftelijk.

Zoals ik hierboven heb aangegeven zou ik er een rekenrek of een blaadje bij gebruiken zo dat je makkelijker kan zien wie in welke fase zit van de oplossingsstrategieën. Nu wordt het teveel een mondelinge controle.

Zelfstandige verwerking

De leerkracht maakt duidelijk hoeveel tijd de leerlingen hebben voor het maken van de opdrachten (klok, time-timer, etc.)

De leerkracht geeft duidelijkheid over de eigen beschikbaarheid (stoplicht)

De leerkracht geeft duidelijkheid over het geluidsniveau (geluidsthermometer)

De leerkracht geeft aan of er wel of niet mag worden samengewerkt (pictogram)

De leerkracht geeft aan wat leerlingen moeten doen als ze klaar zijn (noteren op bord)

De opdrachten van de zelfstandige verwerking sluiten aan op het lesdoel, de instructie en begeleide inoefening

De leerlingen zijn gericht op verwoorden en uitleggen in plaats van antwoorden

De leerkracht stelt duidelijke eisen aan het werk

De leerkracht zorgt voor een rustige en prettige werksfeer

De leerkracht loopt een hulpronde

De leerkracht stimuleert leerlingen door te werken

Toelichting

Ik geef aan de leerlingen aan dat het stoplicht op rood komt te staan en bespreek nog even kort wat dit ook al weer betekent. Daarna vertel ik wat de leerlingen moeten doen als ze klaar zijn → weektaak. De opdrachten van de zelfstandige verwerking sluiten aan op het lesdoel, de instructie en begeleide inoefening. De vervolgoopdrachten sluiten aan op de leerstof van die week, maar niet per se van die dag.

De leerlingen zijn nog te veel gericht op antwoorden in plaats van verwoorden en uitleggen.

Leerdoel →

- Tijdens deze les heb ik geen gebruik gemaakt van de time-timer. Dit moet ik structureler in gaan zetten.
- Geluidsthermometer in gaan zetten
- Pictogram samenwerken of individueel werken
- Kijken of het mogelijk is de weektaak in te delen op leerstofaanbod.

Een doel voor later in het traject zou kunnen zijn het richten op verwoorden en uitleggen ipv antwoorden bij de leerlingen.

Wanneer jezelf vindt dat de leerlingen veelal gericht zijn op het antwoord probeer dan je instructie meer te richten op het proces. Welke stappen maken we ook al weer. Wanneer je dit bij elke les blijft herhalen zal je zien dat ze zich meer richten op de oplossingsstrategie dan op het antwoord.

Je geeft aan dat je meer gebruik wil maken van de geluidsmeter, met welk doel? Ik zou proberen om niet te veel pictogrammen te gaan hanteren zorg dat je les duidelijkheid heeft zoals je nu doet. Voorkennis... begeleide inoefening/ instructie... zelfstandig verwerken... terugvragen hoe het ging (feedback)... afsluiting door doel te herhalen. Dat geeft meer duidelijkheid dan dat je er meer picto's bij gebruikt.

Verlengde instructie

Het behalen van het lesdoel staat centraal en niet het maken van de opdrachten

De verlengde instructie sluit aan bij de basisinstructie en begeleide inoefening

De leerkracht gebruikt dezelfde uitleg en materialen als in de basisinstructie

De leerkracht maakt eventueel gebruik van concrete materialen of kleinere stappen ter verduidelijking

De leerkracht herhaalt de punten zoals genoemd onder kopjes 'instructie' en 'begeleide inoefening'

De leerkracht geeft ruimte voor zelfstandige verwerking om zodoende hulpronde te kunnen lopen

De leerkracht geeft nogmaals verlengde instructie aan de meest zwakke leerlingen

Toelichting

Er was in deze les geen sprake van verlengde instructie. Alle leerlingen beheersten de leerstof. Door middel van het gebruik van wisbordjes en het effectief inzetten van het EDI-model, heb ik straks beter overzicht op waar de hiaten zitten bij de leerlingen.

In deze les was er geen sprake van verlengde instructie.

Grote lesafsluiting

De leerkracht laat de leerlingen vertellen wat ze geleerd hebben

De leerkracht geeft (op het bord) een samenvatting van de les

De leerkracht bespreekt het proces: werkhouding, werkpunten, opvallendheden

De leerkracht vraagt de leerlingen wat ze goed kunnen en wat nog lastig voor hen is

De leerkracht blikt terug op het lesdoel en vooruit naar de volgende les

Toelichting

Doordat ik bezig ben met de les van groep 4 is hier niet van gekomen. Ik moet mij daarop richten, al is het maar een heel kort moment.

Had wel gekund door even navraag te doen... wie denkt dat hij het leerdoel gehaald heeft en hoe weet je dat van jezelf.....Nadenktijd geven en van jou kant bevragen.

Algemeen

De leerkracht besteedt de geplande tijd gericht aan het behalen van het lesdoel

De leerkracht laat geen tijd verloren gaan tijdens de les (dode momenten, wachtende leerlingen)

Regels en routines (klassenmanagement) zijn helder en goed ingeslepen

De leerkracht benoemt en beloont gewenst gedrag en heeft voornamelijk positieve interacties met de leerlingen (interactie)

De leerkracht legt duidelijk uit (Onderwijsinspectie, 2013)

De leerkracht realiseert een taakgerichte werksfeer (Onderwijsinspectie, 2013)

De leerkracht betreft leerlingen actief bij het leerproces (Onderwijsinspectie, 2013)

Toelichting

De regels en routines in mijn klas zijn duidelijk. Ik ben gericht op de positieve interactie en benoem wat ik zie dat goed gaat.

Leerdoel →

- Leerlingen niet te veel laten wachten tussendoor of voorafgaand aan de les
Door middel van dit onderzoek wil ik de actieve rol van leerlingen en de taakgerichte werksfeer verbeteren. Daar ga ik dus de komende tijd mee aan de slag.

De werksfeer in de groep en de leerlingen onderling is goed. Er is duidelijkheid over de structuur in de les zoals dat bij EDI verwacht wordt. Er zijn geen opvallende zaken die mis lopen, hooguit wat aandachtspunten voor jezelf om de les nog meer gestroomlijnd te krijgen. Ik noem wat tips voor je om eens uit te proberen, misschien helpt het.

Aandachtspunten

- Zorg ervoor dat alle fasen van de les aan bod komen
- Controleren van begrip
- Actief betrekken van alle leerlingen
- Hulpmiddelen zelfstandig werken (geluidsthermometer, timetimer, pictogram samen of allen) inzetten
- Hoge verwachtingen laten blijken
- Vragen stellen aan allen i.p.v. een individuele leerling
- Wanneer jij vindt dat er meer betrokkenheid moet zijn is het door in je les de leerlingen meer betrokkenheid te laten voelen. Dit kan je doen door actieve vragen te stellen. Hoe doe ik het ook al weer...wat moet ik dan doen... wat daarna ... en tenslotte.... Je kweekt ook meer betrokkenheid door meer materiaal te gebruiken daar waar nodig.
- Let op je vraagstelling dat die meer open blijft en niet gaan zoeken naar het antwoord bij een ander. Ik zou de vraag dan simpeler maken door een deel van het leerdoel dan te laten benoemen. Bij doorvragen kom je dan wel tot het gewenste resultaat.

Sterke punten

- Het overzicht en je empathie naar de leerlingen
- Duidelijke taal gebruiken
- Structuur en regels en routines
- Duidelijke instructie
- Rustige stem
- Positieve opmerkingen
- Overzicht bewaren
- Je rust en kalmte die je uitstraalt.
- Jouw betrokkenheid tot het leren leren bij je leerlingen

Dit zou je echt moeten delen met je team:

De observant noteert de bevindingen telkens met groen in het betreffende toelichtingsvak

De leerkracht vult aan en licht toe met rood en zorgt dat de schoolleider het verslag ontvangt

Deze kijkwijzer maakt het mogelijk om gericht te kijken en feedback te ontvangen. De leerkracht zorgt ervoor dat werkpunten uit voorgaande lesbezoeken in het bovenste vak worden genoteerd. De leerkracht kan vragen om op een specifiek onderdeel te letten of op specifieke punten.

De kijkwijzer is bedoeld als middel om gericht te kunnen werken aan het voortdurend verbeteren van het eigen vakmanschap en de onderwijskwaliteit binnen de school.

Bijlage 3: Kijkwijzer eindmeting ingevuld door leerkracht en Intern Begeleider
Kijkwijzer Directe Instructie
gericht kijken en ontwikkelen

Leerkracht	Joyce Crusio	Groep	3-4
School	OBS de R.	Datum	31 mei 2017
Lesdoel	Je leert handig tellen met 2-5-10. Zelf toegevoegd: Tellen met de tienstructuur op de honderdkralenstang.		
Observant	Jules R. (IB-er)		
Mijn zelf geformuleerde persoonlijke werkpunten of verzoek voor een gerichte kijkvraag - <i>Leerlingen die meer aankunnen uitdagen</i> - <i>Controleren van begrip op verschillende manieren</i> - <i>Leerlingen laten meedenken in denkstappen</i> - <i>Leerlingen actief laten meedoen</i> - <i>Gebruik maken van realistisch rekenen</i> - <i>Het leerdoel duidelijk stellen</i> - <i>Zorgen dat alle fasen van de les aan bod komen</i> Mijn sterke punten - <i>Organisatie klassenmanagement</i> - <i>Benoemen en in het oog houden van de leerdoelen</i> - <i>Positief klassenklimaat</i> - <i>Bieden van structuur, rust en regelmaat</i>			
Vorbereiding			
De leerkracht heeft de les zichtbaar goed voorbereid (lesplan, kijkwijzer, aantekeningen)			
De leerkracht weet welke leerlingen behoren tot de groepen: sterk-basis-risico			
De leerkracht heeft alle materialen klaarliggen			
Er is sprake van een rijke gecijferde en geletterde leeromgeving			
Toelichting			
Ja			
Start			
De leerkracht activeert de aanwezige voorkennis bij de leerlingen (wat weten we al?)			
De leerkracht gebruikt hiervoor eigen ervaringen van de leerlingen, frist een oud leerdoel op of realiseert een korte en felle automatiseringsoefening			
Het lesdoel is concreet en controleerbaar en bestaat uit een concept en een vaardigheid			
De leerkracht noteert het lesdoel op het bord met een voorbeeld (wat gaan we leren?)			
De leerkracht besteedt op enig moment in de les aandacht aan het belang van het lesdoel			
De leerkracht geeft een lesoverzicht (wat gaan we doen?)			

Toelichting

- De dag ervoor de honderdkralenstang geïntroduceerd, daar gaan we nu mee verder.
- Ik koppel de startopdracht aan het doel van de les, handig tellen. Door te tellen met sprongen van 10, 5 en 2 heb ik dat stuk al aan bod. Het leerdoel komt in dit eerste gedeelte nog niet in beeld.
- Hoe heet dat grote rek met alle kralen ook al weer? "honderdkralenstang" Hoeveel kralen zitten er dan op? Hoeveel kralen is een groepje kralen? Dan tellen met sprongen van tien vooruit op het kralenrek. Daarna teruggestellen met sprongen van 10 vanaf 100. Als dat niet zo soepel gaat, ga ik een stapje terug. Even controleren of het klopt wat we doen. Ik benoem nog eens: "Dus we kunnen tellen met sprongen van 10". Kunnen we ook tellen met sprongen van vijf hiermee? Dit doen we een aantal keer vooruit en terug. "Dus we kunnen tellen met sprongen van 10 en sprongen van 5".
- Differentiatie: tellen met sprongen van 100, 1000. Tientallen, honderdtallen, duizendtallen verduidelijken en nog eens herhalen. Ook nog eens op het bord, transfer van 10 – 100 – 1000 naar 20 – 200 – 2000 en 90 – 900 – 9000.
- Daarna nog even van 0 naar 100 tellen met sprongen van 2.
- Nog even oefenen met de getallen op de kralenstang.

In je lesvoorbereiding geef je aan dat je een lesdoel nastreeft en dat je deze op het bord noteert. Wees er alert op dat je dat lesdoel dan ook benoemt. Je streeft het wel na, maar de benoeming laat je achterwege. (Bewust?)

Instructie

Alle leerlingen nemen deel aan dit lesonderdeel

De leerkracht geeft expliciet blijk van hoge verwachtingen: alle leerlingen behalen het lesdoel

De leerkracht onderwijst het concept: heldere betekeniszin en veel voorbeelden

De leerkracht onderwijst de vaardigheid: concrete stappen

De leerkracht gebruikt concreet materiaal bij de uitleg van nieuwe leerstof

De leerkracht legt uit / doet voor / denkt hardop

De leerkracht laat leerlingen aantekeningen maken of activeert de leerlingen anderszins

De leerkracht gebruikt heldere taal en legt moeilijke woorden kort uit

De leerkracht voorkomt uitweidingen en blijft dicht bij het lesdoel

De leerkracht wisselt instructie en begeleide inoefening met elkaar af

De leerkracht gaat regelmatig na of de leerlingen de leerstof begrijpen (controleren van begrip)

Toelichting

Omdat de dag er voor pas de 100kralenstang is geïntroduceerd, is er een grote rol in het lesdoel daar voor. Uit ervaring weet ik dat dit een struikelblok in het rekenen tot 100 kan zijn voor kinderen, daarom besteed ik er extra veel aandacht aan. Met het wisbordje doen we nog een opdracht waarbij ik kinderen corrigeer en het samen met hen doe wanneer het na een paar keer niet lukt. Na een startopdracht met het wisbordje waarbij de kinderen actief meedoen, mogen ze beginnen aan opdracht 1. Als iedereen klaar is met de opdracht gaan we door met opdracht 2. Ik activeer de kinderen door hen samen te laten overleggen en naar de plaat te laten kijken. Je ziet dat ze meteen al bezig zijn met tellen en er samen goed over praten. Een aantal dingen op de plaat tellen we samen handig.

Ik blijf dicht bij mijn eigen gestelde doel voor deze les, maar daardoor ga ik iets verder van het lesdoel van de methode af. De twee doelen sluiten wel bij elkaar aan.

Bij je start van je les stel je naar de kinderen een duidelijke startvraag. Daarbij probeer je ook de kinderen te stimuleren waarvan jij weet dat zij een wat lagere betrokkenheid hebben. Het zoeken naar je antwoord levert een vervolg vraag op. Stem deze zodanig af dat je nog steeds de betrokkenheid vasthoudt van de kinderen die dat gemakkelijk verliezen. Je doet dit wel door ze nog eens te wijzen op de opdracht. Hoe ga je dat ook al weer doen? Waar begin je mee?

Stap niet te snel over naar de volgende opdracht waarbij je nog niet zeker weet of de kinderen met een lagere betrokkenheid ook de opdracht kunnen uitvoeren.

Begeleide inoefening

De leerkracht wisselt instructie en begeleide inoefening met elkaar af

De leerkracht gaat na of de leerlingen de leerstof begrijpen (controleren van begrip)

De leerkracht stelt veel vragen aan de leerlingen

De leerkracht stelt de vraag aan de klas voordat er een naam van een leerling wordt genoemd

De leerkracht biedt denktijd (3-5 seconden)

De leerkracht realiseert interactie: schoudermaatjes

De leerkracht laat geen vingers opsteken en geeft willekeurige beurten

De leerkracht activeert alle leerlingen door wisbordjes te gebruiken

De leerkracht laat de leerlingen de leerstof verwoorden en geeft procesgerichte feedback

De leerkracht stelt vragen op verschillende niveaus: herhalen, verwoorden, toepassen

De leerkracht zorgt voor succeservaringen

De leerkracht spreekt positieve verwachtingen uit naar leerlingen

De leerkracht biedt sterke leerlingen de mogelijkheid om aan te vullen

De begeleide inoefening gaat vloeiend over in de kleine lesafsluiting

Toelichting

Vanuit het oefenen met de 100kralenstang ga ik verder naar de instructie en begeleide inoefening van het handig tellen. De instructie en begeleide inoefening loopt vloeiend in elkaar over. Ik laat de leerlingen samen kijken naar de plaat. Ze gaan automatisch al beginnen met tellen, nadat ze het lesdoel hebben gehoord. Er is interactie door middel van schoudermaatjes. Ik laat wel vingers opsteken, maar geef toch ook willekeurig beurten. Ik wil het eens uitproberen om de vingers niet te laten opsteken. Dit zal de betrokkenheid nog meer vergroten omdat de kinderen dan allemaal het idee hebben een beurt te kunnen krijgen. Ik weet aan wie ik welke vraag moet stellen om succeservaringen te laten opdoen. Ik geef opdrachten die speciaal zijn voor de leerlingen die meer aankunnen. Ik doe een stukje samen van de opdracht en daarna mogen ze het zelf doen.

Je wisselt instructie en begeleide inoefening goed af en laat de kinderen ook met oplossingen komen. Bij de inoefening gebruiken de kinderen de wisbordjes en weten daar mee om te gaan. Zelf zou ik niet allemaal naar de instructietafel laten komen. Ten eerste verlies je daar tijd mee en het was wat krap aan de tafel. Zo kunnen de kinderen niet hun eigen denken stimuleren omdat ze meer bezig zijn met hun schrijfhouding en hun materiaal.

Met behulp van de wisbordjes kunnen de kinderen goed de leerstof verwoorden. Je geeft de kinderen een positieve feedback door te herhalen wat er gezegd wordt en dit positief te benadrukken. Ook de sterkere kinderen krijgen de mogelijkheid om hun zegje te doen en te laten merken ik snap het. Ook is dit een positieve bijdrage aan het leerproces omdat zij een verkorte versie van de oplossing benoemen.

Kleine lesafsluiting

De leerkracht geeft de leerlingen een individuele opdracht om te controleren of iedereen het concept begrijpt

De leerkracht geeft de leerlingen een individuele opdracht om te controleren of iedereen de vaardigheid beheerst

Toelichting

Bij de overgang van 100kralenstang naar het andere leerdoel geef ik wel een individuele opdracht. Na de uitleg van de opdracht in het werkboek stel ik geen controlevraag meer. Het is duidelijk voor mij dat de leerlingen weten wat ze moeten doen en dit snappen.

Je geeft de kinderen een positieve feedback door te herhalen wat er gezegd wordt en dit positief te benadrukken. Ook de sterkere kinderen krijgen de mogelijkheid om hun zegje te doen en te laten merken ik snap het. Ook is dit een positieve bijdrage aan het leerproces omdat zij een verkorte versie van de oplossing benoemen.

Zelfstandige verwerking

De leerkracht maakt duidelijk hoeveel tijd de leerlingen hebben voor het maken van de opdrachten (klok, time-timer, etc.)

De leerkracht geeft duidelijkheid over de eigen beschikbaarheid (stoplicht)

De leerkracht geeft duidelijkheid over het geluidsniveau (geluidsthermometer)

De leerkracht geeft aan of er wel of niet mag worden samengewerkt (pictogram)

De leerkracht geeft aan wat leerlingen moeten doen als ze klaar zijn (noteren op bord)

De opdrachten van de zelfstandige verwerking sluiten aan op het lesdoel, de instructie en begeleide inoefening

De leerlingen zijn gericht op verwoorden en uitleggen in plaats van antwoorden

De leerkracht stelt duidelijke eisen aan het werk

De leerkracht zorgt voor een rustige en prettige werksfeer

De leerkracht loopt een hulpronde

De leerkracht stimuleert leerlingen door te werken

Toelichting

Ik bespreek met de leerlingen hoe ik wil dat er gewerkt wordt, het stoplicht wordt op het goede kleurtje neergezet. Daarbij de uitleg dat ik aan het werk ga met de leerlingen aan de instructietafel. De opdrachten van de zelfstandige verwerking sluiten aan op het lesdoel, de instructie en begeleide inoefening. De weektaak is daar ook op ingepland zodat het overzichtelijk is voor de leerlingen. Er is een rustige en prettige werksfeer. Wanneer ik met T. aan de instructietafel zit zet ik hem op een gegeven moment zelfstandig aan het werk, zodat ik een hulpronde kan lopen. Tijdens de zelfstandige verwerking stimuleer ik de leerlingen om door te werken.

Ik geef niet aan hoeveel tijd de leerlingen hebben, dit had ik wel moeten doen. Op die manier krijgen de leerlingen meer besef van hun werktempo. De leerlingen zijn nu

meer gericht op verwoorden en uitleggen in plaats van antwoorden dan bij de nulmeting, maar dit moet nog doorontwikkeld worden.

Bij het zelfstandig verwerken was het nog niet helemaal duidelijk voor leerling 1 wat zij na de les moest gaan doen. Terwijl dit toch tot in den treure geoefend is. Op een of andere manier kan zij het niet verwoorden. Maak het zichtbaar door de picto's te laten zien en te benoemen. Laat duidelijk de afspraken / tekens zien. Het hangt er wel maar weet/ kijkt iedereen ernaar. Niet helemaal want er komen kinderen van groep 4 naar je toe. Je geeft geen antwoord. Dus denk aan je loopronde want zij hebben een vraag. Mijn voorstel zou zijn om draaiblokjes te gebruiken. Jij kunt dan zien wie er een dringende vraag heeft en kan dan de loopronde inlassen door de anderen met een opdracht aan het werk te zetten.

Verlengde instructie

Het behalen van het lesdoel staat centraal en niet het maken van de opdrachten

De verlengde instructie sluit aan bij de basisinstructie en begeleide inoefening

De leerkracht gebruikt dezelfde uitleg en materialen als in de basisinstructie

De leerkracht maakt eventueel gebruik van concrete materialen of kleinere stappen ter verduidelijking

De leerkracht herhaalt de punten zoals genoemd onder kopjes 'instructie' en 'begeleide inoefening'

De leerkracht geeft ruimte voor zelfstandige verwerking om zodoende hulpronde te kunnen lopen

De leerkracht geeft nogmaals verlengde instructie aan de meest zwakke leerlingen

Toelichting

Bij de verlengde instructie werk ik met twee leerlingen aan de instructietafel. Ik besteed in eerste instantie veel aandacht aan het schrijven van de getallen, die voor deze twee leerlingen nog moeilijk zijn. De rest van de instructie sluit aan bij de basisinstructie en begeleide inoefening, met daarbij dezelfde uitleg. Ik controleer het begrip door de leerlingen wisselend beurten te geven en vragen te stellen. De andere leerlingen zijn ondertussen zelfstandig aan het werk.

Mijns inziens is de verlengde instructie iets te lang, maar dat is afhankelijk van de opdracht. Ik zou de loopronde toepassen en daarbij kan je dan de kinderen met concentratieproblemen en betrokkenheid stimuleren om aan het werk te blijven. Maak kleine stapjes in je begeleiding waarbij duidelijkheid, zoals je gaf ten aanzien van vraagstelling prima is.

Grote lesafsluiting

De leerkracht laat de leerlingen vertellen wat ze geleerd hebben

De leerkracht geeft (op het bord) een samenvatting van de les

De leerkracht bespreekt het proces: werkhouding, werkpunten, opvallendheden

De leerkracht vraagt de leerlingen wat ze goed kunnen en wat nog lastig voor hen is

De leerkracht blikt terug op het lesdoel en vooruit naar de volgende les

Toelichting

Tijdens de grote lesafsluiting vraag ik aan de leerlingen het lesdoel te herhalen. Ik vraag hen wat ze hiervan geleerd hebben en hoe het werken gegaan is. De leerlingen

gaven aan dat het werken goed en rustig verlopen was. Ze zijn allemaal klaar met hun werk. Een enkele leerling geeft aan dat ze het handig tellen nog wel lastig vond en daardoor gewoon normaal geteld heeft, maar dit niet zo snel ging. Ik heb niet vooruitgeblikt naar de volgende les.

Probeer toch ruimte te creëren om je les af te sluiten met een feedback op je lesdoel. Zo geef je een goed gevoel mee aan de kinderen. Hou het simpel. Hoe had jij dit gedaan en hoe heb jij dat opgelost. Ook over de werkhouding is altijd goed om wat te zeggen. Heerlijk gewerkt het was lekker stil in de groep, we konden onze les helemaal afkrijgen, enz.

Algemeen

De leerkracht besteedt de geplande tijd gericht aan het behalen van het lesdoel

De leerkracht laat geen tijd verloren gaan tijdens de les (dode momenten, wachtende leerlingen)

Regels en routines (klassenmanagement) zijn helder en goed ingeslepen

De leerkracht benoemt en beloont gewenst gedrag en heeft voornamelijk positieve interacties met de leerlingen (interactie)

De leerkracht legt duidelijk uit (Onderwijsinspectie, 2013)

De leerkracht realiseert een taakgerichte werksfeer (Onderwijsinspectie, 2013)

De leerkracht betreft leerlingen actief bij het leerproces (Onderwijsinspectie, 2013)

Toelichting

De kinderen gaan na de instructie naar hun plaats om de les te maken. De kinderen die meer moeite hebben met het starten van de verwerking van de les gaan direct aan de slag. Na een tijdje zie je de aandacht verslappen om aan de opdracht te blijven werken. Je herkent dat en geeft aan dat zij verder moeten werken. Dit aangezien je verlengde instructie geeft aan twee kinderen Direct hierna ga je alsnog langs de kinderen om verdere motivatie te bewerkstelligen. Dit lukt prima bij alle leerlingen die de vorige keer moeite hadden om hun motivatie te houden De werkhouding van deze kinderen is goed vooruit gegaan

Aandachtspunten

Sterke punten

Dit zou je echt moeten delen met je team:

De observant noteert de bevindingen telkens met groen in het betreffende toelichtingsvak

De leerkracht vult aan en licht toe met rood en zorgt dat de schoolleider het verslag ontvangt

Deze kijkwijzer maakt het mogelijk om gericht te kijken en feedback te ontvangen. De leerkracht zorgt ervoor dat werkpunten uit voorgaande lesbezoeken in het bovenste vak worden genoteerd. De leerkracht kan vragen om op een specifiek lesonderdeel te letten of op specifieke punten.

De kijkwijzer is bedoeld als middel om gericht te kunnen werken aan het voortdurend verbeteren van het eigen vakmanschap en de onderwijskwaliteit binnen de school.

Bijlage 4: Tijdsteekproefformulier leeg

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

20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
----	------------------	------------------	------------------	--

Toelichting TIJDSTEEKPROEF

Bij een tijdsteekproef scoort de observator – gedurende een periode van het zelfstandig werken – om de 20 seconden wat de leerling doet. Op deze wijze verkrijgt hij 3 scores per minuut. Na afloop kan hij berekenen hoeveel procent van de tijd, bedoeld voor zelfstandig werken, de leerling taakgericht was.

Categorieën Bij het nemen van een tijdsteekproef, scoort de observator het gedrag van de leerling in de volgende categorieën:

Ta werkt taakgericht

Kij Kijkt afwezig rond of staart voor zich uit

Sto Stoort andere leerlingen of praat met hen over andere onderwerpen dan de taak

Lo Loopt door de klas

An Is bezig met andere activiteiten.

Bijlage 5: Weektaak groep 3

Blok 3, Week 1, Les 1:

Lesdoel: Ik oefen erbijsommen en erafsommen die op elkaar lijken. $7 + 3 =$ $10 - 3 =$ $3 + 7 =$ $10 - 7 =$			Gemaakt 	Hoe heb ik gewerkt?
1.	Rekenen oranje <i>Bij de juf</i>	Bladzijde: 23 Som: 4, 5, 6		  
2.	Rekenen blauw	Bladzijde: 2 Som: 1,2,3		
3.	Rekenen rood	Bladzijde : 2 Som: 2		
		Bladzijde: 4 Som 3		

Blok 3, week 1, les 2

Lesdoel: Ik kan uitrekenen hoe lang iets duurt.			Gemaakt 	Hoe heb ik gewerkt?
1.	Rekenen blauw	Bladzijde: 4 + 5 Som: 1,2,3, 4		  
2.	Rekenen rood	Bladzijde : 4 Som: 4		

Blok 3, week 1, les 3

Lesdoel: Ik kan eerlijk verdelen. $12 = \dots + \dots$ $12 = \dots + \dots + \dots$			Gemaakt 	Hoe heb ik gewerkt?
1.	Rekenen oranje <i>Bij de juf</i>	Bladzijde: 25 Som: 4, 5, 6		  
2.	Rekenen blauw	Bladzijde: 6 Som: 1,2,3		
3.	Rekenen rood	Bladzijde : 2 Som: 1		
		Bladzijde: 3 Som: 1		

Blok 3, week 1, les

Lesdoel: ik splits getallen tot 20. $10 + \dots = 14$ $10 + 4 = \dots$			Gemaakt 	Hoe heb ik gewerkt?
1.	Rekenen oranje <i>Bij de juf</i>	Bladzijde: 24 Som: 4, 5, 6		  
2.	Rekenen blauw	Bladzijde: 3 Som: 1,2,3		
3.	Rekenen rood	Bladzijde : 2 Som: 3		
		Bladzijde: 4 Som: 5		