

I suspect that the intractable nature of executive dysfunctions will keep them on our center stage for a long time to come.
Muriel Lezak, 1982

Cursusnaam	Leren Onderzoeken
Cursusafkorting	LON
Cursuscode	MLILON01X
Naam	Yvonne Pouw
Studentnummer	1078001
Datum	13-05-2024
Kans	2
Aantal woorden	???

Inhoudsopgave

1. Ontwerpcanvas	2
1.1 Huidige situatie	2
1.2 Gewenste situatie	2
1.3 PAO-community	3
2.1 Executieve vaardigheden	4
2.2 Taakinitiatie	5
3. PAO doel	6
3.1 Doel	6
3.2 PAO onderzoeksvragen	6
4. Systeemexploratie	7
4.1 Onderzoeksgroep	7
4.2 Methode	7
4.3 Procedure	7
5. Resultaten, Inzichten En Gezamenlijke Analyse	9
5.1 Geordende data en samenvatting per deelvraag	9
5.2 Analyse van de data	10
6. Conclusie En Oplossingsrichting	13
6.1 Conclusie	13
6.2 Discussie	13
6.3 Reflectie	14
Bronnen	15
Bijlage A	16
Bijlage B	17
Bijlage C	24

1. Ontwerpcanvas

1.1 Huidige situatie

Vanuit de wens om meer formatief te handelen op het vmbo van het Grafisch Lyceum Rotterdam, zijn we op zoek gegaan naar handvaten om gedrag en vaardigheden van een leerling actief te betrekken bij het leerproces. Het gaat hierbij om gedrag wat een leerling laat zien en vaardigheden die een leerling heeft om succesvol met zijn of haar schooltaken bezig te zijn. Denk hierbij aan het opstellen van een planning en zich daar aan houden, doorzetten wanneer een taak niet direct lukt en een emotionele reactie even uitstellen. Deze drie voorbeelden horen bij de executieve vaardigheden die leerlingen nodig hebben om succesvol een opleiding te doorlopen.

Op 28 november hebben we met het hele docententeam een studiemiddag gehad over executieve vaardigheden. Aan het eind van de middag hebben drie leerjaar teams drie of vier executieve vaardigheden gekozen om de komende tijd mee aan de slag te gaan (zie Tabel 1). Uit Tabel 1 blijkt dat bij alle leerjaren taakinisatie wordt genoemd als vaardigheid waarmee de collega's aan de slag willen gaan.

Tabel 1

Overzicht Executieve Vaardigheden per leerjaar waaraan gewerkt gaat worden

Leerjaar 1	Leerjaar 2	Leerjaar 3	Totaal
Taakinisatie	Taakinisatie	Taakinisatie	3
Plannen		Plannen	2
	Doelgericht doorzettingsvermogen	Doelgericht doorzettingsvermogen	2
	Emotieregulatie	Emotieregulatie	2
Organisatie			1
	Reactie inhibitie		1

In dit onderzoek wil ik me dan ook richten op de vaardigheid taakinisatie. Tijdens focusgroep 1 kwam naar voren dat de docenten taakinisatie vooral begeleiden door te begeleiden op plannen. Dit blijkt niet voldoende waardoor collega's merken dat leerlingen zich graag laten afleiden, het huiswerk uitstellen ondanks een goede planning of soms zelfs een aversie hebben tegen plannen. Ondanks de begeleiding op plannen blijft onderontwikkelde taakinisatie een probleem bij ons op school. De groep is benieuwd hoe leerlingen zelf naar taakinisatie kijken en wat ze nodig hebben om tot taakinisatie te komen.

1.2 Gewenste situatie

Focusgroep 1 hoopt dat er in de gewenste situatie meer kennis is over wat de leerlingen nodig hebben om tot taakinisatie te komen. Idealiter hebben leerlingen meer inzicht in het verloop van het schooljaar, zijn er minder herkansingen nodig en zijn de leerlingen beter voorbereid op de vervolgstudie.

1.3 PAO-community

Mijn PAO-community bestaat uit een heterogene groep collega's van ons eigen vmbo. De collega's geven les in verschillende vakken en aan verschillende leerjaren. De leeftijden van de collega's zijn tussen de 30 en 53 jaar en ze hebben tussen de zeven en 26 jaar ervaring met lesgeven op het vmbo (zie Tabel 2). Het zijn collega's in verschillende loopbaanfasen (Hargreaves & Fullan, 2013). Het is een bewuste keuze om met een heterogene groep collega's te werken omdat ik tot verschillende perspectieven en oplossingsrichtingen wil komen (Eelderink, 2021b).

Voor alle collega's geldt dat zij belang hebben bij dit onderzoek omdat ieder leerjaar-

team iets moet gaan doen met executieve vaardigheden. Sommige collega's zijn er echter meer bij betrokken omdat zij of een speciale maatwerkklas begeleiden en/of lid zijn van de werkgroep toetsbeleid of vanuit zichzelf intrinsiek gemotiveerd zijn om met executieve vaardigheden aan de slag te gaan.

Tabel 2

Leden PAO-community

Persoon	Functie	Ervaring	Belang
A	Docent onderbouw en mentor leerjaar 1	26 jaar	Is in zijn klas al begonnen met begeleiding op executieve vaardigheden. Is lid van de werkgroep toetsbeleid.
B	Docent bovenbouw en mentor leerjaar 3	12 jaar	Is bordverantwoordelijke (aanjager) van het team leerjaar 3 en vanuit die rol belangrijk voor de implementatie van executieve vaardigheden.
C	Docent bovenbouw en mentor leerjaar 4	11 jaar	Lid werkgroep toetsbeleid. Eén van de enquêtes is in haar klas afgenomen.
D	Docent onderbouw en mentor leerjaar 2	7 jaar	Interesse
E	Docent onderbouw en mentor leerjaar 1	24 jaar	Eén van de enquêtes is in zijn klas afgenomen.
F	Docent bovenbouw en mentor leerjaar 4	9 jaar	Lid werkgroep toetsbeleid.
G	Docent onderbouw en mentor leerjaar 1	13 jaar	Eén van de enquêtes is in zijn klas afgenomen.

2. Theoretisch kader

In mijn theoretisch kader ga ik eerst in op executieve vaardigheden in zijn algemeenheid omdat taakininitiatie daar onderdeel van is. In het tweede gedeelte van het theoretisch kader wordt specifiek ingegaan op taakininitiatie.

2.1 Executieve vaardigheden

Executieve vaardigheden zijn van cruciaal belang voor het stellen van doelen, het maken van planningen en het uitvoeren ervan (Lezak, 1982). In latere definities worden ook probleemoplossende vermogens, sociale interacties en het onderhouden van persoonlijke relaties genoemd (Leren Leren Nederland, z.d.; Valcke, 2018, p. 34). Er bestaan diverse indelingen van executieve vaardigheden (Valcke, p. 36) maar Dawson (2021) identificeert elf executieve vaardigheden, wat de basis vormt voor dit onderzoek omdat Leren Leren Nederland (z.d.) dezelfde indeling hanteert, zoals toegepast op het Grafisch Lyceum Rotterdam.

De prefrontale cortex speelt een cruciale rol bij goed functionerende cognitieve processen die ten grondslag liggen aan executieve vaardigheden (Zakharova, 2022). Deze vaardigheden kunnen al in de vroege kindertijd inzicht bieden in de toekomstige academische prestaties van een kind (Samuels et al., 2014; Zakharova et al., 2022). De prefrontale cortex ontwikkelt zich tot ongeveer het 25^e levensjaar, waarbij executieve vaardigheden het sterkst groeien in de leeftijd van drie tot vijf jaar (Zakharova, 2022) en tijdens de puberteit (Dawson, 2021; Dawson & Guare, 2009). Executieve vaardigheden hebben een verschillend ontwikkelingsverloop, waarbij sommige zich zelfs tot in de adolescentie kunnen blijven ontwikkelen (Huizinga, 2007).

De middelbare schoolperiode is van bijzonder belang voor de ontwikkeling van executieve vaardigheden, omdat ze essentieel zijn voor het onthouden van instructies, concentratie, doorzettingsvermogen en het omgaan met afleidingen (Van der Donk & Jolles, 2017). Daarnaast zijn samenwerking, besluitvorming, kritisch denken en empathie belangrijk. Angsten, depressies en zorgen (Rabin et al., 2010), fysieke beschadigingen van de hersenen, ADHD, autisme, armoede en verwaarlozing (Samuels et al., 2016) zijn van invloed op de executieve vaardigheden. Daarnaast hebben factoren van buitenaf invloed op de ontwikkeling van executieve vaardigheden. Zo is de sociaaleconomische status van een gezin en het opleidingsniveau van de ouders van invloed (Jacob & Parkinson, 2015) maar is het ook van belang of een kind voor zijn geboorte of in zijn jonge jaren aan nicotine is blootgesteld (Oh et al., 2020).

De door Dawson (2021) elf geïdentificeerde executieve vaardigheden kunnen verdeeld worden in Foundational skills en Advanced skills (zie Tabel 3). Foundational skills ontwikkelen zich vóórdat de advanced skills zich ontwikkelen en zijn daarmee fundamenteel voor de ontwikkeling van de advanced skills. Dit onderzoek richt zich op taakininitiatie, dat volgens Dawson (2021) tot de foundational skills behoort.

Tabel 3

Executieve vaardigheden verdeeld in Foundational en Advanced skills door Dawson (2021)

Executieve functies betrokken bij denken (cognitie)	Executieve functies betrokken bij doen (gedrag)
Werkgeheugen	Responsinhibitie
Planning/ prioritering	Emotieregulatie
Organisatie	Volgehouden aandacht
Timemanagement	Taakininitiatie
Metacognitie	Doelgericht gedrag
	Flexibiliteit

Noot. Zwart = foundational skills. Groen = advanced skills

2.2 Taakinitiatie

Taakinitiatie, gekozen als aandachtspunt door drie leerjaren, wordt door Dawson (2021) gedefinieerd als "het vermogen om zonder uitstel met projecten of activiteiten te beginnen, op tijd en op een efficiënte wijze". Uit het onderzoek zijn drie redenen naar voren gekomen waardoor het voor een puber lastig is om zonder uitstel te starten met een taak, namelijk de onderontwikkeling van de cognitieve functies, contextafhankelijkheid en tijdbeleving. In de volgende paragrafen wordt hier nader op ingegaan.

Ten eerste is de prefrontale cortex bij pubers nog onderontwikkeld waardoor zelfregulerende taken ook onderontwikkeld zijn (Huizinga, 2007; Hodgkinsons & Park, 2016). Hodgkinsons & Park zien taakinitiatie als een zelfregulerende taak waar plannen, organiseren en impulscontrole ook onder vallen. Dawson (2021) komt met een vergelijkbare verdeling maar spreekt over zelfdiscipline waar taakinitiatie, samen met responsinhibitie en volgehouden aandacht, onder valt. Volgens Dawson is taakinitiatie een foundational skill (zie Tabel 2). Wanneer een foundational skills niet op orde is, kan er nog niet (goed) begonnen worden aan de advanced skills. Door de onderontwikkelde prefrontale cortex is de kans groot dat taakinitiatie bij veel pubers nog onvoldoende ontwikkeld is.

Ten tweede is tijdbeleving van belang. Volgens Tu & Soman (2014) delen mensen tijd op in blokken die zij 'like-the-present' (LTP) en 'unlike-the-present' (UTP) noemen. LTP hoort bij het heden en activeert een taakgerichte mindset. UTP-taken zijn daarentegen te vergelijken met voornemens om iets te gaan doen. Tu & Soman stellen dat deadlines die bij het like-the-present vallen ons het meest aanzetten tot actie. Wat precies tot het LTP behoort, verschilt. Dezelfde dagen in een week (bijvoorbeeld alle maandagen) horen bij elkaar maar een periode kan ook tot het komende weekend of tot de komende vakantie lopen.

Ten derde is contextafhankelijkheid bij pubers van belang. Rabin et al. (2011) geven aan dat uitstellers, in vergelijking tot niet-uitstellers, een grotere moeite hebben om sociale verleidingen, leuke activiteiten en directe beloningen te weerstaan. Dit is te verklaren doordat de emotieregulatie van een puber zeer actief is terwijl de regulerende frontale cortex nog niet voldoende ontwikkeld is (Crone, 2018, p. 109). Een beloning en zelfs het vooruitzicht op een beloning, is voor een puber vele malen interessanter dan voor een jong kind of een volwassene. Academische beloningen liggen vaak ver in de toekomst (Rabin et al., 2011) waardoor de keuze tussen huiswerk en een leuke, uitdagende activiteit dan makkelijk is gemaakt (Dawson & Guare, 2019, p. 201).

De combinatie van onderontwikkelde cognitieve vaardigheden, onderontwikkelde tijdsbeleving en contextafhankelijkheid maakt het voor onze leerlingen moeilijk om tot taakinitiatie te komen.

3. PAO doel

3.1 Doel

Het doel van dit onderzoek is om te achterhalen hoe onze leerlingen taakinitiatie ervaren en wat zij nodig hebben om tot taakinitiatie te komen. Tijdens focusgroepbijeenkomst 1 is het theoretisch kader gepresenteerd waarbij naar boven kwam dat de deelnemers zich sterk richten op planningsactiviteiten met de leerlingen. Dit heeft geleid tot een kleine aanpassing in subvraag één die zich nu specifiek richt op planningsactiviteiten in plaats van cognitieve vaardigheden in zijn algemeenheid.

Het onderzoek wordt als geslaagd beschouwd wanneer er inzicht is ontstaan in hoe onze leerlingen tot taakinitiatie komen en er mogelijk bruikbare interventies naar voren komen waarmee we de leerlingen kunnen ondersteunen om tot taakinitiatie te komen.

3.2 PAO onderzoeksvragen

Hoofdvraag

Hoe ervaren onze leerlingen taakinitiatie?

Subvragen

1. Hoe ervaren onze leerlingen planningsactiviteiten?
2. Hoe ervaren onze leerlingen hun mogelijke tijdsbesteding?
3. Hoe ervaren onze leerlingen contextafhankelijke situaties?

4. Systeemexploratie

4.1 Onderzoeksgroep

In dit onderzoek werden enquêtes afgenomen onder leerlingen van zowel een eerstejaars klas (L1a) als een vierdejaars klas (L4a). In beide klassen liep al een experiment met betrekking tot zelfstandig werken en plannen. Een mooie bijkomstigheid was dat, doordat er een eerstejaars- en een vierdejaarsklas was, er de mogelijkheid was om te onderzoeken of er significante verschillen waren in de ervaring van taakininitiatie tussen deze twee leeftijdsgroepen.

4.2 Methode

Het doel van dit onderzoek was om een grondige verkenning uit te voeren over hoe taakininitiatie door de leerlingen wordt ervaren. Daarom werd ervoor gekozen om enquêtes af te nemen, omdat dit een relatief eenvoudige, kosteneffectieve en snelle manier was om gegevens te verzamelen van veel leerlingen. Een bijkomend voordeel van enquêtes is het minimaliseren van de invloed van de onderzoeker op de gegevens (Hoyle et al., 2002, p. 98).

Enquêtes hebben ook nadelen. Zo kan de responsgraad tegenvallen, kunnen respondenten vragen mogelijk niet serieus nemen, en kunnen vragen in een willekeurige volgorde worden beantwoord, wat de kwaliteit van de gegevens kan beïnvloeden (Hoyle et al., p. 99). Om deze risico's te minimaliseren, werden de enquêtes tijdens de les afgenomen waarbij de docent in het lokaal rondliep om de leerlingen te helpen wanneer vragen onduidelijk waren. Tot slot zijn persoonlijke factoren van belang zoals iemand die zich bepaalde zaken verkeerd herinnert of ter plekke verzint (p. 127). Om dit risico te verminderen werden er per dimensie meerdere vragen gesteld wat de betrouwbaarheid van de enquête verhoogde (Hoyle et al., p. 85).

Voordat de dataverzameling plaatsvond is de validiteit is getest door middel van indrukvaliditeit, waarbij een vmbo-docent en een eerstejaars leerling vmbo een test-enquête invulden in aanwezigheid van de onderzoeker. De docent en de leerling dachten hardop tijdens het maken van de enquête zodat de onderzoeker aantekeningen kon maken. Op basis van de feedback werden enkele vragen aangepast.

De resultaten van deze enquête werden besproken met een tweede focusgroep waarmee ook een prioritering van werkbare methoden werd vastgesteld. Om gezamenlijk te kunnen analyseren, werden de enquêteresultaten overzichtelijk gemaakt met behulp van cirkeldiagrammen en horizontale staafdiagrammen.

4.3 Procedure

Tijdens de eerste focusgroep werd het theoretisch kader gedeeld en werd er informatie verzameld over de begeleiding van leerlingen op het gebied van taakininitiatie. Op basis hiervan werden kleine aanpassingen aan het theoretisch kader doorgevoerd, gevolgd door de ontwikkeling van een operationaliseringsschema (zie Bijlage A).

De vragenlijst werd opgesteld op basis van dit operationaliseringsschema waarbij er per subdimensie meerdere vragen werden geformuleerd. Dit heeft geresulteerd in negentien vragen voor leerjaar één en 23 vragen voor leerjaar vier. Het verschil in de hoeveelheid vragen tussen leerjaar één en vier valt te verklaren door het experiment wat door de mentor wel in leerjaar vier werd afgenomen maar wat niet in leerjaar één is afgenomen.

De enquêtevragen haalden nominale data op waarbij er, afhankelijk van de vraag, verschillende scorebereiken mogelijk waren. De keuzemogelijkheden bij de vragen waren gebaseerd op input vanuit het theoretisch kader, focusgroep één en de ervaring van de onderzoeker als docent. Bijvoorbeeld in vraag drie, over het type schoolagenda, kan een leerling kiezen uit verschillende soorten schoolagenda's. Hierbij komt het antwoord 'Magister' vanuit de focusgroep en zijn de overige antwoorden gebaseerd op de ervaring als docent van de onderzoeker.

De enquêtes werden tijdens de les afgenomen met behulp van Microsoft Forms (zie Bijlage B) waarvoor de leerlingen hun eigen laptops gebruikten. In leerjaar vier ervoeren vijf leerlingen een technische storing en zij vulden de enquête in op papier. Deze gegevens zijn later door de onderzoeker ingevoerd in Microsoft Forms.

Voordat de analyse kon beginnen, werd de data van leerjaar vier opgeschoond vanwege de technische problemen. Daarnaast had één leerling de verkeerde klas ingevuld (L4e in plaats van L4a) en waren vijf enquêtes in minder dan veertig seconden gemaakt terwijl de gemiddelde invultijd iets meer dan vijf minuten was. De antwoorden van de respondenten die de enquête in minder dan veertig seconden hadden gemaakt, zijn buiten beschouwing gelaten.

5. Resultaten, Inzichten En Gezamenlijke Analyse

5.1 Geordende data en samenvatting per deelvraag

In de volgende paragrafen zullen de belangrijkste bevindingen met betrekking tot taakinitiatie worden gepresenteerd. Hierin worden de data gepresenteerd voor de drie afzonderlijke deelvragen van dit onderzoek: 'Hoe ervaren onze leerlingen planningsactiviteiten?', 'Hoe ervaren onze leerlingen contextafhankelijke situaties?' en 'Hoe ervaren leerlingen hun mogelijke tijdsbesteding?'.

Zoals in Tabel 4 zichtbaar is, gebruiken leerlingen voornamelijk Magister om te plannen. De schoolagenda wordt door de eerstejaars leerlingen aanzienlijk meer gebruikt dan de vierdejaars leerlingen. Een andere agenda dan Magister wordt nauwelijks gebruikt. 48% van de leerlingen geeft aan op tijd begint met zijn of haar huiswerk waarbij er een opvallend verschil is tussen de eerste- en vierdejaars leerlingen (59% vs 22%). Een sterke emotionele relatie tot het huiswerk lijkt er niet te zijn, uit de gegeven antwoorden blijkt dat gemiddeld 50% van de leerlingen vindt dat huiswerk nu eenmaal bij school hoort.

Tabel 4
Aanpak en ervaring van planningsactiviteiten

Vraag	Hoogste score	L1a	L4a	Totaal
Type schoolagenda	Magister	64%	66%	65%
Hoe vaak wordt de schoolagenda gebruikt	Elke dag of een paar keer per week	62%	33%	56%
Gebruik andere agenda	Via een vereniging of eigen familie	4%	0%	3,5%
Op tijd beginnen	Ja	59%	22%	48%
Hoe voel je je wanneer je aan een nieuwe opdracht begint?	Hoort bij school	41%	55%	50%

Met betrekking tot tijdsbeleving (zie Tabel 5) blijken eerstejaars leerlingen een grotere behoefte te hebben aan korte opdrachten dan vierdejaars leerlingen die weer liever aan één grote opdracht werken. Vierdejaars leerlingen zijn meer geneigd om te beginnen met het werk zodra ze het hebben gekregen (55%) terwijl dit bij de eerstejaars duidelijk minder is (35%). In leerjaar één bleek zelfs dat 13% van de leerlingen pas begint wanneer de deadline was verstreken of wanneer het risico bestaat dat ze moeten nablijven, terwijl daar in leerjaar vier geen sprake van is. Uit een aantal vragen die specifiek aan de vierdejaars is gesteld bleek dat alle leerlingen er de voorkeur aan gaven wanneer het huiswerk voor een hele periode in Magister staat. Leerlingen gaven aan dat ze hierdoor vooruit kunnen werken.

Tabel 5
Tijdsbeleving

Vraag	Hoogste score	L1a	L4a
Liever 3 opdrachten van 10 minuten	Ja	68%	33%
	Nee, liever 1 opdracht van 30 minuten	32%	66%
Wanneer begin je met je werk	Zodra ik het werk heb gekregen	35%	55%
	Nablijven en/of herkansen	13%	0%
Huiswerk in Magister voor de hele periode is fijn	Ja	nvt	100%
Doordat het huiswerk in Magister staat kan er vooruit gewerkt worden	Ja	nvt	56%

Wanneer het gaat om contextafhankelijkheid (zie Tabel 6) dan is er bij leerjaar één een grotere voorkeur voor een opgeruimd bureau, een beloning en de aanwezigheid van een docent. In leerjaar vier verschuift dit naar stilte. Daarnaast is bij leerjaar vier de locatie van de docent minder van belang dan bij leerjaar één. Bij leerjaar vier is het voor 47% van belang dat de docent ergens in het lokaal is tegenover 62% van de eerstejaars. Opvallend is dat het in leerjaar vier veel belangrijker is voor de leerlingen om te weten wat de docent van hen verwacht (100%) dan in leerjaar één (45%).

Tabel 6
Contextafhankelijkheid

Vraag	Hoogste score	L1a	L4a
Opgeruimd bureau	Ja, dat is van belang	36%	22%
Beloning	Ja, dat is van belang	59%	33%
Stil in het lokaal	Ja, dat is van belang	36%	56%
Precies weten wat de docent van je verwacht	Ja, dat is van belang	45%	100%
Locatie docent	In de klas (gemiddeld resultaat van vier antwoorden)	62%	47%
	Maakt niet uit; ik ga sowieso aan het werk	77%	77%

5.2 Analyse van de data

De data werden geanalyseerd door focusgroep twee. Voorafgaand aan de bijeenkomst waren de resultaten vanuit Microsoft Forms naar de deelnemers gestuurd. De data werden gepresenteerd in cirkeldiagrammen en horizontale staafdiagrammen (zie Bijlage C) wat vergelijken vergemakkelijkte. Tijdens de bijeenkomst hebben de deelnemers naar eigen inzicht data vergeleken en correlaties gezocht.

Zoals uit de data blijkt gebruiken de meeste leerlingen Magister om mee te plannen maar zijn er in leerjaar één ook leerlingen die een agenda of kalender gebruiken via een app van een vereniging of thuis. In leerjaar vier Magister wordt gebruikt en verder niets. Daarentegen scoorden de leerlingen uit leerjaar vier weer hoger wanneer het ging om langetermijnplanning. Volgens focusgroep twee kon dat liggen aan het feit dat de vierdejaars leerlingen bezig zijn met de voorbereiding op het examen waardoor een duidelijke planning voor hen van groot belang is. In leerjaar vier loopt een experiment waarbij aan het begin van het jaar klassikaal een jaarkalender is gemaakt. Vervolgens heeft de docent het materiaal voor de hele periode in Magister gezet en deelt ze de les op in blokjes van tien minuten waardoor er korte deadlines ontstaan.

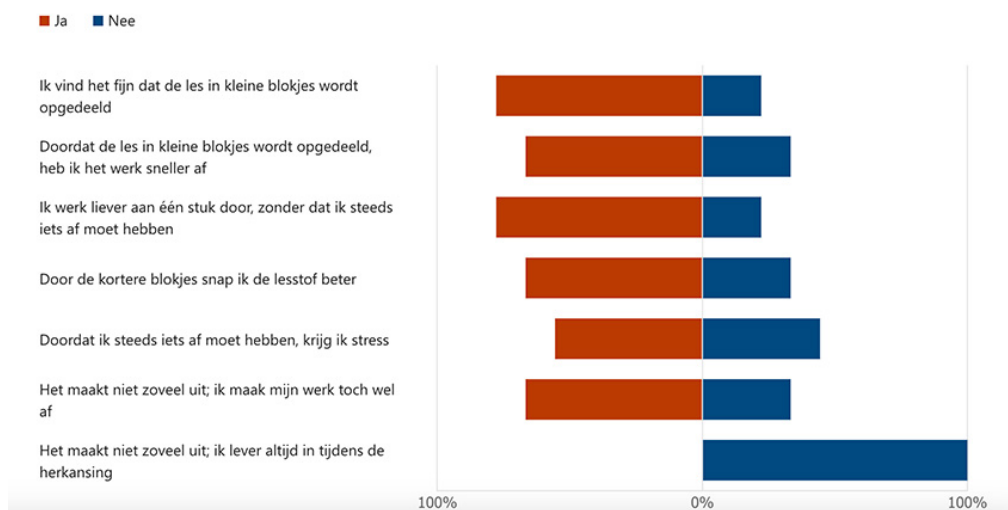
Uit Figuur 1 blijkt dat de gegeven antwoorden wisselend zijn. Enerzijds wordt het op prijs gesteld dat de lessen zo gestructureerd verlopen (77,8%) maar anderzijds ervaren de leerlingen daar ook stress door (55,6%). In leerjaar vier levert niemand zijn of haar werk te laat in. De deelnemers aan focusgroep twee verklaarden dit doordat leerlingen in leerjaar vier examen moeten doen en geen uitstelmogelijkheid meer hebben.

Figuur 1

Antwoorden op vraag 24 (alleen afgenomen bij L4a)

24. [redacted] deelt haar les vaak op in kleinere blokjes van 10 of 15 minuten. Geef per stelling aan of je het ermee eens bent of niet

[More Details](#)



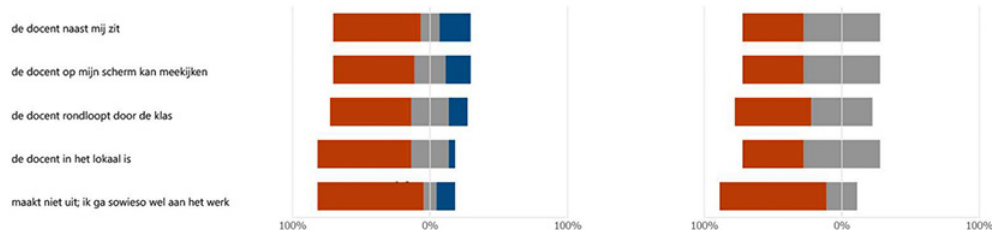
Uit vragen negentien en twintig, die betrekking hebben op contextafhankelijkheid, bleek dat vierdejaars leerlingen sneller geneigd waren om zelfstandig aan het werk te gaan, zich minder afhankelijk van de docent opstelden en minder belangrijk vonden of een opdracht leuk was dan eerstejaars leerlingen (zie Figuur 2). Ook dit kan verklaard worden uit het feit dat leerjaar vier examen moet doen.

Figuur 2

Antwoorden op vragen 19 en 20 bij L1a (links) en L4a (rechts)

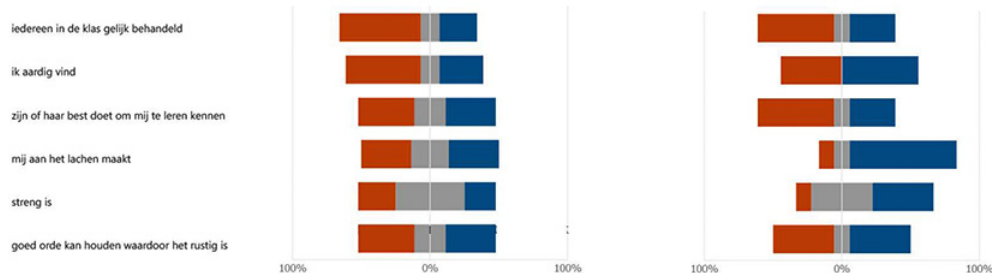
19. Ik ga aan het werk wanneer:

■ Ja ■ Nee ■ Geen ervaring mee



20. Ik begin eerder met een opdracht voor een docent die:

■ Ja ■ Nee ■ Maakt niet uit



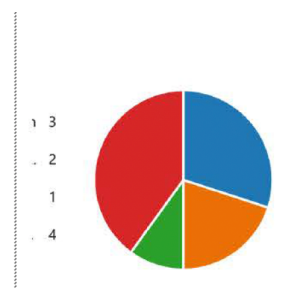
Focusgroep twee vond de correlatie tussen vragen 15 (zie Figuur 3) en 19 (zie Figuur 2) interessant. Uit de antwoorden op vraag 15 bleek dat 78% van de leerlingen de TB-uren gebruikt om huiswerk te maken. De mogelijkheid om nog iets aan een docent te vragen werd als belangrijk ervaren, hetgeen bevestigd werd door de antwoorden op vraag 19 waarin veelal bevestigend werd geantwoord op de verschillende vragen over de aanwezigheid van de docent. De deelnemers gaven aan dat vmbo-bk-leerlingen meer behoefte hebben aan structuur dan gt-leerlingen, wat dit verschil kan verklaren.

Figuur 3

Antwoorden op vraag 15 bij L1a (links) en L4a (rechts)

15. Ik maak mijn huiswerk **meestal** tijdens TB uren

● Ja, dan hoef ik thuis niets te doen	15
● Ja, dan kan ik tenminste nog wat aan de docent vragen	11
● Nee, daar is het te gezellig	3
● Nee, ik heb alles in de les al afgemaakt	1



Het viel de deelnemers aan focusgroep twee op dat alle vierdejaars leerlingen (vmbo-bk) aangaven in de les behoefte te hebben aan duidelijke verwachtingen van de docent, in tegenstelling tot de eerstejaars leerlingen, waarvan 45% deze behoefte had (zie Figuur 4). De deelnemers van focusgroep twee brachten naar voren L4a een gecombineerde basis- en kaderberoepsgelateerde klas (vmbo-bk), terwijl L1a een klas is waarin ook leerlingen van de gemengde en theoretische leerweg (gt) zitten. De deelnemers gaven aan dat vmbo-bk-leerlingen meer behoefte hebben aan sturing hebben dan gt-leerlingen, wat dit verschil kan verklaren.

Figuur 4

Antwoorden op vraag 18 bij L1a (links) en L4a (rechts)

18. Ik kan pas starten met een opdracht wanneer ik precies weet wat de docent vandaag van mij verwacht.

● Ja	10
● Nee, dat maakt voor mij niet uit	12



6. Conclusie En Oplossingsrichting

6.1 Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in hoe onze leerlingen taakinitiatie ervaren. Om dit te onderzoeken zijn er enquêtes afgenomen in twee klassen waarbij gekeken is naar de ervaring van de leerlingen met betrekking tot planningsactiviteiten, hun tijdsbeleving en contextafhankelijkheid.

Tijdens focusgroep één kwam naar voren dat onze leerlingen weliswaar wel kunnen plannen maar er vervolgens weinig mee doen. Dit bleek ook uit de resultaten van de enquête. Met name uit de data die in klas vier verzameld was, bleek dat leerlingen de zelfgemaakte kalender niet meer gebruiken omdat ze deze vergeten (88%). Ook bleek uit focusgroep één dat leerlingen liever niet plannen, wat te vergelijken is met de resultaten 'mijn eigen hoofd gebruiken' (23%) of 'ik gebruik geen agenda' (13%). Door focusgroep twee werd voor dit concept echter geen oplossingsrichting geprioriteerd.

Wat betreft de tijdbeleving van leerlingen, lijken vierdejaars leerlingen een langetermijnplanning meer te waarderen dan de eerstejaars leerlingen. Dit blijkt uit de positieve ervaring van klas L4a met huiswerk wat voor een hele periode in Magister wordt gezet, en de voorkeur voor wat langere opdrachten. Deze resultaten trokken de aandacht van de focusgroep en voor dit onderdeel zijn twee prioriteringen naar voren gekomen. Ten eerste het uitbouwen van korte opdrachten naar langere opdrachten om tegemoet te komen aan de wens van eerstejaars leerlingen om aan kortere opdrachten te werken. Ten tweede inzicht geven in de opbouw van het trimester om leerlingen de mogelijkheid te geven om vooruit te werken.

Het onderdeel over contextafhankelijkheid leverde veel gegevens op. Hoewel tijdens focusgroep één werd gesuggereerd dat leerlingen afgeleid willen zijn en zich graag met elkaar bemoeien tijdens de les, is hiervoor geen bewijs gevonden in dit onderzoek. Integendeel, leerlingen geven aan behoefte te hebben aan stilte, duidelijkheid vanuit de docent en de aanwezigheid van de docent. Een stille TB-lokaal waar in rust aan het (huis)werk gewerkt kan worden, kan een oplossing zijn die op korte termijn gerealiseerd kan worden. Eerstejaars leerlingen lijken ontvankelijker voor beloningen dan vierdejaars leerlingen maar het werken met beloningen vergt meer onderzoek omdat dit de vraag oproept over hoe die beloning er dan uit moet zien.

6.2 Discussie

Ondanks dat uit de resultaten blijkt dat Magister het meest gebruikt wordt, geldt dit slechts voor iets meer dan de helft van de leerlingen. Een opmerking uit focusgroep twee was dat het bij vraag vier voor leerlingen wellicht onduidelijk was dat er niet specifiek naar Magister To Do was gevraagd. De vraag rees op of het antwoord "een digitale agenda maar dan geen Magister" (6%) wellicht op Magister To Do zou kunnen slaan. In dat geval gebruikt een iets groter percentage leerlingen een agenda. Desondanks geeft 35% van de leerlingen aan dat ze hun eigen hoofd of helemaal niets gebruiken om te plannen. Met betrekking tot planningsactiviteiten bevestigt dit onderzoek wat er in de literatuur bij Hogkinson & Parks (2016) is gevonden waarin zij aangeven dat het puberbrein nog niet volledig is ontwikkeld vóór het 21e levensjaar. Ondanks dat dit onderdeel niet naar voren is gekomen tijdens de prioritering verdient het wel aandacht.

Op de vraag hoe leerlingen hun mogelijke tijdsbesteding ervaren, zijn geen duidelijke overeenkomsten gevonden met de gebruikte literatuur over LTP en UTP. Uit de antwoorden op de vragen negen en elf, waarin specifiek gevraagd werd naar start- en inlevermomenten tijdens het LTP (de huidige les), was geen duidelijke voorkeur voor een van beiden te zien. Daarentegen vond 100% van de leerlingen uit leerjaar vier het fijn wanneer het huiswerk voor een hele periode in Magister staat maar dat er daarna slechts door 55,6% van de leerlingen werd aangegeven dat ze daardoor vooruit konden werken. Het lijkt erop dat een schoolperiode voor iets meer dan de helft van de leerlingen in het LTP hoort en voor de overige 44,4% niet. Interessant is om nog een keer te onderzoeken wat voor deze 44,4% dan wel tot het LTP hoort.

De gegevens over contextafhankelijkheid leverden veel informatie op. Met name de rol

van de docent bleek belangrijk te zijn zowel in de aanwezigheid (zie vraag 18) als in houding naar de leerlingen toe (zie vraag 19). Dit wordt bevestigd door een meta-analyse van Dietrich et al. (2022). Dietrich et al. (2022) geven aan dat de relatie tot een docent belangrijk is, zowel op het gebied van pedagogiek als onderlinge verstandhouding. Het antwoord “Nee, dan is het te gezellig” is maar voor 9,5% van de leerlingen relevant. Daarnaast is, overeenkomstig met de gevonden literatuur over uitstelgedrag van Rabin et al. (2022), in vraag 14 bevestigd dat leerlingen eerder beginnen met een opdracht wanneer er een beloning is voor het afmaken van deze opdracht.

Tot slot, wanneer er gekeken wordt of er antwoord is gegeven op de vraag “Hoe ervaren onze leerlingen taakinitiatie?” dan is het belangrijk dat er een duidelijke plek is waar het huiswerk gevonden kan worden (Magister), hulp en structuur door een docent wordt geboden en dat leerlingen een goed beeld hebben van wat er van ze wordt verwacht. Evengoed blijkt uit de resultaten van de enquête dat er een grote groep is die niet op tijd begint met het huiswerk (52%) en een gemaakte planning vergeet of bijna niet gebruikt (32%). Er is verdere actie nodig om de groep die niet op tijd begint, extra te ondersteunen bij taakinitiatie.

6.3 Reflectie

Ik vond het chaotisch proces omdat ik onderzoek deed terwijl ik tegelijkertijd moest leren om onderzoek te doen. Doordat ik nominale data had opgehaald was het lastig om resultaten met elkaar te vergelijken. Graag had ik data verzameld waarmee correlaties gelegd konden worden. Hier zal ik een volgende keer beter op voorbereid zijn.

Daarnaast zal ik een volgende keer beter op de hoogte moeten zijn van de omgeving waarin ik onderzoek deed. Zo had ik beter gericht naar Magister To Do kunnen vragen en bleek de klas L4a alleen uit basis- en kaderleerlingen te bestaan waardoor deze klas niet goed te vergelijken was met een klas waarin merendeels gemengde en theoretische leerweg leerlingen zaten. Ik had mijn vragen in het kader van validiteit weliswaar laten doornemen maar niet door een docent en leerling van mijn eigen instituut. Hierdoor heb ik belangrijke informatie gemist.

Ik heb wel de informatie opgehaald die ik zocht maar het leverde me niet de antwoorden op die ik zocht omdat er onvoldoende tijd was om gezamenlijk te analyseren en te prioriteren. Collega's zaten op hete kolen in verband met andere afspraken. Er is tot prioritering gekomen maar ik heb het gevoel dat we niet diepgaand genoeg hebben gesproken over de data.

Taakinitiatie is een complex begrip waarbij meerdere zaken in elkaar grijpen en een combinatie van hulp aangeboden moet worden. In mijn beleving was dit onderzoek een vooronderzoek. Data die ik gevonden heb nodigen uit tot verdieping en een tweede, aangepaste enquête of een aantal interviews zouden hier nu mooi achteraan kunnen komen. Dit onderzoek is een mooi startpunt voor een vervolgonderzoek naar effectief begeleiding op taakinitiatie.

Bronnen

- Crone, E. (2012). *Het puberende brein : over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie* (24e druk). Prometheus.
- Dawson, P., (2021). Helping Children and Teens Strengthen Executive Skills to Reach Their Full Potential. *Archives of Clinical Neuropsychology* 36(7), 1279-1282. <https://doi.org/10.1093/arclin/acab057>
- Dawson, P. & Guare, R., (2009). Executive Skills: The Hidden Curriculum. *Principal Leadership*, 9(7), 10-14. <https://www.landmarkoutreach.org/files/executive-skills-hidden-curriculum/>
- Dawson, P., Guare, C. & Guare R. (2019). *Slim maar... help adolescenten hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken* (3e editie). Hogrefe.
- Dietrich, L., Zimmerman, D. & Hofman, J. (2021). The importance of teacher-student relationships in classrooms with 'difficult' students: a multi-level moderation analysis of nine Berlin secondary schools. *European journal of special needs education* 36(3), 408-423. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1755931>
- Eelderink, M. (2021b). *Handboek Participatief Actieonderzoek: Samen bouwen aan een betere wereld* (Rev. ed.). <https://doi.org/10.36254/978-90-8560-151-7>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *JSD* 34(3), 36-39. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2013/06/june-2013-issue.pdf>
- Hodgkinson, T. & Parks, S. (2016). Teachers as Air Traffic Controllers: Helping Adolescents Navigate the Unfriendly Skies of Executive Functioning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(6), 208-214. <https://10.1080/00098655.2016.1214472>
- Hoyle, H., Harris, M. & Judd, C. (2002). *Research Methods in Social Relations* (7e editie). Wadsworth.
- Huizinga, M. (2007). De ontwikkeling van executieve functies tussen kindertijd en jongvolwassenheid. *NEPR* 11, 69-76. <https://doi-org.hr.idm.oclc.org/10.1007/BF03079129>
- Jacob, R. & Parkinson, J. (2015). The Potential for School-Based Interventions That Target Executive Function to Improve Academic Achievement: A Review. *Review of Educational Research*, 85(4), 512-552. <https://www.jstor.org/stable/24753022>
- Leren Leren Nederland (z.d.). Executieve functies. Geraadpleegd op 2 januari 2024, van <https://www.lerenlerennederland.nl/executieve-functies/>
- Lezak, M. D. (1982). The Problem of Assessing Executive Functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>
- Oh, K., Xu, Y., Terrizzi, B.F., Lanphear, B., Chen, A., Kalkbrenner, A.E., & Yolton, K. (2020). Associations Between Early Low-Level Tobacco Smoke Exposure and Executive Function at Age 8 Years. *The Journal of Pediatrics*, 221, 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2019.11.032>
- Rabin, L., Fogel, J. & Eskine, K. (2010). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 33, 344-57. <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>
- Samuels, W.E., Tournaki, N., Blackman, S. & Zilinski, C. (2016). Executive functioning predicts academic achievement in middle school: A four-year longitudinal study. *The Journal of Educational Research* 109(5), 478-490. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.979913>
- Tu, Y. & Soman, D. (2014). The categorization of time and its impact on task initiation. *Journal of Consumer Research* 41(3), 810-822. <https://doi.org/10.1086/677840>
- Valcke, M. (2018). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap: van leren naar instructie : deel 2*. Acco.
- Van der Donk, M. & Jolles, J. (2017). 'Executieve functies' belangrijk voor onderwijs. Geraadpleegd op 9 januari 2024, van <https://www.jellejolles.nl/executieve-functies-belangrijk-onderwijs/>
- Zakharova M.N., Machinskaya R.I. & Agris A.R. (2022). Brain Executive Functions and Learning Readiness in Senior Preschool Age. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology* 18(3), 81-91. https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2022_n3/Zakharova_et_al

Bijlage A

Operationaliseringschema

Operationaliseringschema Project 1.2 over taakinitiatie

Variabele	Dimensies	Subdimensie	indicator	Items	Code		
Taakinitiatie	Cognitieve functies	Plannen	Type schoolagenda	Magister Eigen hoofd Papieren agenda Digitale agenda anders dan Magister Een velletje wat voorhanden is Schrift wat bij de les hoort Geen agenda	C_P_typeAgenda		
			Hoe vaak de agenda wordt gebruikt	Elke dag Een paar keer per week 1 keer per week Minder dan 1 keer per week Niet	C_P_hoeVaak		
			Gebruik van een andere agenda	app oid van de vereniging familiekalender thuis whatsapp, snapchat oid niet	C_P_andereAgenda		
			Metacognitie	Op tijd beginnen met huiswerk	Ja Wel willen maar lukt niet Nee	C_M_optijd	
				Gevoel bij het krijgen van een nwe opdracht	Enthousiast Onzeker Zin in Paniek Hooft erbij Baalt Overige (vrij in te vullen)	C_M_gevoel	
			Tijdbeleving	Like-the-present (Yu & Soman, 2014)	Lengte van opdracht van invloed op starten	3*10 minuten	T_L_lengteOpdr
		1*30 minuten Nvt					
		Deadline verder dan een week (Yu & Soman, 2014)			Ben ik begonnen Ga ik beginnen Hoef ik nog niet te beginnen	T_L_week	
					Les opdelen in blokjes van 10 min	Fijn Werk sneller klaar Liever in 1 stuk werken Les beter te snappen stress door mini-deadlines nvt; werk toch wel nvt; altijd laatste moment	T_L_blok_fijn T_L_blok_snel T_L_blok_eenStuk T_L_blok_snappen T_L_blok_stress T_L_blok_mnuWel T_L_blok_herkans
		Direct inleveren of later?			In les; geen huiswerk Volgende les; nu gezelligheid In les; samen maken Volgende les; niet willen haasten	T_L_inleveren	
		Unlike the present (Yu & Soman, 2014)			Inzicht om te starten	Risico op nablijven Risico op laag cijfer Klasgenoten al klaar Tijdens herkansing De opdracht heb gekregen	T_U_inzicht
						Stress door deadline	Ja nee
					Poster jaarplanning leuk?	Ja Nee	T_U_pos_leuk
					Poster gebruik	Handig voor deadlines Tijd verdelen Nvt; werkt met Magister Nvt; papieren agenda Af tellen naar examens Kwijft Vergeten	T_U_pGebr_handig T_U_pGebr_tijdDeel T_U_pGebr_mag T_U_pGebr_papier T_U_pGebr_afTel T_U_pGebr_kwijft T_U_pGebr_vergeet
					Planning Magister	Fijn Nervus Vooruit werken Wordt vergeten	T_U_mag_fijn T_U_mag_nerv T_U_mag_vooruit T_U_mag_vergeet
Contextafhankelijk	Omgeving		Opgeruimd bureau werkt beter	Ja Maakt niet uit Nee	X_O_opgeruimd		
		Ja Maakt niet uit Nee		X_O_stil			
		Stilte werkt beter Huiswerk tijdens TB	Ja dan thuis geen huiswerk Nee, te gezellig Nee, al klaar Ja, docent is er	X_O_hwTB			
	Beloning	Beloning werk	Ja Maakt niet uit Nee	X_B			
	Verwachting	Voorbeeld eindresultaat	Ja Nee	X_V_voorbeeld			
		Opdracht leuk	Ja Nee	X_V_opdrLeuk			
		Verwachting docent tijdens les	Ja Nee	X_V_verwachting			
	Docent	Locatie docent	Relatie met docent	Naast zit Meekijkend van afstand op scherm Rondlopend door klas In lokaal Maakt niet uit	X_D_loc_naast X_D_loc_scherm X_D_loc_loop X_D_loc_lokaal X_D_loc_mnu		
				Behandeld iedereen gelijk Aardig vinden Leerling wil leren kennen Lachen maakt Streng is Orde kan bewaren	X_D_rel_gelijk X_D_rel_aardig X_D_rel_kennen X_D_rel_lachen X_D_rel_streng X_D_rel_orde		

Bijlage B Instrument

De enquête voor L1a bevatte vragen 21 tot en met 24 niet omdat deze vragen specifiek betrekking hadden op een experiment wat bij L4a werd afgenomen.

Enquête L4a over plannen

Deze enquête heeft 24 vragen. Je hebt 15 minuten om de enquête in te vullen.

* Vereist

1. In welke klas zit je? *



2. Begin je meestal op tijd met je huiswerk? *

- Ja
- Ik wil wel maar het lukt niet altijd
- Nee, het is altijd stress op het laatste moment

3. Hoe voel je je meestal wanneer je aan een nieuwe opdracht begint? *

- Balen!
- Lichtelijk in paniek
- Ik heb er wel zin in
- Onzeker
- Enthousiast
- Niet bijzonder; het hoort bij school
- Andere

4. Wat gebruik je om je huiswerk mee te plannen?

- Het schrift wat bij deze les hoort
- Mijn eigen hoofd
- Magister
- Een velletje papier wat ik toevallig heb
- Een digitale agenda maar dan geen Magister
- Een papieren agenda
- Ik gebruik geen agenda
- Andere

5. Hoe vaak gebruik je je schoolagenda? *

- Elke dag
- Een paar keer per week
- 1 keer per week
- Minder dan 1 keer per week
- Niet

6. Gebruik je wel eens een agenda voor andere dingen dan school? *

- Ja, via een app van een vereniging (sport, muziek, toneel)
- Nee, maar ik hou mijn afspraken bij op mijn telefoon
- Ja, we hebben thuis een familiekalender die ik gebruik
- Nee

7. Als ik over 1 week een opdracht moet inleveren, dan: *

- ben ik al begonnen aan de opdracht
- ga ik nu beginnen met de opdracht
- hoef ik nog niet te beginnen met de opdracht

8. Met welke opdracht(en) begin je sneller: *

- 3 kleine opdrachten van ieder 10 minuten
- 1 grotere opdracht van 30 minuten

9. Ik begin aan een opdracht wanneer ik: *

- moet nablijven om deze af te maken
- anders een laag cijfer krijg
- zie dat mijn klasgenoten de opdracht al bijna af hebben
- de opdracht heb gekregen
- de inleverdatum ben vergeten en ik moet herkansen

10. Een inleverdatum geeft mij veel stress. *

- Ja
- Nee

11. Wat heb je liever: dat je je werk meteen in de les moet afmaken of dat je het werk de volgende les mag inleveren? *

- Liever in de les; dan heb ik tenminste geen huiswerk
- Liever de volgende les; anders moet ik nu zo haasten
- Liever in de les; dan kan ik het samen met een klasgenoot maken
- Liever de volgende les; dan kan ik nu nog even kletsen

12. Als mijn werkplek is opgeruimd, begin ik sneller aan mijn opdracht *

- Ja
- Dat maakt niet uit
- Nee

13. Als het stil is om me heen, begin ik makkelijker met mijn werk *

- Ja
- Dat maakt niet uit
- Nee

14. Als ik een beloning krijg voor het afmaken van een opdracht, ga ik ook eerder beginnen met de opdracht *

- Ja
- Dat maakt niet uit
- Nee

15. Ik maak mijn huiswerk **meestal** tijdens TB uren *

- Nee, ik heb alles in de les al afgemaakt
- Ja, dan hoef ik thuis niets te doen
- Nee, daar is het te gezellig
- Ja, dan kan ik tenminste nog wat aan de docent vragen

16. Ik begin sneller aan een opdracht wanneer ik eerst een voorbeeld van het eindresultaat heb gezien *

- Nee
- Ja

17. Ik ga sneller aan het werk wanneer ik de opdracht leuk vind *

- Jazeker!
- Nee, dat maakt voor mij niets uit

18. Ik kan pas starten met een opdracht wanneer ik precies weet wat de docent vandaag van mij verwacht. *

- Nee, dat maakt voor mij niet uit
- Ja

19. Ik ga aan het werk wanneer: *

	Ja	Nee	Geen ervaring mee
de docent naast mij zit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de docent op mijn scherm kan meekijken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de docent rondloopt door de klas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de docent in het lokaal is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
maakt niet uit; ik ga sowieso wel aan het werk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Ik begin eerder met een opdracht voor een docent die: *

	Ja	Nee	Maakt niet uit
iedereen in de klas gelijk behandeld	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ik aardig vind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zijn of haar best doet om mij te leren kennen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mij aan het lachen maakt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
streng is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
goed orde kan houden waardoor het rustig is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Vond je het leuk om de poster met de jaarplanning te maken?

- Ja
- Nee

22. Deze vraag gaat ook over de poster met de jaarplanning. Geef per stelling aan of je het ermee eens of oneens bent. *

	Ja	Nee
Ik gebruik de poster omdat ik het handig vind dat ik alle inlevermomenten kan zien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik gebruik de poster zodat ik mijn tijd beter kan verdelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik gebruik de poster niet omdat ik alleen met Magister werk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik gebruik de poster niet omdat ik met een papieren agenda werk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik gebruik de poster om af te tellen naar het examen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ben de poster kwijt geraakt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vergeet eigenlijk om op de poster te kijken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Mevrouw Frieser zet het huiswerk van de hele periode in Magister. Geef per stelling aan of je het ermee eens bent of niet *

	Ja	Nee
Ik vind het fijn dat al het huiswerk al in Magister staat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wordt er nerveus van om van tevoren te zien hoeveel huiswerk ik moet doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doordat het huiswerk in Magister staat, kan ik vooruit werken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vergeet eigenlijk om op Magister te kijken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Mevrouw Frieser deelt haar les vaak op in kleinere blokjes van 10 of 15 minuten. Geef per stelling aan of je het ermee eens bent of niet *

	Ja	Nee
Ik vind het fijn dat de les in kleine blokjes wordt opgedeeld	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doordat de les in kleine blokjes wordt opgedeeld, heb ik het werk sneller af	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik werk liever aan één stuk door, zonder dat ik steeds iets af moet hebben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Door de kortere blokjes snap ik de lesstof beter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doordat ik steeds iets af moet hebben, krijg ik stress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het maakt niet zoveel uit; ik maak mijn werk toch wel af	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het maakt niet zoveel uit; ik lever altijd in tijdens de herkansing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bijlage C Resultaten enquête

Vragen 21 tot en met 24 zijn alleen aan L4a gesteld

Enquête plannen 1e jaars

22 Responses 06:07 Average time to complete

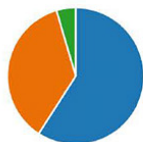
1. In welke klas zit je?

22 Responses

Latest Responses
"L1A"
"L1A"
"L1A"

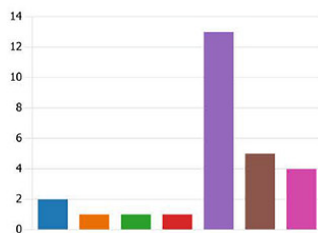
2. Begin je meestal op tijd met je huiswerk?

- Ja 13
- Ik wil wel maar het lukt niet altijd 8
- Nee, het is altijd stress op het laatste moment 1



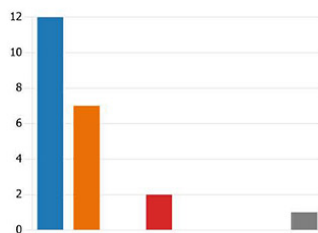
3. Hoe voel je je meestal wanneer je aan een nieuwe opdracht begint?

- Enthousiast 2
- Onzeker 1
- Ik heb er wel zin in 1
- Lichtelijk in paniek 1
- Niet bijzonder; het hoort bij school 13
- Baleni 5
- Other 4



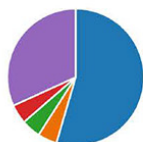
4. Wat gebruik je om je huiswerk mee te plannen?

- Magister 12
- Mijn eigen hoofd 7
- Een papieren agenda 0
- Een digitale agenda maar dan geen Magister 2
- Een velletje papier wat ik toevallig heb liggen 0
- Het schrift wat bij deze les hoort 0
- Ik gebruik geen agenda 0
- Other 1



5. Hoe vaak gebruik je je schoolagenda?

- Elke dag 12
- Een paar keer per week 1
- 1 keer per week 1
- Minder dan 1 keer per week 1
- Niet 7



6. Gebruik je wel eens een agenda voor andere dingen dan school?

- Ja, via een app van een vereniging 1
- Ja, we hebben thuis een familiekalender 1
- Nee, maar ik hou mijn afspraken bij op mijn phone 7
- Nee 14



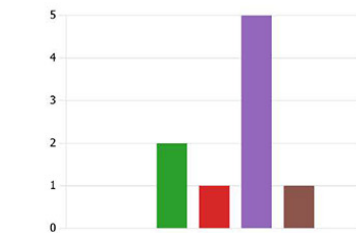
Enquête L4a over plannen

9 Responses 07:36 Average time to complete

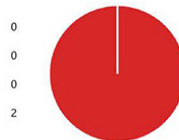
1. In welke klas zit je?

9 Responses

Latest Responses
"L4A1"
"4A1"
"4a"



Let op: hier zijn maar 2 antwoorden gegeven.



Let op: hier zijn maar 2 antwoorden gegeven.

7. Als ik over 1 week een opdracht moet inleveren, dan:

- ben ik al begonnen aan de opdracht 12
- ga ik nu beginnen met de opdracht 7
- hoef ik nog niet te beginnen met de opdracht 3



8. Met welke opdracht(en) begin je sneller:

- 3 kleine opdrachten van ieder 10 minuten 15
- 1 grotere opdracht van 30 minuten 7



9. Ik begin aan een opdracht wanneer ik:

- moet nablijven om deze af te maken 4
- anders een laag cijfer krijg 11
- zie dat mijn klasgenoten de opdracht al bijna af hebben 3
- de opdracht heb gekregen 11
- de inleverdatum ben vergeten en ik moet herkansen 2



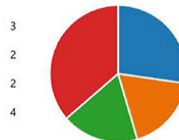
10. Een inleverdatum geeft mij veel stress.

- Ja 13
- Nee 9



11. Wat heb je liever: dat je je werk meteen in de les moet afmaken of dat je het werk de volgende les mag inleveren?

- Liever in de les; dan heb ik tenminste geen huiswerk 8
- Liever de volgende les; dan kan ik nu nog even klemsen 4
- Liever in de les; dan kan ik het samen met een klasgenoot maken 4
- Liever de volgende les; anders moet ik nu zo haasten 7



12. Als mijn werkplek is opgeruimd, begin ik sneller aan mijn opdracht

- Ja 8
- Dat maakt niet uit 12
- Nee 2



13. Als het stil is om me heen, begin ik makkelijker met mijn werk

- Ja 8
- Dat maakt niet uit 12
- Nee 2



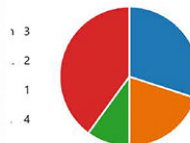
14. Als ik een beloning krijg voor het afmaken van een opdracht, ga ik ook eerder beginnen met de opdracht

- Ja 15
- Dat maakt niet uit 6
- Nee 1



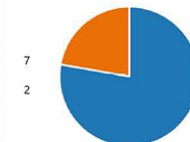
15. Ik maak mijn huiswerk **meestal** tijdens TB uren

- Ja, dan hoef ik thuis niets te doen 15
- Ja, dan kan ik tenminste nog wat aan de docent vragen 11
- Nee, daar is het te gezellig 3
- Nee, ik heb alles in de les al afgemaakt 1



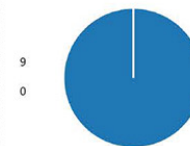
16. Ik begin sneller aan een opdracht wanneer ik eerst een voorbeeld van het eindresultaat heb gezien

- Ja 16
- Nee 6



17. Ik ga sneller aan het werk wanneer ik de opdracht leuk vind

- Jazeker! 19
- Nee, dat maakt voor mij niets uit 3



18. Ik kan pas starten met een opdracht wanneer ik precies weet wat de docent vandaag van mij verwacht.

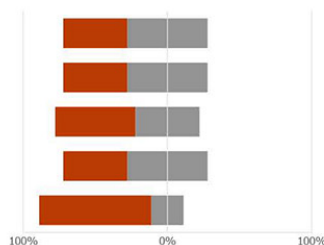
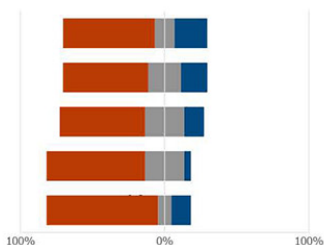
- Ja 10
- Nee, dat maakt voor mij niet uit 12



19. Ik ga aan het werk wanneer:

- Ja
- Nee
- Geen ervaring mee

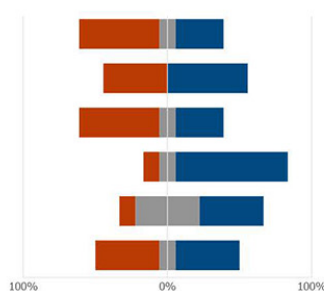
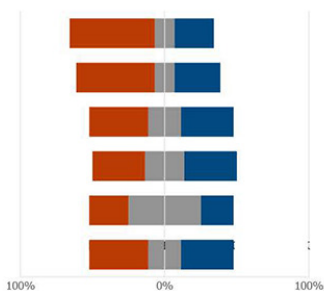
- de docent naast mij zit
- de docent op mijn scherm kan meekijken
- de docent rondloopt door de klas
- de docent in het lokaal is
- maakt niet uit; ik ga sowieso wel aan het werk



20. Ik begin eerder met een opdracht voor een docent die:

- Ja
- Nee
- Maakt niet uit

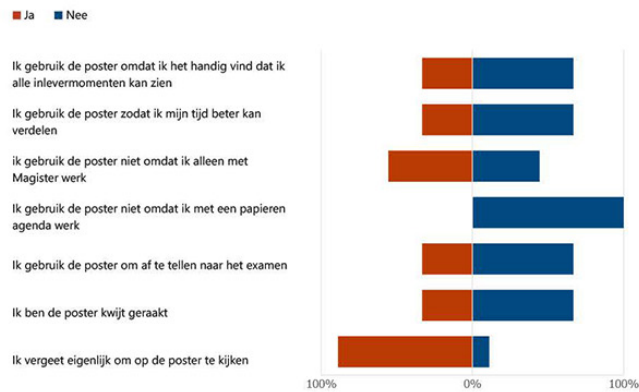
- iedereen in de klas gelijk behandeld
- ik aardig vind
- zijn of haar best doet om mij te leren kennen
- mij aan het lachen maakt
- streng is
- goed orde kan houden waardoor het rustig is



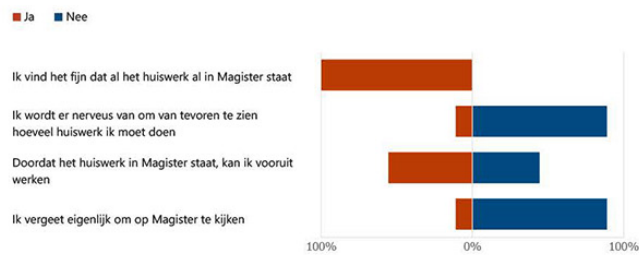
21. Vond je het leuk om de poster met de jaarplanning te maken?



22. Deze vraag gaat ook over de poster met de jaarplanning. Geef per stelling aan of je het ermee eens of oneens bent.



23. Mevrouw Frieser zet het huiswerk van de hele periode in Magister. Geef per stelling aan of je het ermee eens bent of niet



24. Mevrouw Frieser deelt haar les vaak op in kleinere blokjes van 10 of 15 minuten. Geef per stelling aan of je het ermee eens bent of niet

