

Effecten van Taakspel

Onderzoeksrapport

Ed Smeets
Wendy Nelen
Imke Schoppink
Marc Delsing
Rosalie van Woezik

Projectnummer NRO: 405-00-860-157
Projectnummer KBA Nijmegen: K2022056

© 2025 KBA Nijmegen / Praktikon

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van KBA Nijmegen en Praktikon.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Samenvatting

In 2022 heeft de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) een oproep gedaan tot effectonderzoek naar kansrijke interventies in het onderwijs. KBA Nijmegen en Praktikon dienden gezamenlijk een voorstel in voor het onderzoeken van de effectiviteit van Taakspel, een interventie die zich richt op het stimuleren van taakgericht gedrag en het verminderen van gedragsproblemen in het primair onderwijs. Taakspel beoogt hiermee een veiliger en meer gestructureerd leerklimaat te creëren. Voor de motivatie en prestaties van leerlingen is sociale veiligheid op school van essentieel belang. Pesten en agressief gedrag verminderen dit gevoel van veiligheid en kunnen leiden tot psychische klachten en slechtere schoolprestaties. Door middel van positieve gedragssturing wordt met Taakspel beoogd bij te dragen aan minder gedragsproblemen, betere sociale relaties en een positievere leraar-leerlinginteractie.

Taakspel is door de CED-Groep ontwikkeld, in samenwerking met basisscholen in Nederland en Vlaanderen. Het is een uitgebreide, Nederlandse bewerking van het Amerikaanse *Good Behavior Game* (GBG). Eerdere onderzoeken naar GBG en Taakspel toonden positieve effecten aan, maar een hernieuwde effectevaluatie was nodig om de erkenning van Taakspel als effectieve interventie te behouden en het aangepaste implementatietraject te evalueren. Dit onderzoek richt zich op de effectiviteit van Taakspel in het primair onderwijs. De resultaten geven inzicht in de invloed van de interventie op gedragsproblemen, sociale acceptatie en conflicten tussen leraren en leerlingen. Daarnaast wordt geëvalueerd in hoeverre het vernieuwde implementatietraject wordt ingezet als beoogd en welke factoren een succesvolle invoering beïnvloeden.

Het onderzoek is opgezet als een *randomized controlled trial* (RCT). In deelnemende scholen werden klassen willekeurig toegewezen aan ofwel de interventiegroep, die met Taakspel ging werken, of de controlegroep, die geen Taakspel ontving. De steekproef bestond uit 16 scholen met in totaal 30 klassen per conditie. De effectmeting werd uitgevoerd aan de hand van een voor- en nameting binnen één schooljaar. De data werden verzameld via vragenlijsten, lesobservaties en interviews. Gebruikte meetinstrumenten waren de *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) voor gedragsproblemen, de Klimaatschaal voor klassenklimaat, de Conflictschaal voor (conflicten in) leraar-leerlingrelaties en Kindbegrip voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast werd een implementatievragenlijst afgenomen, werden lesobservaties uitgevoerd met behulp van een gestructureerd observatieschema en werden nabesprekingen met leraren gehouden.

Uit de multilevel regressieanalyses blijkt dat leerlingen in de Taakspelgroep op de Klimaatschaal voor klassenklimaat een significant positievere ontwikkeling lieten zien op de schaal 'Kwaliteit interactie leerkracht-leerling' dan leerlingen in de controlegroep. Bij toepassing van een strengere grens voor significantie (Bonferroni-correctie, ter correctie van het aantal toetsingen) was dit effect echter niet meer significant. Daarnaast werd bij ditzelfde instrument voor jongens in de Taakspelgroep een sterkere verbetering gevonden bij schalen die betrekking hebben op de kwaliteit van onderlinge leerlingrelaties, sfeer in de klas en orde in de klas, in vergelijking met jongens in de controlegroep. Voor meisjes werden op deze aspecten geen significant sterkere verbeteringen gevonden. Wat betreft gedragsproblemen, zoals gemeten met de SDQ, lijkt het verschil tussen leerlingen die Taakspel spelen en leerlingen in de controlegroep op voor- en nameting te worden beïnvloed door de leeftijd: bij jongere leerlingen (jonger dan 9,5 jaar) lijkt er een verschil te zijn in

de afname van gedragsproblemen tussen de Taakspelgroep en de controlegroep. Na Bonferroni-correctie was dit verschil niet meer significant. Voor oudere leerlingen was er geen significant effect van het wel of niet spelen van Taakspel op gedragsproblemen. De eerste aanwijzing voor de sterkere afname van gedragsproblemen bij jongere leerlingen suggereert dat Taakspel vooral effectief is bij kinderen in de middenbouw, terwijl de effecten in hogere groepen minder zichtbaar waren. Binnen de Taakspelgroep was er een positieve ontwikkeling te zien van emotionele competenties tussen de voor- en nameting. Daarnaast lijkt er een samenspel zijn tussen het wel of niet spelen van Taakspel en geslacht op de ontwikkeling van emotionele competenties. De sub-groepanalyses lieten echter geen effect van Taakspel zien bij specifiek jongens of meisjes. Er werden daarnaast geen significante effecten van Taakspel gevonden op de sociale en morele competenties van leerlingen, gemeten met het instrument Kindbegrip.

De lesobservaties en interviews met leraren bevestigen dat de invoering van Taakspel in de meeste klassen succesvol verliep. Leraren gaven aan dat de interventie bijdraagt aan een gestructureerde leeromgeving en helpt bij het verbeteren van taakgericht gedrag. De mate van implementatie varieerde echter per school en werd beïnvloed door factoren zoals draagvlak binnen het schoolteam en de begeleiding door interne Taakspelcoaches.

Taakspel blijkt een waardevolle interventie te zijn voor het bevorderen van een positief leerklimaat en vermoedelijk ook het versterken van de leraar-leerlingrelatie. Vooral jongens lijken baat te hebben bij de interventie, terwijl de effecten voor meisjes minder uitgesproken zijn. Zorgvuldige begeleiding en voldoende training voor leraren zijn essentieel. Ondanks de positieve geluiden in de interviews rapporteerden de leraren in de Taakspelgroep geen significante verbetering van het klassenklimaat. Wellicht is hier nog iets langere tijd voor nodig.

Er konden geen specifieke factoren worden geïdentificeerd die significant samenhangen met de kwaliteit van de implementatie van Taakspel. Wel bleek dat leraren die gedurende het schooljaar Taakspel vaker hadden gespeeld, significant positiever antwoorden op de vraag of zij op voldoende hulp en ondersteuning van de schoolleiding en de interne Taakspelcoach kunnen rekenen. Ook antwoorden zij positiever op de vraag of zij over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om Taakspel te spelen.

Uit de analyses blijkt dat Taakspel geen eenduidig effect heeft op alle leerlingen. Voornamelijk jongens ervaren dankzij Taakspel een prettiger klimaat in de klas. Bovendien lijken voornamelijk jongere leerlingen door het spelen van Taakspel een sterkere afname in gedragsproblemen te laten zien, maar bij oudere leerlingen is dit effect niet aanwezig. Dit suggereert dat verdere verfijning van de interventie nodig kan zijn om de effectiviteit te vergroten, bijvoorbeeld door aanpassingen voor specifieke leeftijdsgroepen. Een aandachtspunt voor vervolgonderzoek is of de effecten van Taakspel op langere termijn behouden blijven en in hoeverre aanvullende interventies de impact kunnen versterken. Daarnaast kan onderzocht worden hoe scholen het beste ondersteund kunnen worden bij een succesvolle implementatie, bijvoorbeeld door middel van meer flexibiliteit in het invoeringstraject of extra begeleiding voor leraren.

Ondanks deze aandachtspunten laten de bevindingen zien dat Taakspel een effectieve interventie is om de klasdynamiek te verbeteren en sociale interacties binnen het primair onderwijs positief te beïnvloeden. Verdere ontwikkeling van de implementatiestrategie kan bijdragen aan een bredere effectiviteit van Taakspel in het onderwijs.

Inhoudsopgave

Samenvatting	iii
1 Inleiding	1
1.1 Aanleiding en achtergrond	1
1.2 Probleemstelling	2
1.3 Eerder onderzoek naar Taakspel en de Good Behavior Game	2
1.4 Onderzoeksvragen	5
2 Opzet en uitvoering van het onderzoek	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Onderzoeksmethode	7
2.3 Werving van deelnemers aan het onderzoek	8
2.4 Onderzoeksinstrumenten	12
2.5 Onderzoeksactiviteiten	16
2.6 Deelname aan het onderzoek	18
2.7 Analyses	20
3 Lesobservaties en gesprekken met leraren	23
3.1 Inleiding	23
3.2 Lesobservaties	23
3.3 Gesprekken na de lesobservaties	29
3.4 Samenvatting	33
4 De implementatievragenlijst	35
4.1 Inleiding	35
4.2 Mate waarin Taakspel is geïmplementeerd op school	35
4.3 Waardering voor en effecten van Taakspel	37
4.4 Randvoorwaarden bij Taakspel	39
4.5 De training en begeleiding door de externe trainer	40
4.6 Samenvatting	42
5 Resultaten van de voor- en nameting	45
5.1 Inleiding	45
5.2 Verschillen tussen experimentele en controlegroep op voormeting	45
5.3 Verschillen tussen voor- en nameting	47
5.4 Effecten van conditie (Taakspel versus controle)	47
5.5 Effecten van de mate van implementatie in de Taakspelgroep	55
5.6 Samenvatting	55
6 Conclusies en discussie	57
6.1 Inleiding	57
6.2 Beantwoording van de onderzoeksvragen	57
6.3 Discussie en aanbevelingen	60

Literatuur	65
Bijlage 1 – Tabellen lesobservaties	69
Bijlage 2 – Tabellen Implementatievragenlijst Taakspelcoach	71
Bijlage 3 – Tabellen Implementatievragenlijst leraren	75
Bijlage 4 – Schalen Implementatievragenlijst leraren	79
Bijlage 5 – Uitkomsten obv ITT analyses	81
Bijlage 6 – Uitkomsten op basis van CACE (2SLS)	86

1 Inleiding

1.1 Aanleiding en achtergrond

In 2022 heeft de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) verzocht om voorstellen in te dienen voor effectmetingen van kansrijke interventies in het primair en voortgezet onderwijs. Eerder hadden aanbieders van interventies de gelegenheid gekregen om voorstellen in te dienen voor de implementatie van hun interventie in het onderwijs. Dit leidde tot een lijst met interventies die volgens NWO in aanmerking kwamen voor effectonderzoek. KBA Nijmegen en Praktikon hebben in reactie daarop een gezamenlijk voorstel ingediend voor onderzoek naar de effecten van Taakspel in het primair onderwijs. Dit is een methode voor het stimuleren van taakgericht gedrag van leerlingen en het verminderen van gedragsproblemen. Taakspel is in 2016 in de databank effectieve jeugdiventies van het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) opgenomen met de vermelding 'Effectief volgens goede aanwijzingen'. Die vermelding moet echter hernieuwd worden, rekening houdend met nieuwe onderzoeksresultaten. Het hier gerapporteerde onderzoek dient daar de basis voor te bieden. Daarnaast dient het onderzoek informatie op te leveren over de waardering voor het deels gewijzigde implementatietraject van Taakspel.

Taakspel

Taakspel is een programma dat als doel heeft beginnend probleemgedrag van leerlingen in een vroeg stadium te verminderen en om te buigen in positief gedrag. Taakspel is door de CED-Groep ontwikkeld, in samenwerking met basisscholen in Nederland en Vlaanderen. Het is een uitgebreide, Nederlandse bewerking van het Amerikaanse Good Behavior Game (GBG, zie Dolan et al., 1989). Taakspel is gericht op leerlingen van groep 3 tot en met 8 van het basisonderwijs. Het is een spel waarin leerlingen in een groepsgerichte aanpak leren zich beter aan klassenregels te houden. Dit moet leiden tot meer taakgericht en minder regelovertredend gedrag bij de kinderen. Ook moet het tot een positief onderwijsklimaat leiden (Ten Heggeler, 2016). Taakspel wordt drie keer per week tijdens de reguliere les gespeeld, bijvoorbeeld tijdens lezen of rekenen. De leerlingen worden door de leraar in teams ingedeeld, waarbij elk team een mix is van leerlingen met veel, leerlingen met gemiddeld en leerlingen met weinig regelovertredend gedrag. De leraar en leerlingen bespreken vooraf de klassenregels die tijdens het spel gelden. Als de leerlingen zich aan de regels houden, krijgen zij een beloning. Ook daarover worden vooraf afspraken gemaakt.

De aanbieders van Taakspel geven aan dat Taakspel stoelt op gedragstherapeutische principes vanuit de leertheorie, waarbij het concreet observeerbare gedrag centraal staat en waarbij het uitgangspunt is dat aangeleerd negatief gedrag ook kan worden afgeleerd.¹ Hierbij wordt gebruik gemaakt van de principes van operante conditionering. De kern hiervan is het SRC-model: een stimulus lokt een respons uit en leidt tot een consequentie. De leraar maakt bij de uitvoering van Taakspel gebruik van positieve controle op gedrag. Volgens de aanbieders zijn dit de belangrijkste technieken die worden toegepast:

- gedragsinstructie (vertellen welk gedrag gewenst is);
- modelleren (leerlingen leren van elkaar);
- positieve bekrachtiging van gewenst gedrag (complimenteren/belonen);

¹ Bijlage L5 bij de NWO-call

- afzwakken van ongewenst gedrag (door middel van een passende 'boete');
- uitdoven van ongewenst gedrag (negeren);
- visuele feedback van resultaten (bijvoorbeeld op een teamposter).

De implementatie van Taakspel verloopt in drie fasen, die elk ongeveer drie maanden duren: de invoeringsfase, de uitbreidingsfase en de generalisatiefase. Leraren worden in elke fase getraind en zij kunnen gebruik maken van klassenconsultaties door een gecertificeerde schoolbegeleider. De leraar beschikt over een materiaalendoos met onder meer een handleiding, pictogrammen en observatieformulieren (Haster et al., 2015). Omdat het invoeringstraject intensief was, is door de CED-Groep een nieuw implementatietraject ontwikkeld, waarbij deels gebruik wordt gemaakt van e-learning.

1.2 Probleemstelling

Sociale veiligheid op school is van groot belang. Leerlingen die zich veilig en geaccepteerd voelen, zijn meer gemotiveerd om te leren en meer betrokken bij de school (Osterman, 2000). Leerlingen presteren beter wanneer zij zich veilig voelen (Nelen et al., 2018). Als leerlingen gepest worden, voelen zij zich minder veilig en minder thuis op school (Waasdorp et al., 2011). Leerlingen die op school gepest worden, lopen een groot risico op psychische klachten (Gini & Pozzoli, 2009). Pesten heeft een negatieve invloed op de academische prestaties van de leerling (Scholte et al., 2019; Johansson & Englund, 2021). Sociale normen die kinderen op school meekrijgen, zijn van invloed op hun gedrag. Als op school agressief gedrag niet als onacceptabel wordt bestempeld, zullen kinderen dit gedrag sneller vertonen. Het is voor kinderen belangrijk dat de omgeving adequaat en duidelijk handelt. Als een leerling weet wat de consequenties zijn van bepaald gedrag, kan dit invloed hebben op de keuze om dit gedrag te vertonen (Gendron et al., 2011; Henry et al., 2011). Het inzetten op normen die zijn gericht op geweldloosheid blijkt samen te hangen met een afname van agressie bij kinderen (Henry et al., 2011). Ook het contact met de leraar is van belang. Als er goed contact is tussen leraar en leerling, is de kans op verstorend gedrag in de les kleiner (Henry et al., 2011; Nieuwboer & van Tuijl, 2017). Afgaand op de doelstellingen van Taakspel (zie paragraaf 1.1) en de uitkomsten van eerder onderzoek naar effecten van Taakspel (zie paragraaf 1.3) is de verwachting dat Taakspel een bijdrage kan leveren aan het gevoel van sociale veiligheid en acceptatie op school en het in acht nemen van sociale normen door leerlingen.

1.3 Eerder onderzoek naar Taakspel en de Good Behavior Game

Er zijn in Nederland verschillende onderzoeken uitgevoerd naar de implementatie en effecten van Taakspel. Die onderzoeken worden hier achtereenvolgens besproken. Daarnaast is veel onderzoek gedaan naar de Good Behavior Game (GBG), de toepassing die de basis vormt voor Taakspel.

Onderzoek naar effecten van Taakspel

Witvliet et al. (2009) volgden kleuters tot aan het eind van groep 4, waarbij zij in groep 3 en 4 aan Taakspel deelnamen. Zij pasten een RCT-design toe. De steekproef omvatte 759 kinderen en hun leraren uit 47 klassen van 30 basisscholen. Uit het onderzoek bleek dat de kinderen aan het eind van groep 4 significant minder externaliserend gedrag vertoonden dan leerlingen in de

controlegroep. Hier was sprake van een klein tot middelgroot effect ($d=0,45$). Deze afname van externaliserend gedrag bleek specifiek te gelden voor jongens. Daarnaast bleken zowel jongens als meisjes na een interventie van twee jaar significant meer te worden geaccepteerd door medeleerlingen dan het geval was in de controlegroep ($d=0,34$). Deze acceptatie door medeleerlingen bleek (bij jongens) een significante mediërende factor in het effect van de inzet van Taakspel op de afname van externaliserende problematiek. Bij meisjes was er vanaf de start al weinig externaliserende problematiek, waardoor geen noemenswaardige afname van problematiek kon worden gerealiseerd.

Haster et al. (2015) deden onderzoek naar effecten van Taakspel en effecten van de combinatie van Taakspel en PAD ('Programma Alternatieve Denkstrategieën'). Bij dit onderzoek is gebruikgemaakt van drie condities (Taakspel; Taakspel+PAD; controlegroep). Er namen 42 schoolklassen in 30 scholen deel. De scholen zijn, op een enkele uitzondering na, random verdeeld over de drie condities. De leerlingen werden gevolgd in groep 3 en 4 en er vond een vervolgmeting plaats aan het eind van groep 5. Het aantal leerlingen bij de eerste meting bedroeg 650, bij de eindmeting 551 en bij de vervolgmeting 382. De ernst van de gedragsproblemen nam tussen begin groep 3 en eind groep 4 in beide Taakspelgroepen af in vergelijking met de controlegroep. Uit de vervolgmeting bleek dat dit een duurzaam effect was. Het verschil tussen de interventie Taakspel (in groep 3 en 4) en de interventie Taakspel+PAD (Taakspel in groep 3 en 4 en PAD in groep 4) bleek niet significant. In de beide interventiecondities bleek bij de eindmeting dat er minder conflicten tussen de leraar en leerlingen werden gemeld dan in de controlegroep (zowel door leraren als door leerlingen). Dit effect was bij de vervolgmeting, één jaar later, echter verdwenen. Op het domein sociaal-emotionele ontwikkeling toonden de leerlingen in de Taakspelgroepen na twee jaar interventie een gunstiger ontwikkeling dan de leerlingen in de controlegroep. Dit effect bleek ook nog aanwezig bij de vervolgmeting. De onderzoekers wijzen er echter op dat de gevonden verschillen veelal als klein moeten worden geclassificeerd.

Spilt et al. (2013) onderzochten de effecten van Taakspel bij kinderen met verschillende risicoprofielen in groep 3 en 4 van de basisschool. Hierbij gaat het om vervolgonderzoek op het onderzoek van Witvliet et al. (2009), met een RCT-design en een steekproef van 759 leerlingen. Uit dat onderzoek bleek dat Taakspel effectief was bij kinderen met een laag-risicoprofiel, evenals bij kinderen met emotionele problemen en bij kinderen die het slachtoffer waren van pesten. Taakspel was daarentegen niet effectief bij kinderen met gezinsproblemen en bij kinderen met een combinatie van bovengemiddelde tot zeer hoge niveaus van gedrags- en sociale problemen vóór aanvang van de interventie. Dijkman (2012) concludeerde daarentegen dat positieve controle door de leraar met name bij kinderen met een hoog risico tot een versterking van het effect van Taakspel leidt. Zij trok die conclusie op basis van een onderzoek bij 34 basisscholen in Amsterdam waar Taakspel was geïmplementeerd.

Onderzoek naar effecten van de Good Behavior Game

Flower et al. (2014) voerden een literatuurstudie uit en bestudeerden de effecten van de Good Behavior Game (GBG) die zijn gerapporteerd in 22 wetenschappelijke artikelen. Deze werden geselecteerd op basis van een literatuursearch die aanvankelijk 51 artikelen opleverde. Ook voerden zij een meta-analyse uit op de data van zestien onderzoeken naar effecten van de GBG waarbij een 'Single Subject Experimental Design' was toegepast. Zij concludeerden uit de literatuurstudie en meta-analyse dat er middelgrote tot grote en tevens onmiddellijke effecten van de GBG werden gevonden op lesverstoring gedrag. Verder bleek dat de GBG het meest werd gebruikt om storend gedrag, niet-taakgericht gedrag, agressie, hardop praten en het verlaten van

de zitplaats tegen te gaan. De correcte toepassing van beloningsprocedures bleek belangrijk voor de effectiviteit van de interventie.

Bowman-Perrott et al. (2016) voerden een meta-analyse uit op resultaten van 21 studies, waarin 1.580 leerlingen waren vertegenwoordigd (van 'pre-kindergarten' tot en met 'Grade 12'). De effectgrootte Tau-U die zij vonden, was ,82. De auteurs constateren dat er een substantiële afname was in problematisch gedrag en een toename van prosociaal gedrag bij leerlingen die aan de GBG deelnamen. De GBG bleek het meest effectief in het verminderen van verstorend gedrag en van niet-taakgericht gedrag. Leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften bleken het meeste profijt van de interventie te hebben.

Poduska et al. (2008) deden onderzoek in de Verenigde Staten naar effecten op de lange termijn bij deelnemers aan de GBG. In de eerste fase van het onderzoek waren scholen in vijf stedelijke regio's random verdeeld over drie condities: GBG, mastery learning en controlegroep. Twee leerlingcohorten die in de eerste twee jaar van het primair onderwijs in klassen zaten waar de GBG werd uitgevoerd, werden benaderd voor vervolgonderzoek op 19- tot 21-jarige leeftijd. Het vervolgonderzoek was gericht op de vraag of de jongeren tussen hun deelname aan de GBG en het vervolgonderzoek zorg hadden gekregen in verband met gedragsproblemen, emotionele problemen, drugs- en/of alcoholgebruik. De resultaten werden vergeleken met de resultaten van jongeren uit de leerlingcohorten die aan de controlegroep waren toegewezen en niet aan de GBG hadden deelgenomen. Jongens uit de Taakspelgroep die bij de eerste meting volgens hun leraar agressief waren en storend gedrag vertoonden, bleken in de loop van hun jeugd significant minder gebruik te hebben gemaakt van genoemde zorg dan jongens uit de controlegroep die qua gedrag vergelijkbaar werden gekarakteriseerd door hun leraar.

Minder positief waren Ashworth et al. (2020) over de effecten van de GBG. Zij voerden een RCT-onderzoek uit in 77 basisscholen in Engeland over een periode van twee schooljaren en vonden geen significant effect op verstorend gedrag, concentratieproblemen en prosociaal gedrag van leerlingen.

Van Lier et al. (2004) onderzochten de effecten van de GBG in dertien scholen in Rotterdam en Amsterdam en omgeving, in een interventie gedurende twee schooljaren in klas 2 en 3, na een voormeting in klas 1. Ook hier werd een random verdeling over interventiegroepen en controlegroepen gerealiseerd. In negen van deze scholen werd het GBG-programma volledig geïmplementeerd zoals bedoeld. Uit de analyses bleek een significante afname van ADHD-problematiek in de interventiegroep in vergelijking met de controlegroep. De interventie had een positief effect in de zin van reductie van storend gedrag bij leerlingen die bij de beginmeting matig storend gedrag vertoonden. Ook leidde de interventie tot een significante afname van gedragsproblemen bij leerlingen die bij de beginmeting een hoge mate van storend gedrag vertoonden.

Relevante factoren bij de implementatie van Taakspel en van de Good Behavior Game

Dijkman (2012) onderzocht ook factoren die relevant zijn bij de implementatie van Taakspel. Uit dat onderzoek blijkt onder meer dat het van belang is dat de directie van de school draagvlak op school creëert voor het invoeren van Taakspel. Taakspel wordt een vast onderdeel van het programma als de directie vervolgens een actieve en betrokken rol speelt bij het borgen ervan en de voortgang faciliteert. Ongeveer de helft van de leraren bereikt volgens het genoemde onderzoek 'positieve controle'. Dit is volgens de onderliggende theorie de belangrijkste uitkomstmaat voor de kwaliteit van de implementatie. Uit onderzoek naar coaching van leraren bij de implementatie

van de GBG bleek dat de kwaliteit van de implementatie samenhangt met de strategieën die coaches toepassen (Becker et al., 2013). Coaches gaven meer begeleiding aan leraren die bij de start een lagere kwaliteit van implementatie lieten zien, waarbij coaches ook algemene onderwijsvaardigheden demonstreerden, naast aandacht voor de aanpak in het kader van de GBG. Dit kwam naar voren uit onderzoek bij 129 leraren die de GBG toepasten en daarbij werden begeleid door coaches.

Samenvattend

Samenvattend, komt uit eerdere onderzoeken naar Taakspel naar voren dat deze interventie na twee jaar inzet leidt tot minder gedragsproblemen bij jongens, tot meer onderlinge acceptatie van klasgenoten, tot minder conflicten tussen de leraar en leerlingen en tot een gunstigere sociaal-emotionele ontwikkeling dan het geval is bij leerlingen die niet aan Taakspel hebben deelgenomen. Er zijn aanwijzingen dat een deel van deze effecten ook op lange termijn behouden blijft. Ook zijn er aanwijzingen dat Taakspel niet effectief is als leerlingen vóór de start van de interventie al een hoog niveau van gedrags- en sociale problemen vertonen, al lijkt dit mede afhankelijk van de mate van positieve controle die de leraar bereikt. Onderzoek naar effecten van de GBG laat eveneens doorgaans significante effecten zien op de reductie van storend gedrag en het verbeteren van de taakgerichtheid van leerlingen. Ook zijn er aanwijzingen dat met de GBG goede resultaten worden geboekt bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en bij leerlingen die vóór de invoering van de GBG al een hogere mate van storend gedrag vertonen dan andere leerlingen. Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat de correcte toepassing van beloningsprocedures belangrijk is voor de effectiviteit van de interventie.

1.4 Onderzoeksvragen

Het effectonderzoek naar Taakspel dient antwoord te geven op de volgende onderzoeksvragen:

- 1) In hoeverre wordt Taakspel geïmplementeerd zoals beoogd binnen de deelnemende scholen en welke factoren hangen samen met een kwalitatief goede implementatie van Taakspel?
- 2) Leidt de inzet van Taakspel tot een significante afname van externaliserende gedragsproblematiek bij basisschoolleerlingen?
- 3) Leidt de inzet van Taakspel tot een significante toename van onderlinge acceptatie van klasgenoten bij basisschoolleerlingen?
- 4) Leidt de inzet van Taakspel tot een significante afname van conflicten tussen leraren en leerlingen op de basisschool?
- 5) Leidt de inzet van Taakspel tot een significante verbetering in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen op de basisschool?
- 6) Welke factoren op leraar- en leerlingniveau hangen samen met positieve effecten van de inzet van Taakspel op externaliserende problematiek, conflicten tussen leraren en leerlingen en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen?

2 Opzet en uitvoering van het onderzoek

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de opzet en de uitvoering van het onderzoek beschreven. Daarbij wordt ingegaan op de onderzoeksmethode, -instrumenten en -activiteiten, de deelname aan het onderzoek en complicaties die zich daarbij voordeden. Tot besluit worden de analyses beschreven die zijn uitgevoerd om effecten vast te stellen en om de onderzoeksvragen te beantwoorden.

2.2 Onderzoeksmethode

RCT-onderzoek

Het effectonderzoek is opgezet als een 'randomized controlled trial' (RCT), waarbij binnen scholen enkele klassen aan de interventie deelnemen en enkele klassen als controlegroep fungeren. De toewijzing aan de Taakspelgroep gebeurde at random. Klassen waarvan de leraar al in Taakspel getraind was, werden uitgesloten van de interventiegroep. Deze klassen konden wel in de controleconditie deelnemen, mits er tijdens het schooljaar van het onderzoek in die klas géén Taakspel werd gespeeld. Het streven was om per school twee klassen aan de interventie toe te wijzen en twee klassen aan de controlegroep. Door praktische beperkingen was dat echter niet altijd haalbaar (zie paragraaf 2.6). Om de kans op *spill over* te verkleinen, is getracht om zoveel mogelijk combinaties van groepen 3/4, 5/6 en 7/8 per conditie toe te wijzen. Dit zijn doorgaans de klassencombinaties die het meest samenwerken. Hiertoe is in SPSS een opdracht tot random toewijzing gegeven voor de klassen per schoolnummer en per conditie. In paragraaf 2.5 wordt de randomisatiestrategie verder toegelicht.

Benodigde en gerealiseerde aantallen

Om effecten van de interventie aan te tonen, wordt gewerkt met een voormeting (T1) en een nameting (T2) waarin verschillende instrumenten worden afgenomen (zie paragraaf 2.4 en 2.5). Om voldoende *power* te realiseren, is een bepaald minimum aantal deelnemers aan het onderzoek nodig. Hiervoor is gebruikgemaakt van het programma Parallel Group-Randomized Trial (GRT) Sample Size Calculator. Er is sprake van geneste data: leerlingen binnen klassen en klassen binnen scholen. Bij het bepalen van effecten bij T2, met behulp van covariantie-analyse, worden de resultaten van T1 als covariaat meegenomen. Op basis van eerder onderzoek naar de effecten van Taakspel is uitgegaan van een kleine effectgrootte van ,35 (vgl. Witvliet et al., 2009; Haster et al., 2015). In de literatuur worden voor de Intraclass Correlation (ICC) op klas- en schoolniveau (primair onderwijs) over het algemeen voor sociaal-emotionele en gedragsvariabelen waarden tussen ,01 en ,15 gerapporteerd (zie bijv. Dong et al., 2016; Shackleton et al., 2016). Op basis hiervan zijn we uitgegaan van een ICC van ,15. Wat betreft de correlatie tussen de T1- en T2-meting gaan we op basis van eerder onderzoek uit van een waarde van ,50 (vgl. Spilt et al., 2013; Nelen et al., in voorbereiding).

Wat betreft de gemiddelde clustergrootte wordt uitgegaan van 15 deelnemende leerlingen per klas. Op basis van deze waarden volstaan 26 klassen per conditie om een *power* van 80% te realiseren. Bij het uitwerken van de onderzoeksopzet is daarom besloten te streven naar deelname van 30 klassen per conditie aan het onderzoek. Daarbij zou het gaan om 15 scholen met

twee 'Taakspel-klassen' en twee klassen die als controlegroep fungeren. Na overleg met de door NRO ingeschakelde methodoloog is besloten dit streefaantal op te hogen naar 17 scholen. In Tabel 2.1 staat een overzicht van de gerealiseerde deelname per instrument. Er is een verschil in aantallen tussen de instrumenten, omdat jongere leerlingen een andere versie van de Klimaat-schaal kregen. Daarnaast wilden niet alle scholen met Kindbegrip werken, omdat zij al een ander standaard instrument voor sociaal-emotionele ontwikkeling hanteerden en de leraren geen dubbel werk wilden laten doen. Dit resulteert er bij de SDQ en Conflictschaal in dat het gewenste aantal deelnemers is behaald. Voor de Klimaat-schaal en Kindbegrip is dit niet het geval, al lag het gemiddeld aantal leerlingen per klas bij de Klimaat-schaal wel iets hoger dan gewenst.

Tabel 2.1 – Gerealiseerde deelname leerlingen

Variabele	n	Totaal aantal klassen	Aantal klassen Taakspel	Aantal klassen Controle	Gem. aantal deelnemers per klas
SDQ	895	53	27	26	16,89
Klimaat-schaal LL	676	42	21	21	16,10
Conflictschaal	895	53	27	26	16,89
Kindbegrip	443	30	16	14	14,77

Duur van de interventie

Een complicerende factor voor het vaststellen van effecten is dat één van de voorwaarden van de opdrachtgever was dat de voor- en nameting in hetzelfde schooljaar (2023/24) moesten plaatsvinden. Daarmee bleef de duur van de interventie beperkt tot één schooljaar. Dit in tegenstelling tot de in paragraaf 1.3 besproken onderzoeken die gericht waren op een interventie die twee schooljaren in beslag nam. Hierdoor was er minder gelegenheid voor de interventie om goed in de scholen 'te landen', met het risico dat effecten minder groot zouden zijn. Bovendien duurde de interventie door praktische beperkingen in enkele scholen zelfs korter dan een schooljaar.

2.3 Werving van deelnemers aan het onderzoek

Werving van scholen

Om het vereiste aantal deelnemende scholen te halen, zijn verschillende wervingsactiviteiten uitgevoerd. Er is via de website van NRO aandacht gevraagd voor de verschillende interventietrajecten en scholen hebben daar de mogelijkheid gekregen hun belangstelling te melden. Ook hebben de ontwikkelaars en de onderzoekers contacten geattendeerd op de mogelijkheid om deel te nemen aan de interventie en aan het onderzoek. Ook via LinkedIn is bekendheid gegeven aan de mogelijkheid om deel te nemen. Scholen ontvingen bij deelname een gratis training voor leraren van twee groepen gratis en een gratis opleiding van de een interne Taakspelcoach. Tevens ontvingen de scholen gratis materialen, evenals een vergoeding voor deelname aan het effect-onderzoek.

Vanaf april 2023 is gericht geworven door steekproeven van scholen te benaderen. In april is een random steekproef van 200 basisscholen getrokken uit het bestand van DUO. Vervolgens is deze scholen per e-mail informatie over de interventie en het onderzoek gestuurd. In de e-mail was ook een link opgenomen naar een korte vragenlijst, waar zij hun belangstelling kenbaar konden maken en enkele gegevens konden invullen. In aanvulling op die e-mail is door medewerkers van

KBA Data telefonisch contact opgenomen met de scholen die niet op de e-mail hadden gereageerd, om hun eventuele belangstelling te peilen. Met scholen die hun belangstelling hebben aangegeven en meer informatie vroegen, is contact gezocht door de projectleider van de CED-Groep of door een van de onderzoekers. Met belangstellende scholen is vervolgens door medewerkers van KBA Data telefonisch contact opgenomen om informatie op te vragen over het aantal groepen, leraren die al ervaring hadden met Taakspel, het gebruikte leerlingvolgsysteem en instrumenten die de school gebruikt om de sociaal-emotionele competenties van leerlingen en de sfeer in de klas in kaart te brengen.

Deze wervingsprocedure is eind mei 2023 herhaald met een aanvullende steekproef van 50 scholen, eind juni 2023 gevolgd door een derde steekproef, van 230 scholen. Bij het telefonisch benaderen van de tweede en derde steekproef zijn naast medewerkers van KBA Data ook medewerkers van Praktikon ingezet. Toen bij de start van het schooljaar 2023/24 bleek dat enkele scholen zich terugtrokken, waarvan één na de training, zijn via contacten van de CED-Groep twee aanvullende scholen gevonden.

Oorspronkelijk zijn twee criteria voor uitsluiting van scholen geformuleerd: scholen met te weinig groepen om met vier groepen aan het onderzoek deel te nemen en scholen waar (een deel van) het team al ervaring had met Taakspel zouden niet in aanmerking komen voor deelname. Om voldoende deelnemende scholen te vinden, is uiteindelijk van deze criteria afgeweken: bij de start van het schooljaar namen ook enkele scholen met drie groepen deel aan het onderzoek en in de loop van het schooljaar is een school met twee groepen mee gaan doen. Daarnaast zijn groepen uitgesloten als hun leraar al ervaring had met Taakspel, maar er zijn geen scholen uitgesloten als er leraren die ervaring met Taakspel hadden les gaven in andere groepen.

Het verkrijgen van toestemming van ouders en leerlingen

Het oproepen van ouders om toestemming te geven voor deelname van hun kind aan het onderzoek verliep via de scholen. In verband met privacy waren geen contactgegevens van ouders beschikbaar voor de onderzoekers. De scholen verspreidden de door de onderzoekers opgestelde en door de ethische commissie getoetste informatiebrieven en toestemmingsformulieren onder de ouders van de leerlingen in de Taakspelgroepen en in de controlegroepen. Daarnaast kregen leerlingen die op dat moment 12 jaar oud waren het verzoek om zelf een toestemmingsformulier in te vullen. In de toestemmingsformulieren is ook gewezen op de mogelijkheid om de gegeven toestemming op een later moment in te trekken, zonder verdere consequenties. Zie tabel 2.2 en 2.3 voor een overzicht van het deelnamepercentage per klas. Hierin is ook de uitval vanwege persoonlijke reden verwerkt (verhuizing, psychosociaal, cognitieve vaardigheden, ontwikkelingsstoornissen, etc.). Dit zijn kinderen die wel toestemming kregen voor deelname, maar uiteindelijk toch niet konden deelnemen aan het onderzoek (zie tabel 2.4 voor specificatie).

De scholen hielden bij wie toestemming gaf en zij waren verantwoordelijk voor het verzenden van herinneringen aan ouders die niet reageerden. Dit traject verliep bij een aantal scholen langzamer dan beoogd. Daarom zijn assistenten van een van de onderzoeksbureaus naar enkele scholen toegegaan om ter plekke ouders op te bellen om toelichting te geven en afspraken te maken over het invullen van het toestemmingsformulier. Door deze aanpak was er meer greep van de onderzoekers op de procedure, terwijl tevens de privacy van de ouders gewaarborgd bleef – de contactgegevens bleven op school. Leerlingen voor wie geen toestemming was verkregen werden niet meegenomen bij de dataverzameling in het kader van het onderzoek. Van deze leerlingen zijn ook geen achtergrondgegevens verzameld. Indien zij in een Taakspelgroep zaten, deden zij

wel mee aan Taakspel. De uitvoering daarvan maakte deel uit van het onderwijsprogramma, waarvoor geen actieve toestemming van ouders was vereist.

Tabel 2.2 – Deelnamepercentage interventieklassen op basis van toestemming

School	Groep	Totaal aantal leerlingen	Toestemming aantal	Deelname percentage
2	interventie 1	23	23	100%
2	interventie 2	12	11	92%
3	interventie 1	23	16	70%
3	interventie 2	18	14	78%
4	interventie 1	29	29	100%
4	interventie 2	25	25	100%
5	interventie 1	24	9	38%
5	interventie 2	25	6	24%
7	interventie 1	24	14	58%
7	interventie 2	28	20	71%
8	interventie 1	23	7	30%
8	interventie 2	13	12	92%
9	interventie 1	16	16	100%
9	interventie 2	26	26	100%
10	interventie 1	24	14	58%
10	interventie 2	20	15	75%
11	interventie 1	26	13	50%
11	interventie 2	24	18	75%
12	interventie 1	21	20	95%
12	interventie 2	24	22	92%
14	interventie 1	17	14	82%
14	interventie 2	18	18	100%
15	interventie 1	18	16	89%
15	interventie 2	23	22	96%
16	interventie 1	27	23	85%
17	interventie 1	26	22	85%
17	interventie 2	19	14	74%
18	interventie 1	22	22	100%
18	interventie 2	21	21	100%
19	interventie 1	16	15	94%
Totaal		655	517	79%

Tabel 2.3 – Deelnamepercentage klassen in controlegroep op basis van toestemming

School	Groep	Klas aantal	Toestemming aantal	Deelname per- centage
2	controle 1	21	19	90%
2	controle 2	12	12	100%
3	controle 1	18	11	61%
3	controle 2	25	17	68%
4	controle 1	27	27	100%
4	controle 2	29	29	100%
5	controle 1	27	8	30%
7	controle 1	19	17	89%
7	controle 2	28	14	50%
8	controle 1	19	13	68%
8	controle 2	20	7	35%
9	controle 1	17	14	82%
9	controle 2	20	17	85%
10	controle 1	25	16	64%
11	controle 1	22	8	36%
11	controle 2	25	16	64%
11	controle 3	20	14	70%
12	controle 1	24	15	63%
12	controle 2	26	25	96%
14	controle 1	17	17	100%
14	controle 2	22	19	86%
15	controle 1	19	14	74%
15	controle 2	25	24	96%
16	controle 1	22	15	68%
16	controle 2	16	11	69%
17	controle 1	25	20	80%
17	controle 2	22	18	82%
18	controle 1	18	18	100%
18	controle 2	20	20	100%
19	controle 1	25	25	100%
Totaal		655	500	76%

Tabel 2.4 – Redenen van uitval van leerlingen

School	Uitval	Reden uitval	Aantal ontbrekende lijsten
4	Controlegroep 1: • 1 leerling	Verhuisd	1 lijst bij voormeting: Kindbegrip. 2 lijsten bij nameting: Klimaatschaal leerlinglijst, Kindbegrip.
	• 1 leerling	Lijsten waren te moeilijk i.v.m. verstandelijke beperking	2 lijsten bij voor- en nameting (4 totaal): Klimaatschaal leerlinglijst, Kindbegrip.
9	Interventiegroep 1: • 1 leerling	Wisseling van school	2 lijsten bij voormeting: Klimaatschaal leerlinglijst, Kindbegrip. 4 lijsten bij nameting: alle lijsten.
	Interventiegroep 2: • 1 leerling	Van school af	2 lijsten bij voormeting: Klimaatschaal leerlinglijst, Kindbegrip. 4 lijsten bij nameting: alle lijsten.
11	Interventiegroep 1: • 1 leerling	Van school af	4 lijsten bij nameting: alle lijsten.
	Interventiegroep 2: • 2 leerlingen	Wisseling van school	Beide leerlingen missen 4 lijsten bij nameting: alle lijsten.
	Controlegroep 3: • 1 leerling	Wisseling van school	1 lijst bij voor- en nameting: Klimaatschaal leerlinglijst.
15	Interventiegroep 1: • 2 leerling	Wisseling van school	1 lijst bij voormeting: Kindbegrip. 4 lijsten bij nameting: alle lijsten.
16	Controlegroep 1: • 1 leerling	Van school af	1 lijst bij voormeting: Klimaatschaal leerlinglijst. 4 lijsten bij nameting: alle lijsten.

Het verkrijgen van toestemming van leraren en intern begeleiders

Een andere voorwaarde van de ethische commissie was dat bij het onderzoek betrokken leraren van de Taakspelgroepen en van de controlegroepen, evenals andere betrokken personeelsleden (meestal de intern begeleider) met deelname aan het onderzoek instemden. Ook zij kregen een informatiebrief en toestemmingsformulier. Daarin werd ook aangegeven dat zij vrij waren om hun toestemming op een later moment in te trekken.

2.4 Onderzoeksinstrumenten

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, moesten verschillende onderzoeksactiviteiten worden uitgevoerd. Deze worden in paragraaf 2.5 beschreven. Dit vroeg om de inzet van verschillende onderzoeksinstrumenten: instrumenten waarmee de ontwikkeling van de leerlingen en van het klassenklimaat in kaart kan worden gebracht, een instrument voor de lesobservaties en een gespreksleidraad voor de nabespreking, evenals implementatievragenlijsten.

Instrumenten om de ontwikkeling van de leerlingen en van het klassenklimaat te meten

Er zijn verschillende betrouwbare en gevalideerde instrumenten ingezet om het gedrag en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen in kaart te brengen, evenals het klassenklimaat. De meeste instrumenten worden door de leraar ingevuld, maar er zijn ook instrumenten die zijn ontwikkeld om door de leerlingen te worden ingevuld. Met het oog op het voorkomen van extra belasting voor de scholen, is ernaar gestreefd waar mogelijk gebruik te maken van instrumenten die scholen in het kader van het reguliere programma afnemen en die bijvoorbeeld via ESIS of ParnasSys kunnen worden ingevuld.

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

Met behulp van de 'Strengths and Difficulties Questionnaire' (SDQ) kan bij de leraar worden nagegaan in hoeverre de individuele leerlingen emotionele en gedragsproblemen hebben, wat hun sociale competenties zijn en welke gevolgen aanwezige problemen hebben voor hun dagelijkse functioneren. De SDQ bestaat uit twee gedeelten: een gedragsvragenlijst en een impactschaal. In dit onderzoek is alleen de gedragsvragenlijst gebruikt. Deze bevat 25 vragen die deels positief, deels negatief geformuleerd zijn. Hiervan worden vijf schaalscores berekend:

- Emotionele problemen;
- Gedragsproblemen;
- Hyperactiviteit-aandachtstekort;
- Problemen met leeftijdgenoten;
- Prosociaal gedrag.

Klimaatschaal

De Klimaatschaal bestaat uit een algemeen gedeelte, met 16 vragen over de klas of groep waarin een leerling zit en een specifiek gedeelte, met 17 vragen over een specifieke leraar. De Klimaatschaal bestaat uit vier schalen: Kwaliteit van onderlinge leerlingrelaties, Sfeer in de klas, Orde in de klas, Kwaliteit van de interactie leerkracht – leerlingen. Er bestaat ook een versie voor jongere leerlingen ('Sproetje'). Scholen die het leerlingvolgsysteem ESIS gebruiken, kunnen de Klimaatschaal direct via dat systeem afnemen. Via een export van data kunnen deze voor het onderzoek gebruikt worden.

Conflictschaal van de LLRV

Met behulp van de Conflictschaal van de 'Leerkracht-Leerling-Relatie-Vragenlijst' (LLRV) wordt de perceptie die de leraar heeft van de mate waarin er conflicten zijn met de desbetreffende leerling gemeten. De Conflictschaal bestaat uit 5 stellingen die worden gescoord op een schaal van 1 (zeker niet van toepassing) tot 5 (zeker van toepassing). Voorbeelden van de stellingen: 'Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren'; 'De gevoelens van dit kind tegenover mij kunnen geheel onvoorspelbaar zijn of abrupt omslaan'.

Kindbegrip

Scholen die het leerlingvolgsysteem ParnasSys gebruiken, kunnen de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen systematisch in kaart brengen en volgen met behulp van het onderdeel Kindbegrip. Er zijn verschillende versies van Kindbegrip ontwikkeld: voor groep 1-2, groep 3-6 en 7-8, waarbij er versies zijn voor de leraar en versies voor de leerling (Van Loon et al., 2023). In het huidige onderzoek wordt gebruik gemaakt van de versies LK3-6 en LK7-8, in te vullen door de leraar. Het instrument omvat 26 stellingen die zijn verdeeld over drie schalen; de scores worden opgeteld tot één totaalscore.

De drie schalen betreffen:

- emotionele competenties (10 stellingen);
- sociale competenties (11 stellingen);
- morele competenties (5 stellingen).

Deze competenties zijn voor de ontwikkeling van het instrument vertaald naar concrete gedragskenmerken. Het instrument wordt per leerling ingevuld door de leraar, waarbij elk item wordt gescoord op een schaal van 1 ('helemaal mee eens') tot 5 ('helemaal mee oneens').

Observatieinstrument en gespreksleidraad

Observatieinstrument

Het observatieinstrument is een vereenvoudigde versie van het instrument dat is ontwikkeld in het kader van de evaluatie van passend onderwijs. Dat instrument is toegepast in het onderzoek naar passend onderwijs in de klas (Smeets et al., 2017, 2019). In dat observatieinstrument zijn drie thema's onderscheiden: pedagogische structuur (5 items), emotionele ondersteuning (4 items) en didactiek (5 items). De items sluiten aan bij gedrag dat van de leraar mag worden verwacht bij het spelen van Taakspel. Dit geldt met name voor de items binnen de thema's 'pedagogische structuur' en 'emotionele ondersteuning'. De items worden gescoord op zevenpuntsschalen. In de oorspronkelijke versie werden deze afzonderlijk gescoord voor de klas als geheel en voor de groep leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. In de versie die wordt gebruikt bij het onderzoek naar Taakspel wordt alleen de klas als geheel geobserveerd. Daarbij heeft het scoren betrekking op gedrag van de leraar en de wisselwerking tussen leraar en klas. Verbetering van didactiek is overigens geen direct doel van de inzet van Taakspel, maar de opname van dit onderdeel in het observatieschema biedt wel de mogelijkheid om eventuele positieve effecten op dit gebied te meten.

Gespreksleidraad

Er is een gestructureerde gespreksleidraad opgesteld voor een korte nabeschuiving van de observatie met de leraar. Daarin wordt gevraagd of de geobserveerde les een les zoals gebruikelijk was (en indien niet, wat er anders was), wat positieve punten in de les waren en of er knelpunten waren. Verder wordt gevraagd wat de leraar in de les doet om de taakgerichtheid van de leerlingen te bevorderen en om lesverstorend gedrag tegen te gaan.

De leraren van klassen waar tijdens de observatie Taakspel is gespeeld, is daarnaast gevraagd wat zij de positieve punten van het spelen van Taakspel in deze les vonden, of er knelpunten bij het spelen van Taakspel in deze les waren en – indien dat het geval was – hoe deze naar inschatting van de leraar kunnen worden opgelost.

Implementatievragenlijsten

Om een beeld te krijgen van de ervaringen met het nieuwe implementatietraject, de 'treatment fidelity' en de ervaren effecten van de inzet van Taakspel, is de implementatievragenlijst ontwikkeld. Er zijn twee versies van deze vragenlijst gemaakt: een versie voor leraren en een versie voor de interne Taakspelcoaches op school.

De implementatievragenlijst is gebaseerd op de 'Midi-vragenlijst', die door TNO is ontwikkeld om na te gaan welke determinanten het daadwerkelijke gebruik van een in te voeren of ingevoerde

innovatie beïnvloeden. De Midi-lijst bevat 29 determinanten en is bedoeld voor toepassing in onderzoek onder gebruikers van (toekomstige) innovaties, zoals professionals in de zorg of in het onderwijs.² De ontwikkeling en validering van de Midi-vragenlijst is beschreven door Fleuren et al. (2014). Voor het huidige onderzoek is een selectie gemaakt van de determinanten die relevant zijn voor de evaluatie van Taakspel en de implementatie daarvan. Waar nodig zijn formuleringen aangepast en er zijn enkele vragen toegevoegd die specifiek betrekking hebben op de training en begeleiding door de trainers van de CED-Groep die de invoering van Taakspel in de scholen begeleiden.

In de implementatievragenlijsten komen de volgende thema's aan bod:

- oordelen over kenmerken van Taakspel (7 stellingen);
- effecten en verwachte effecten van het gebruik van Taakspel (11 stellingen);
- oordelen over de houding van leerlingen bij het spelen van Taakspel (2 stellingen);
- oordelen over de randvoorwaarden op school met betrekking tot Taakspel (5 stellingen);
- oordelen over de training en over de trainer (10 items);
- oordelen over niveau en tempo van de training (3 items);
- de vraag om een cijfer (van 1 tot 10) te geven voor de training;
- een vraag naar het aantal keren dat Taakspel is gespeeld (leraar) en het aantal geobserveerde lessen (Taakspelcoach)
- vragen over activiteiten tijdens het spelen van Taakspel in de les (13 items voor de leraar en 3 items voor de Taakspelcoach).

De op de Midi-vragenlijst gebaseerde stellingen zijn voorgelegd met een antwoordschaal van 1 tot 5. Bij de meeste stellingen variëren de antwoordmogelijkheden van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens'. Bij stellingen over verwachte effecten variëren deze van 'zeer zeker niet' tot 'zeer zeker wel'. Bij de vragen over training en begeleiding varieerden de antwoordmogelijkheden op de vijfpuntsschalen van 'slecht' tot 'uitstekend'. De vragen over het niveau en tempo van de training konden worden beantwoord met 'te laag', 'goed' of 'te hoog'. De vragen naar de activiteiten tijdens het spelen van Taakspel werden in de lijst voor leraren voorgelegd met een zevenpuntsschaal (variërend van 'nooit' tot 'altijd') en in de lijst voor de Taakspelcoach met een vijfpuntsschaal (variërend van 'nauwelijks' tot 'helemaal').

In de vragenlijsten waren twee open vragen over de training toegevoegd. In de vragenlijst voor de Taakspelcoach waren daarnaast twee open vragen toegevoegd over wat opviel tijdens de observaties en over eventuele op- of aanmerkingen over Taakspel.

Tabel 2.5 geeft een overzicht van de onderzoeksvragen en de instrumenten die worden ingezet om deze te beantwoorden.

² <https://www.zorginzicht.nl/ontwikkeltools/ontwikkelen/meetinstrument-determinanten-van-innovaties-midi>

Tabel 2.5 – Onderzoeksvragen en ingezette instrumenten

Onderzoeksvragen	Instrumenten
In hoeverre wordt Taakspel geïmplementeerd zoals beoogd binnen de deelnemende scholen en welke factoren hangen samen met een kwalitatief goede implementatie van Taakspel?	Implementatievragenlijst Lesobservaties Vraaggesprekken met leraren
Leidt de inzet van Taakspel tot een significante afname van externaliserende gedragsproblematiek bij basisschoolleerlingen?	Implementatievragenlijst Vraaggesprekken met leraren SDQ
Leidt de inzet van Taakspel tot een significante toename van onderlinge acceptatie van klasgenoten bij basisschoolleerlingen?	Implementatievragenlijst Vraaggesprekken met leraren Klimaatschaal
Leidt de inzet van Taakspel tot een significante afname van conflicten tussen leraren en leerlingen op de basisschool?	Implementatievragenlijst Lesobservaties Vraaggesprekken met leraren Conflictschaal van de LLRV Klimaatschaal
Leidt de inzet van Taakspel tot een significante verbetering in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen op de basisschool?	Implementatievragenlijst Vraaggesprekken met leraren Lesobservaties Kindbegrip
Welke factoren op leraar- en leerlingniveau hangen samen met positieve effecten van de inzet van Taakspel op externaliserende problematiek, conflicten tussen leraren en leerlingen en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen?	Alle instrumenten

2.5 Onderzoeksactiviteiten

De onderzoeksactiviteiten bestonden uit de voorbereiding van het onderzoek, het uitvoeren van de voor- en nameting, het uitvoeren van lesobservaties met nabespreking en het afnemen van de implementatievragenlijsten.

Vorbereiding van het onderzoek

Zoals in paragraaf 2.3 al is beschreven, is tijdens de contacten in het kader van het werven van scholen telefonisch in kaart gebracht welke meetinstrumenten zij al gebruiken, om na te gaan of de daarmee verzamelde data in het kader van het onderzoek konden worden gebruikt. Daarna zijn aanbieders van leerlingvolgsystemen en van meetinstrumenten benaderd om toestemming te krijgen voor gebruik van instrumenten of om contracten af te sluiten voor het gebruik van instrumenten en/of de export van data uit leerlingvolgsystemen.

Voor het toewijzen van groepen aan ofwel de interventieconditie ofwel de controleconditie is een procedure van random toewijzing uitgevoerd. Allereerst is een overzicht gemaakt van mogelijke combinaties van groepen (bijvoorbeeld groep 6 interventie, groep 4 controlegroep). Daarnaast zijn met behulp van SPSS lijsten met de schoolnummers uitgedraaid in random volgorde, hierbij is gebruik gemaakt van 'Random number generators'. Vervolgens zijn de schoolnummers uit de random lijst gekoppeld aan de desbetreffende combinaties van groepen. Deze procedure is per school twee maal uitgevoerd, omdat het uitgangspunt was dat per school twee groepen Taakspel zouden spelen en twee groepen in de controleconditie zouden deelnemen. Indien er sprake was van parallelgroepen (bijvoorbeeld 6A en 6B), werd bij toeval bepaald welke groep zou deelnemen. Groepen waarvan de leraar al eerder met Taakspel had gewerkt (hetgeen bij de werving van de scholen in kaart was gebracht), kwamen niet in aanmerking voor deelname aan de Taakspel-

conditie. Bij de twee scholen die later zijn toegevoegd (school 18 en 19) is opnieuw de procedure van random toewijzing van groepen aan de beide condities uitgevoerd.

Per deelnemende school is verzocht een vaste contactpersoon voor het onderzoek aan te wijzen. Doorgaans was dat de intern begeleider of de directeur. Na de toetsing door de ethische commissie zijn informatiebrieven voor leraren, ouders en leerlingen van 12 jaar of ouder en toestemmingsformulieren opgesteld (zie paragraaf 2.3). Deze zijn naar de contactpersoon op school gestuurd, met het verzoek ervoor te zorgen dat deze naar de desbetreffende personen zouden worden doorgestuurd. Zoals in paragraaf 2.3 is aangegeven, zijn onderzoeksassistenten naar een aantal scholen met onvoldoende respons toegegaan om van daaruit contact op te nemen met ouders om te vragen alsnog toestemmingsformulieren in te vullen. Verder zijn er samenwerkingsovereenkomsten tussen de scholen en onderzoekers opgesteld en datauitwisselingsovereenkomsten voor het aanleveren van te analyseren gegevens.

Voor- en nameting

Bij de voor- en nameting zijn zowel in de Taakspelgroep als in de controlegroep verschillende instrumenten afgenomen:

- De SDQ wordt door de leraar ingevuld (voor elke leerling afzonderlijk);
- De Klimaatschaal Leerkrachtlijst wordt door de leraar ingevuld (één per klas);
- De Klimaatschaal Leerlingenlijst wordt door de leerlingen ingevuld;
- Voor jongere kinderen is er een aangepaste versie van de Klimaatschaal ('Sproetje');
- De conflictschaal van de LLRV wordt door de leraar ingevuld (voor elke leerling afzonderlijk);
- Kindbegrip (LK 3-6 of LK 7-8) wordt door de leraar ingevuld (voor elke leerling afzonderlijk).

De voormeting vond plaats bij aanvang van de implementatie, de nameting vond plaats aan het einde van het schooljaar. De instrumenten werden via BergOp aangeboden, het systeem van Praktikon voor het afnemen van vragenlijsten en andere instrumenten. Met scholen die Kindbegrip al in het kader van het reguliere programma via ParnasSys afnemen, zijn daarover afspraken gemaakt. Met Topicus, de aanbieder van ParnasSys zijn afspraken gemaakt over de export van data uit ParnasSys ten behoeve van het onderzoek.

Lesobservaties

Om zicht te krijgen op wat er in de lessen van de leraren in de Taakspelgroepen en in de controlegroepen gebeurt, zijn lesobservaties uitgevoerd. De eerste ronde van de lesobservaties is uitgevoerd in de periode van 17 november tot en met 19 december 2023. In die periode waren de leraren in de Taakspelgroepen de inzet van Taakspel in de lessen nog aan het opbouwen. Het is gebruikelijk dat leraren na de training met blokken van tien minuten Taakspel starten en dit in de loop van het schooljaar verder uitbouwen.

De tweede ronde van lesobservaties is na de meivakantie uitgevoerd, van 14 mei tot 21 juni 2024. Bij enkele scholen is van het schema met twee schoolbezoeken ten behoeve van de lesobservaties afgeweken. School 2 heeft na de eerste training besloten pas na de Kerstvakantie met Taakspel te starten in de lessen. Bij deze school zijn alleen aan het eind van het schooljaar lesobservaties uitgevoerd. Ook bij school 19 zijn alleen aan het eind van het schooljaar lesobservaties uitgevoerd. Dit komt doordat deze school later bij het project aansloot, ter vervanging van uitgevallen scholen. Ook school 18 startte later. Bij die school zijn geen lesobservaties uitgevoerd, doordat vele verzoeken om mogelijke data door te geven niet werden beantwoord en telefonisch gedane toezeggingen niet gestand werden gedaan. Bij school 4 is de tweede observatieronde

niet uitgevoerd omdat ook deze school niet reageerde op vele verzoeken, zowel telefonisch als per e-mail, om data door te geven waarop de observatoren de school zouden kunnen bezoeken.

Elke observatie is uitgevoerd door twee observatoren. Zij zijn vooraf geïnstrueerd en hebben daarbij een nadere toelichting gekregen op het observatieinstrument en er zijn voorbeelden gegeven bij de verschillende vaardigheden in het schema. Tijdens de lessen scoorden de observatoren wat zij tijdens de les zagen onafhankelijk van elkaar op hun eigen scoreformulieren. Die formulieren zijn later ingevoerd in een databestand.

Een observatie bestaat uit tien minuten observeren, waarna vijf à tien minuten beschikbaar zijn om de scores in te vullen. Er is naar gestreefd om dit drie keer per les te doen, waardoor in elke geobserveerde klas drie observaties van tien minuten zouden worden uitgevoerd. Het observeren van drie blokken per les/leraar, inclusief invullen van het schema (één per geobserveerd blok) duurt dan 45 à 50 minuten.

Voorafgaand is aan de contactpersonen van de scholen doorgegeven dat het moest gaan om reguliere lessen die zich goed lenen voor het observeren van het gedrag van de leraar en de leerlingen. Bij de Taakspelgroepen gaat het om lessen waarin Taakspel wordt gespeeld. Bij de controlegroepen gaat het om vergelijkbare lessen zonder Taakspel (bijvoorbeeld taal en rekenen). Lessen gymnastiek of creatieve vakken (zoals beeldende vorming of muziek) zijn uitgesloten. Ook als Taakspel kort wordt gespeeld, worden drie blokken van tien minuten geobserveerd. In het observatieschema wordt bij elk blok genoteerd hoe lang Taakspel is gespeeld tijdens het geobserveerde blok.

Afname van de implementatievragenlijst

Bij de aan het onderzoek deelnemende scholen is de implementatievragenlijst aan het einde van het schooljaar afgenomen bij leraren en de interne Taakspelcoach (meestal is dat de intern begeleider). De vragenlijsten voor leraren zijn afgenomen via BergOp, het systeem van Praktikon en via het systeem voor het afnemen van enquêtes via internet van KBA Nijmegen. De leraren van de Taakspelgroepen en de Taakspelcoaches zijn per e-mail opgeroepen om de vragenlijst in te vullen. Zij ontvingen in die e-mail een link naar de vragenlijst. De links waren schoolspecifiek en gekoppeld aan de desbetreffende personen in de school, waardoor zicht kon worden gehouden op de respons. Aan degenen die de vragenlijst na enkele weken nog niet hadden ingevuld, zijn herinneringsmails verzonden.

2.6 Deelname aan het onderzoek

Deelname van scholen en leraren

De stand van zaken begin juli 2023 was dat 18 scholen zich hadden aangemeld voor deelname en dat daarnaast twee scholen als 'reserve' waren genoteerd, mocht er nog een school uitvallen. Vervolgens meldde één school zich in juli af, een school eind augustus, een school begin september en een school in de loop van september, na de eerste training. De reservescholen bleken toch niet mee te willen doen. Vervolgens zijn in oktober nog twee scholen gevonden die mee wilden doen en later van start zijn gegaan. Tabel 2.6 geeft een overzicht van de scholen, enkele achtergrondgegevens, de deelnemende groepen en bijzonderheden. Tabel 2.7 geeft een overzicht van de aangemelde scholen die te elfder ure besloten niet deel te nemen aan het project.

Tabel 2.6 – Informatie over de deelnemende scholen

School	Denominatie	Stad/regio	Aantal leerlingen	Taakspelgroepen	Controlegroepen	Bijzonderheden
2	AB	Noord-Holland	95	4 en 7/8	3 en 5/6	Startte pas in januari met Taakspel
3	Openbaar	Noord-Brabant	322	3b en 4	3a en 6	
4	Openbaar	Gelderland	114	3/4 en 7/8	5/6	Groep 3/4 voorjaars- tot meivakantie geen Taakspel i.v.m. ziekte
5	Openbaar	Den Haag	200	5 en 8	4	Groep 5 na Kerstvakantie gestopt met Taakspel i.v.m. vertrek leraar
7	PC	Zuid-Holland	147	3 en 4/5	7 en 8	
8	RK	Noord-Brabant	166	6/7 en 8	3 en 5	
9	PC	Gelderland	181	7 en 8	5 en 6	
10	AB	Noord-Holland	94	5/6 en 7/8	3/4	
11	PC	Gelderland	229	5/6 en 7	3, 4/5 en 8	
12	PC	Utrecht	215	3 en 5	6 en 7	
14	Openbaar	Gelderland	190	4 en 5	5 en 6	
15	Openbaar	Limburg	159	5 en 6	7 en 8	
16	PC	Gelderland	181	5	7 en 8	Groep 6 is kort na de training gestopt met de interventie
17	Openbaar	Zuid-Holland	180	6 en 7	3 en 4	
18	Islamitisch	Noord-Holland	285	6 en 7	5a en 6/7	Later gestart
19	Openbaar	Groningen	233	4	7	Later gestart

Toelichting: Aantal leerlingen in oktober 2023, volgens Open Onderwijsdata van DUO. Groepen die aan de voormeting hebben deelgenomen, zijn in de tabel vermeld. Bij school 5 haakte een Taakspelgroep in de loop van het schooljaar af; bij school 16 gebeurde dat al vóór de voormeting. School 11 zorgde voor een derde controlegroep, ter compensatie van kleinere scholen met één controlegroep.

Tabel 2.7 – Informatie over aangemelde scholen die niet deelnamen of kort na de start stopten

School	Plaats of provincie	Afmelding	Reden afmelding
1	Friesland	september 2023	Vertrek van de directeur vóór de zomervakantie; leraren die van groep wisselden, waardoor leraren met ervaring in Taakspel in de beoogde Taakspelgroepen kwamen te staan; invallers in verband met ziekte.
6	Gelderland	september 2023	Na de Taakspeltraining meldde de directeur dat de school niet met vaste tafelgroepen werkt, wat wel de bedoeling is bij Taakspel. Daarna meldde de school zich af.
13	Noord-Holland	augustus 2023	Kleine school die zich terugtrok in verband met te weinig personeel.
--	Utrecht	september 2023	Reserve 1
--	Noord-Holland	september 2023	Reserve 2

Ook tijdens de uitvoering van het onderzoek deden zich complicerende factoren voor. Op een van de scholen (school 2) is na de training besloten om pas in januari 2024 met Taakspel te starten, omdat er in het begin van het schooljaar met een andere interventie werd gewerkt die op gedragsverbetering was gericht. Verder was er in twee scholen door verschillende omstandigheden uitval van een Taakspelgroep: één leraar stopte kort na de training met Taakspel (school 16), één groep in een andere school stopte na de Kerstvakantie met Taakspel doordat de leraar een andere baan kreeg (school 5). Eén van de Taakspelgroepen kreeg enkele maanden geen Taakspel door langdurige ziekte van de leraar (school 4). Daarnaast waren er belemmeringen door ziekte van directeuren en andere contactpersonen, waarover de onderzoekers niet altijd op de hoogte werden gesteld door de scholen. Bij de voor- en nameting bleek het veel moeite te kosten om (leraren in) sommige scholen te bewegen om de instrumenten in te vullen. Dit ondanks de in het vooruitzicht gestelde vergoeding voor deelname aan de onderzoeksactiviteiten en de samenwerkingsovereenkomst tussen de onderzoekers en de school.

2.7 Analyses

Hier volgt een overzicht van de analyses die zijn uitgevoerd op de data van de voor- en nameting, de data van de lesobservaties en de data van de implementatievragenlijsten.

Effectmeting

Om vast te stellen of er significante effecten van het werken met Taakspel zijn, werden regressieanalyses uitgevoerd op de kwantitatieve data die bij de voormeting en de nameting zijn verzameld (met behulp van de Klimaatschaal, SDQ, de Conflictschaal en Kindbegrip). In deze analyses was de score op de nameting de afhankelijke variabele en werd de conditie (wel/geen Taakspel) als voorspeller meegenomen, terwijl gecontroleerd werd voor geslacht en leeftijd van de leerlingen. Daarnaast werd de score op de voormeting van de betreffende uitkomstvariabele als voorspeller meegenomen om te controleren voor eventuele verschillen tussen de experimentele en controlegroep voorafgaande aan de interventie. Deze analyses werden uitgevoerd middels een multilevel-aanpak waarmee rekening werd gehouden met het geneste karakter van de data (leerlingen binnen klassen, klassen binnen scholen). Bij de analyses van de gegevens van de Klimaatschaal voor leraren werd, vanwege de kleinere steekproefomvang, in plaats van multilevelanalyses de Complex optie in Mplus gebruikt. Deze procedure corrigeert voor de afhankelijkheid binnen de data en houdt zo rekening met de geneste structuur van de gegevens (leraren binnen scholen), waardoor de standaardfouten nauwkeuriger worden geschat.

Tevens werd door middel van interactie-effecten getoetst in hoeverre de effecten van Taakspel werden gemodereerd door geslacht en leeftijd van de leerlingen. Tot slot werd binnen de Taakspelgroep met regressieanalyses onderzocht in hoeverre de mate van implementatie van Taakspel – gedefinieerd als het aantal keer dat Taakspel is gespeeld en de mate waarin de dertien stappen volgens de leraar zijn toegepast – samenhangt met de score op de nameting. Ook hierbij werd gecontroleerd voor de score op de voormeting, evenals voor geslacht en leeftijd.

Niet alle groepen die aanvankelijk waren toegewezen aan de experimentele conditie hebben daadwerkelijk Taakspel gespeeld. Omgekeerd hebben sommige groepen die oorspronkelijk waren toegewezen aan de controlegroep uiteindelijk wél Taakspel gespeeld. Op basis van de oorspronkelijke toewijzing is een zogenaamde Intention to Treat (ITT)-variabele geconstrueerd en zijn bovengenoemde analyses herhaald met deze ITT-variabele als voorspeller in plaats van

de daadwerkelijke conditie. Om het causale effect van de interventie te schatten, rekening houdend met non-compliance, werden daarnaast zogenaamde Complier Average Causal Effect (CACE) analyses uitgevoerd. Hiervoor werd een twee-staps instrumentele variabele benadering (2SLS) toegepast, waarin in de eerste fase de feitelijke deelname aan de interventie werd gemodelleerd als functie van de willekeurige toewijzing en relevante baseline covariaten. In de tweede fase werd de uitkomstvariabele gemodelleerd als functie van de voorspelde deelname uit fase 1, met controle voor dezelfde baseline covariaten.

Aangezien er in totaal achttien afzonderlijke regressieanalyses zijn uitgevoerd om het effect van de interventie op evenzoveel uitkomstvariabelen te toetsen, is een correctie voor meervoudige toetsing toegepast om de kans op een type I-fout te beperken. Hiervoor is gebruikgemaakt van de Bonferroni-correctie. Het significantieniveau (α) van 0,05 is gedeeld door het aantal toetsen (18), resulterend in een gecorrigeerd significantieniveau van $\alpha = 0,0028$. Resultaten van deze analyses worden als statistisch significant beschouwd bij $p < 0,0028$. Aangezien interactie-effecten doorgaans aanzienlijk meer statistische power vereisen dan hoofdeffecten, is ervoor gekozen om hier geen Bonferroni-correctie toe te passen. Een te strenge drempel zou de kans op het missen van potentieel relevante moderatie-effecten (Type II-fouten) vergroten. In plaats daarvan is voor interactie-effecten een significantieniveau van $p < 0,05$ gehanteerd. Interactiebevindingen worden geïnterpreteerd als hypothesegenererend: ze bieden aanwijzingen voor mogelijke subgroepverschillen, maar worden niet als definitief bewijs beschouwd. Waar relevante consistentie of klinisch betekenisvolle trends werden gevonden, zijn verkennende subgroepanalyses uitgevoerd om deze patronen nader te onderzoeken.

Lesobservaties

Met behulp van factoranalyse is nagegaan of de in het oorspronkelijke observatieschema aanwezige factorstructuur kon worden bevestigd. Vervolgens is per resulterende factor de betrouwbaarheidscoëfficiënt Cronbachs alpha berekend om vast te stellen of items voldoende bijdragen aan de betrouwbaarheid van de factor. Vervolgens zijn schaalscores berekend; dit zijn de gemiddelde scores over de items die op basis van de factoranalyse en de betrouwbaarheidsanalyse zijn toegewezen aan de desbetreffende schaal. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te bepalen – voor elk geobserveerd deel van de les zijn scores van twee observatoren beschikbaar – is de ICC-coëfficiënt berekend. Vervolgens zijn de scores van beide observatoren per schaal en per geobserveerd lesblok gemiddeld. Dit resulteerde per lesblok in drie gemiddelde scores die verder konden worden geanalyseerd. Om vast te stellen of er bij de voor- en nameting significante verschillen waren tussen de Taakspelgroepen en de controlegroepen, zijn variantieanalyses uitgevoerd. Om vast te stellen of de Taakspelgroepen bij de nameting significant meer vooruitgang in vergelijking met de voormeting vertoonden dan de controlegroepen, zijn covariantieanalyses uitgevoerd.

Implementatievragenlijsten

De implementatievragenlijsten zijn door een beperkt aantal personen ingevuld, doordat het aantal Taakspelgroepen beperkt is (29 aan het eind van het schooljaar) en het aantal Taakspelcoaches (16, waarvan er 13 de vragenlijst invulden) nog beperkter is. Daarom zijn op de implementatievragenlijst voor Taakspelcoaches alleen beschrijvende analyses uitgevoerd (het berekenen van frequenties en gemiddelden). Op de implementatievragenlijst voor leraren zijn vergelijkbare analyses uitgevoerd. Daarnaast zijn op items die zich daarvoor leenden factoranalyses uitgevoerd, gevolgd door het berekenen van de betrouwbaarheidscoëfficiënt Cronbachs alpha. Vervolgens

zijn gemiddelde scores berekend over de verkregen schalen, die daarna met behulp van variantieanalyses konden worden geanalyseerd.

3 Lesobservaties en gesprekken met leraren

3.1 Inleiding

Zoals in paragraaf 2.5 is beschreven, zijn lesobservaties uitgevoerd in de Taakspelgroepen en in de controlegroepen. Dat is in twee rondes gebeurd: de eerste observatieronde toen de leraren nog weinig ervaring met Taakspel hadden en het spel nog in korte perioden werd gespeeld en de tweede observatieronde aan het einde van het schooljaar, toen de invoering van Taakspel afgerond was. Na de observaties werden in beide rondes ook korte nabesprekingen met de geobserveerde leraren gevoerd. In de volgende paragrafen worden de resultaten van de lesobservaties en van de gesprekken beschreven.

3.2 Lesobservaties

Aantallen observaties en lesactiviteiten

Tijdens de eerste observatieronde zijn lesobservaties uitgevoerd in 141 lesblokken van tien minuten. Hiervan waren 138 blokken bruikbaar voor het onderzoek³, waarvan 70 in klassen die aan de interventie deelnamen en 68 in de controlegroepen. Elk van deze observaties is door twee observatoren uitgevoerd. In de tweede observatieronde zijn 149 lesblokken geobserveerd, waarvan 147 in aanmerking kwamen voor de analyses.⁴ Daarbij betreft het 70 lesblokken in klassen die aan de interventie deelnamen en 77 in de controlegroepen. Het aantal lessen waarin deze observaties zijn uitgevoerd, bedraagt 49 in de eerste observatieronde en 50 in de tweede observatieronde (zie tabel 3.1).

Tabel 3.1 – Aantallen lesobservaties

	Eerste ronde lesobservaties		Tweede ronde lesobservaties	
	Taakspelgroepen	Controlegroepen	Taakspelgroepen	Controlegroepen
Lesblokken	70	68	70	77
Lessen	25	24	24	26

Voorafgaand aan het bezoek aan de school is de schoolleiding verzocht ervoor te zorgen dat tijdens reguliere lessen kon worden geobserveerd (dus geen gymles of handvaardigheid). Er is aangegeven dat een observatie ongeveer drie kwartier zou duren en drie lesblokken van ongeveer tien minuten zou beslaan en dat het in de Taakspelgroepen niet noodzakelijk was om gedurende de hele observatie Taakspel te spelen.

³ Eén blok werd door één observator geobserveerd en is daarom buiten beschouwing gelaten. In twee lesblokken in een Taakspelgroep werd handvaardigheid gegeven, terwijl vooraf was verzocht om Taakspel te spelen. Deze twee blokken zijn ook buiten beschouwing gelaten.

⁴ Twee blokken bleven buiten beschouwing omdat de observatoren deze als 'pauze' en 'pauze/weekendgesprek' hadden genoteerd.

Tabel 3.2 geeft een overzicht van de lesactiviteiten die plaatsvonden tijdens de geobserveerde lesblokken. Het meest voorkomend is taal / spelling / dictee, gevolgd door rekenen. In de eerste observatieronde zijn er op enkele punten duidelijke verschillen tussen de Taakspelgroepen en de controlegroepen. In de Taakspelgroepen was er tijdens de observaties vaker aandacht voor lezen en minder voor rekenen en werd er vaker zelfstandig gewerkt dan in de controlegroepen. In de tweede observatieronde zijn de verschillen tussen beide groepen klein.

Tabel 3.2 – Lesactiviteiten tijdens de lesobservaties

	Eerste ronde lesobservaties				Tweede ronde lesobservaties			
	Taakspelgroepen		Controlegroepen		Taakspelgroepen		Controlegroepen	
Taal/spelling/dictee	32	44%	28	41%	38	50%	37	45%
Rekenen	15	21%	29	39%	23	30%	22	27%
Lezen (technisch/begrijpend)	10	14%	5	7%	8	11%	9	11%
Schrijven	2	3%	1	1%	--	---	2	2%
Engels	--	---	--	---	--	---	1	1%
Creatieve vakken	--	---	--	---	--	---	2	2%
Bijbelles	--	---	--	---	--	---	1	1%
Maatschappijleer/debat	--	---	3	4%	--	---	--	---
Kringgesprek/ochtendstart	--	---	1	1%	1	1%	2	2%
Energizer/spel	--	---	--	---	2	3%	--	---
Zelfstandig werken/weektaak	14	19%	7	9%	4	5%	6	7%
Totaal	73		74		76		82	

Toelichting: De som van de activiteiten is groter dan het aantal geobserveerde lesblokken, doordat er meer dan één activiteit per lesblok kan zijn.

Het aantal minuten Taakspel per geobserveerd blok in de Taakspelgroepen varieert zowel bij de eerste als bij de tweede observatieronde van 0 tot 10. Het gemiddelde in de eerste observatieronde is 6,29, met een standaarddeviatie van 4,06; het gemiddelde in de tweede observatieronde is 7,84, met een standaarddeviatie van 3,81. Er is dus in de tweede observatieronde gemiddeld een lichte toename van de duur van de inzet van Taakspel in vergelijking met de eerste observatieronde, evenals een lichte afname van de spreiding tussen lesblokken en leraren qua inzet.

Ontwikkeling van schalen

Om na te gaan of in de observatiedata betrouwbare schalen kunnen worden onderscheiden, is een factoranalyse uitgevoerd. Om vergelijkbare schalen te krijgen bij beide metingen, is deze analyse uitgevoerd op het gecombineerde databestand van de eerste en tweede observatieronde. Dit leidde tot drie factoren, zoals ook bij de eerdere inzet van dit instrument in ander onderzoek het geval was. Deze drie factoren verklaren 62,5 procent van de variantie. Hierin komt de oorspronkelijke verdeling van de items over de drie factoren – zoals bepaald bij de eerdere afnamen in ander onderzoek – terug, op enkele uitzonderingen na. De items ‘anticipeert op de behoeften van leerlingen’ en ‘zorgt dat elke leerling de doelen kent’ passen niet goed in de factoren. Daardoor bestaan de schalen ‘Emotionele ondersteuning’ en ‘Didactiek’ elk uit één item

minder dan in het oorspronkelijke observatie-instrument. Tabel 3.3 toont de drie factoren en de bijbehorende items en de betrouwbaarheidsscore (Cronbachs alpha). De betrouwbaarheid bij de schalen 'Pedagogische structuur' en 'Emotionele ondersteuning' is goed. Bij 'Didactiek' is deze acceptabel.

Tabel 3.3 – Schalen, bijbehorende items en betrouwbaarheidscoefficienten, op basis van observatiedata van beide observatierondes

Factor		Cronbachs α
Pedagogische structuur		0,85
1	Werkt met regels en past ze consequent toe	
2	Werkt met routines	
3	Signaleert probleemgedrag en stuurt dit (tijdig) bij	
4	Stimuleert taakgericht gedrag	
5	Spreekt verwachtingen voor gedrag uit	
Emotionele ondersteuning		0,81
1	Heeft positieve interacties met leerlingen; zorgt voor een plezierig klimaat	
2	Gaat respectvol om met de leerlingen	
3	Zorgt ervoor dat leerlingen zich op hun gemak voelen en toont interesse	
Didactiek		0,66
1	Differentieert op verschillende niveaus	
2	Gebruikt verschillende werkvormen	
3	Geeft feedback op taak en proces	
4	Stimuleert zelfstandigheid en verantwoordelijkheid	

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid van de observaties vast te stellen, is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid ICC (Intra Class Coefficient) berekend. Op deze manier is de overeenstemming tussen de observatoren bepaald over de geobserveerde blokken op de drie schaalscores. De ICC dient minimaal 0,70 te zijn. Tabel 3.4 geeft een overzicht van de resultaten. Daaruit blijkt dat de ICC in alle gevallen goede waarden laat zien; deze variëren van 0,88 tot 0,94.

Tabel 3.4 – Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Intraclass Correlation Coefficient, ICC)

Schaal	Eerste observatieronde	Tweede observatieronde
Pedagogische structuur	0,90	0,93
Emotionele ondersteuning	0,91	0,88
Didactiek	0,94	0,92

Schaalscores en verschillen tussen de Taakspelgroep en de controlegroep

Er zijn schaalscores berekend voor de drie in de observatiedata onderscheiden schalen, door de gemiddelde score te berekenen over de items die tot de desbetreffende schaal worden gerekend. Om per geobserveerd lesblok en per schaal één score te krijgen, zijn de scores van de beide observatoren gemiddeld. Tabel 3.5 laat de resultaten zien.

Tabel 3.5 – Schaalscores: gemiddelden en standaarddeviaties (138 geobserveerde lesblokken in de eerste observatieronde en 147 in de tweede ronde)

	Eerste ronde lesobservaties				Tweede ronde lesobservaties			
	Taakspelgroep		Controlegroep		Taakspelgroep		Controlegroep	
Schaal	Gem.	Std.dev.	Gem.	Std.dev.	Gem.	Std.dev.	Gem.	Std.dev.
Pedagogische structuur	5,50	0,63	5,48	0,71	5,82	0,64	5,54	0,92
Emotionele ondersteuning	5,60	0,93	5,87	0,80	6,04	0,87	6,37	0,65
Didactiek	4,53	1,04	4,76	0,95	3,75	1,24	3,91	1,38

Om na te gaan of er bij de voormeting significante verschillen zijn tussen de Taakspelgroep en de controlegroep, zijn eenweg-variantieanalyses uitgevoerd op de drie schaalscores over de geobserveerde lesblokken (zie tabel 3.6). Daaruit blijkt dat er geen significante verschillen zijn, al zou het verschil bij de schaal 'Emotionele ondersteuning' wel significant zijn als $p < .10$ als grens zou worden gehanteerd. Dit in het voordeel van de controlegroep. Dezelfde analyses zijn uitgevoerd op de data van de nameting (zie eveneens tabel 3.6). Bij de nameting scoort de Taakspelgroep significant hoger dan de controlegroep op 'Pedagogische structuur' en significant lager op 'Emotionele ondersteuning'.

Tabel 3.6 – Toetsing van verschillen tussen gemiddelde schaalscores in de Taakspelgroep en de controlegroep in de geobserveerde lesblokken in de eerste en de tweede observatieronde; resultaten van eenweg-variantieanalyses

Schaal	Eerste ronde lesobservaties			Tweede ronde lesobservaties		
	F	p	Eta ²	F	p	Eta ²
Pedagogische structuur	0,045	,832	,000	6,785	,010	,045
Emotionele ondersteuning	3,324	,070	,024	5,939	,016	,039
Didactiek	1,759	,187	,013	1,018	,315	,007

Met behulp van covariantieanalyses is getoetst of er bij de tweede observatieronde een significant verschil is tussen de schaalscores in de Taakspelgroep en de controlegroep indien rekening wordt gehouden met de score in dezelfde klas bij de eerste observatieronde. Bij deze analyses is uitgegaan van de schaalscores die zijn gemiddeld over de geobserveerde lesblokken per les. Verder konden bij deze analyses alleen groepen worden betrokken waar tijdens beide observatieronden is geobserveerd. Dat wil overigens niet zeggen dat bij de tweede observatie dezelfde leraar voor de klas stond als bij de eerste. Bij de Taakspelgroepen is dat nagenoeg altijd wel het geval: van de 21 groepen waar twee keer is geobserveerd, stond in 20 groepen dezelfde leraar beide keren voor de klas. Bij de controlegroepen zijn 23 groepen in beide ronden door observatoren bezocht. Bij de tweede ronde bleek in 14 groepen dezelfde leraar te staan als bij de eerste observatieronde (dus bij 39 procent van de lessen was er een andere leraar).

Tabel 3.7 laat zien dat er geen significante samenhang is tussen de interventie (wel of niet Taakspel gespeeld) en de ontwikkeling in de observatiescores tussen de eerste en tweede observatie bij de schaal 'Pedagogische structuur'. Die samenhang is er evenmin bij de schaal 'Emotionele ondersteuning' (tabel 3.8) en de schaal 'Didactiek' (tabel 3.9).

Tabel 3.7 – Toetsing van het effect van de interventie op de gemiddelde schaalscore ‘Pedagogische structuur’ per geobserveerde les bij de 2e observatieronde, met de score in de 1e observatieronde als covariaat (21 lessen in de Taakspelgroep en 23 lessen in de controlegroep)

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Partial Eta ²
Gecorrigeerd model	4,246	2	2,123	4,533	,017	,181
Intercept	3,186	1	3,186	6,802	,013	,142
Covariaat	3,489	1	3,489	7,448	,009	,154
Interventie	0,774	1	0,774	1,653	,206	,039
Error	19,204	41	0,468			
Totaal	1426,440	44				
Gecorrigeerd totaal	23,450	43				

Tabel 3.8 – Toetsing van het effect van de interventie op de gemiddelde schaalscore ‘Emotionele ondersteuning’ per geobserveerde les bij de 2e observatieronde, met de score in de 1e observatieronde als covariaat (21 lessen in de Taakspelgroep en 23 lessen in de controlegroep)

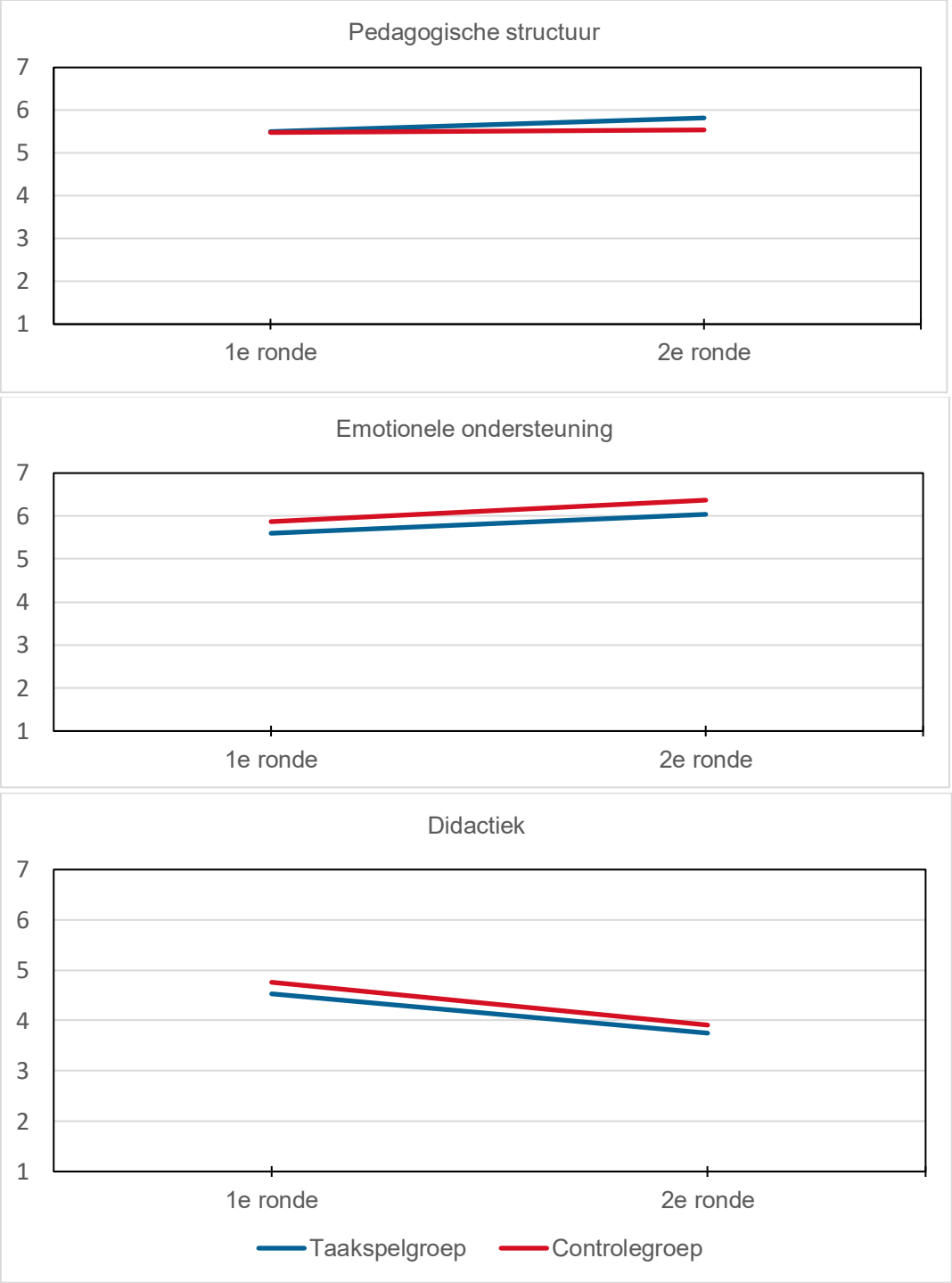
	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Partial Eta ²
Gecorrigeerd model	2,745	2	1,373	2,681	,080	,116
Intercept	14,064	1	14,064	27,472	<,001	,401
Covariaat	1,832	1	1,832	3,578	,066	,080
Interventie	0,492	1	0,492	0,962	,332	,023
Error	20,989	41	0,512			
Totaal	1696,957	44				
Gecorrigeerd totaal	23,735	43				

Tabel 3.9 – Toetsing van het effect van de interventie op de gemiddelde schaalscore ‘Didactiek’ per geobserveerde les bij de 2e observatieronde, met de score in de 1e observatieronde als covariaat (21 lessen in de Taakspelgroep en 23 lessen in de controlegroep)

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Partial Eta ²
Gecorrigeerd model	7,065	2	3,532	2,835	,070	,121
Intercept	5,201	1	5,201	4,173	,048	,092
Covariaat	5,871	1	5,871	4,711	,036	,103
Interventie	0,605	1	0,605	0,485	,490	,012
Error	51,091	41	1,246			
Totaal	744,490	44				
Gecorrigeerd totaal	58,156	43				

Figuur 3.1 toont de ontwikkeling tussen de eerste en de tweede observatieronde op de drie schalen in de Taakspelgroep en de controlegroep.

Figuur 3.1 – Ontwikkeling tussen de eerste en tweede observatieronde op de drie observatieschalen



Bij de schaal 'Pedagogische structuur' is een lichte toename van de gemiddelde score te zien bij de Taakspelgroep, terwijl de controlegroep nagenoeg gelijk blijft. Bij de schaal 'Emotionele ondersteuning' is zowel bij de Taakspelgroep als bij de controlegroep een (lichte) toename te zien die qua omvang vergelijkbaar is. Bij de derde schaal, 'Didactiek', is bij beide groepen daarentegen een ongeveer even sterke daling te zien. Alleen bij 'Pedagogische structuur' lijkt er dus een ontwikkeling in het voordeel van de Taakspelgroep op te treden, maar het verschil is, zoals gemeld, niet significant.

De daling van de gemiddelde score op de factor didactiek, zowel in de Taakspelgroepen als in de controlegroepen, is opmerkelijk. Lage scores zijn waarschijnlijk te verklaren door de aard van de lesactiviteiten tijdens de geobserveerde lesblokken. De gemiddelde scores zijn tijdens de tweede observatieronde relatief laag bij de items 'stimuleert zelfstandigheid en verantwoordelijkheid' en 'differentieert op verschillende niveaus', terwijl de standaarddeviatie bij beide items relatief groot is. Bij deze twee items is ook een significante daling ten opzichte van de eerste observatieronde te zien (zie tabel 1 en 2 in bijlage 1). Uit aantekeningen van de observatoren kan worden opgemaakt dat zij relatief lage scores hebben gegeven als leerlingen tijdens de observatie zelfstandig werkten of als de leraar klassikale uitleg gaf. De afname zou dan kunnen worden verklaard door een toename van die lesactiviteiten in vergelijking met de eerste observatieronde.

Samenhang tussen de duur van de inzet van Taakspel en de observatiescores

Vervolgens is de correlatie bepaald tussen de door de observatoren gegeven gemiddelde scores op de drie observatieschalen en het aantal minuten Taakspel tijdens de geobserveerde periode in de Taakspelgroep. Tabel 3.10 laat zien dat er een significante samenhang is tussen het aantal geobserveerde minuten Taakspel en de gemiddelde score die door de observator is gegeven voor 'Pedagogische structuur' ($p < ,10$ in de eerste observatieronde en $p < ,05$ in de tweede observatieronde). De overige correlaties zijn niet significant.

Tabel 3.10 – Correlatie tussen de gemiddelde schaa scores in de Taakspelgroep en het aantal minuten Taakspel tijdens het geobserveerde lesblok; eerste en tweede observatieronde (70 lesblokken in de eerste ronde en 70 in de tweede ronde)

Schaal	Eerste ronde lesobservaties		Tweede ronde lesobservaties	
	Pearson correlatie-coëfficiënt	p	Pearson correlatie-coëfficiënt	p
Pedagogische structuur	,220	,068	,184	,029
Emotionele ondersteuning	,026	,828	-,026	,763
Didactiek	,144	,233	,004	,962

3.3 Gesprekken na de lesobservaties

Na afloop van elke lesobservatie is door de observatoren een kort gesprek gevoerd met de geobserveerde leraar. Daarin is ingegaan op positieve punten en knelpunten van de les en acties van de leraar gericht op het bevorderen van taakgericht gedrag en op het voorkomen van lesverstoring gedrag. Aan de leraren die Taakspel speelden, zijn twee aanvullende vragen gesteld over Taakspel. Deze gesprekken zijn zowel in de eerste als in de tweede observatieronde gevoerd. Tijdens de tweede observatieronde waren de leraren meer vertrouwd met het spelen van

Taakspel. Eventuele verschillen tussen de Taakspelgroep en de controlegroep zullen dus naar verwachting duidelijker naar voren komen in de tweede gespreksronde.

Gebruikelijke les?

Bij de start van het gesprek is gevraagd of de geobserveerde les een les zoals gebruikelijk was. Bij de gesprekken in de eerste observatieronde geven de leraren aan dat dit in negentig procent van de lessen het geval was. In de Taakspelgroepen verliepen twee lessen volgens de leraar anders dan gebruikelijk: in één les waren de leerlingen onrustiger dan normaal, in een andere les had de leraar Taakspel liever bij taal ingezet in plaats van bij rekenen. In de controlegroepen waren drie lessen volgens de leraar anders dan gebruikelijk: bij één les is gekozen voor instructie in plaats van zelfstandig werken, in een andere les had de leraar het programma van haar collega overgenomen en in een derde les verving de directeur de leraar die ziek was.

Bij de gesprekken in de tweede observatieronde was driekwart volgens de leraar inderdaad een gebruikelijke les, zowel bij de Taakspelgroepen als bij de controlegroepen. Bij dertien van de vijftig lessen (zes in een Taakspelgroep en zeven in een controlegroep) was dat volgens de leraar niet zo. In drie Taakspelgroepen waren de leerlingen onrustiger dan anders (onder meer vanwege het eind van het schooljaar of het oefenen voor de musical), in twee lessen was de groepsindeling anders dan normaal en in één les was de indeling van de lesactiviteiten anders. In controlegroepen waren leerlingen in twee lessen eveneens onrustiger (groep 8 einde jaar, musical, avond-vierdaagse) en twee lessen werden gegeven door een andere leraar dan gebruikelijk. In één van de lessen was er een 'lunchmoment'.

Positieve punten in de les

Gevraagd naar de positieve punten van de geobserveerde les, wijzen leraren in de Taakspelgroepen er in de eerste observatieronde vooral op dat de leerlingen rustig waren en taak- en doelgericht bezig waren (15 maal genoemd). Dat de leerlingen stil en betrokken en actief bezig waren, wordt ook door de leraren van de controlegroepen het meest genoemd als positief punt van de geobserveerde les (12 maal genoemd).

Ook in de gesprekken die tijdens de tweede observatieronde zijn gevoerd, wijzen leraren vooral op de rust in de klas en op het taakgericht en zelfstandig bezig zijn van de leerlingen. Dat geldt zowel voor de Taakspelgroepen als voor de controlegroepen (in beide gevallen 20 maal genoemd).

Knelpunten in de les

Op de vraag naar knelpunten in de geobserveerde les, antwoorden in de eerste observatieronde twaalf leraren in de Taakspelgroepen en zeven leraren in de controlegroepen dat er geen knelpunten waren. Leraren die wel knelpunten noemen, wijzen in de Taakspelgroepen vooral op onrust in de klas (4 maal genoemd) en niveauverschillen of specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen (3 maal genoemd). In de controlegroepen wordt eveneens gewezen op onrust of gebrek aan concentratie van leerlingen (5 maal genoemd).

Gevraagd naar knelpunten in de geobserveerde les, geven zeven leraren in de Taakspelgroepen en zeven in de controlegroepen in de tweede observatieronde aan dat deze er niet waren. In de Taakspelgroepen noemen leraren vooral als knelpunt dat de samenwerking tussen leerlingen soms onrustig verliep, dat leerlingen sterk op elkaar reageerden of dat één leerling in een groepje zich misdroeg (vier maal genoemd). Drie leraren noemen als knelpunt dat er twijfel was over het

al dan niet wegnemen van een kaartje als leerlingen (fluisterend) met elkaar overlegden. In enkele lessen was het een knelpunt dat sommige leerlingen eerder klaar waren en moesten wachten op de rest van de klas, of dat er tijd over was aan het eind van de les (drie maal genoemd). In de controlegroepen wordt onrust, rommeligheid en verzwakte concentratie het meest genoemd als knelpunt in de geobserveerde les (acht maal genoemd), gevolgd door niveauverschillen (drie maal genoemd) en dat niet de hele klas tegelijk kon beginnen, doordat sommige leerlingen later binnenkwamen of doordat er te weinig materialen waren (drie maal genoemd).

Activiteiten om de taakgerichtheid te bevorderen

In de gesprekken tijdens de eerste observatieronde geven leraren in de Taakspelgroepen vooral aan dat zij de taakgerichtheid proberen te bevorderen door verwachtingen uit te spreken en regels te stellen (10 maal genoemd) en door complimenten te geven en goed gedrag te benoemen (8 maal genoemd). Leraren in de controlegroepen noemen vooral het belonen van goed gedrag (7 maal genoemd); enkelen werken daarbij met een puntensysteem. Daarnaast wordt door enkele leraren het duidelijk uitspreken van verwachtingen genoemd of het duidelijk maken van de doelen (4 maal genoemd).

Om de taakgerichtheid te bevorderen, geven leraren in de Taakspelgroepen in de gesprekken tijdens de tweede observatieronde vooral aan dat zij complimenten geven en het positieve benoemen (12 maal genoemd). Verder noemen leraren het maken van duidelijke afspraken en het uitspreken van verwachtingen (8 maal genoemd). Leraren in de controlegroepen noemen vooral afspraken maken, verwachtingen uitspreken en doelen stellen (11 maal genoemd), gevolgd door rondlopen in de klas en leerlingen aanspreken (5 maal genoemd). Ook in de controlegroepen wordt het geven van complimenten genoemd (3 maal) en het belonen van goed gedrag (3 maal genoemd). Daarbij geven twee leraren aan dat zij met een puntensysteem werken.

Activiteiten om lesverstoring gedrag tegen te gaan

Leraren in de Taakspelgroepen geven tijdens de eerste observatieronde vooral aan dat zij lesverstoring gedrag tegengaan door positief gedrag te benoemen en complimenten te geven bij goed gedrag of te wijzen op een leerling die het wel goed doet (16 maal genoemd). Ook het aanspreken van individuele leerlingen of het corrigeren van leerlingen wordt relatief vaak vermeld (9 maal genoemd). In de controlegroepen noemen leraren vooral het uitspreken van verwachtingen omtrent gedrag en het maken van afspraken met individuele leerlingen of met de hele klas (8 maal genoemd). Daarnaast noemt men het geven van complimenten en het werken met een beloningssysteem (met punten of blokjes) (7 maal genoemd).

Om lesverstoring gedrag tegen te gaan, geven leraren in de Taakspelgroepen in de tweede observatieronde vooral aan dat zij negatief gedrag negeren en positief gedrag benoemen (7 maal genoemd), al tekenen enkelen hierbij aan dat er grenzen zijn aan het negeren. Zeven leraren wijzen vooral op het benoemen van positief gedrag, maar ook hier geven enkelen aan dat het corrigeren van leerlingen soms nodig is. Leraren in de controlegroepen geven vooral aan dat zij leerlingen aanspreken op ongewenst gedrag (12 maal genoemd). Daarnaast wordt ook hier het benoemen van positief gedrag, het geven van complimenten en het negeren van ongewenst gedrag genoemd (5 maal genoemd). Bij drie leraren wordt bij ongewenst gedrag de naam van de leerling op het bord geschreven.

Positieve punten van Taakspel

Op de vraag naar de positieve punten van Taakspel noemen leraren tijdens de eerste observatieronde vooral dat het beloningssysteem leerlingen motiveert (6 maal genoemd), dat leerlingen taakgericht werken (6 maal genoemd), en dat de positiviteit wordt benadrukt (5 maal genoemd). Tijdens de tweede observatieronde noemen leraren vooral dat Taakspel duidelijkheid en structuur geeft (7 maal genoemd), dat de nadruk ligt op de positieve benadering, die ook de leraar stimuleert om positief te zijn (6 maal genoemd), dat leerlingen meer taakgericht, doelgericht en rustiger werken (6 maal genoemd) en dat leerlingen gevoelig zijn voor de complimenten, de beloning en het competitie-element (5 maal genoemd). In het onderstaande tekstkader staan enkele uitspraken die leraren deden over de positieve punten.

- Leerlingen weten wat er verwacht wordt en leuk dat er iets tegenover staat.
- Het biedt houvast voor de docent en voor de leerlingen, iets om naartoe te werken.
- De leerlingen zijn zo erg bezig met Taakspel spelen dat ze niet meer met de dagbeloning bezig zijn, willen meer complimenten krijgen, in plaats van beloning.
- Ze luisteren beter doordat de kaartjes er zijn, dat lijkt belangrijker dan de beloning.
- Kinderen zijn erg gemotiveerd, wat zeker in de moeilijke groepen kan helpen.
- Het is fijn om positief te zijn, zo blijft de negativiteit minder hangen. Dat is niet altijd zo makkelijk.
- De leerlingen ervaren en leren wat taakspel hun brengt; het rustig werken is voor hen ook fijn.

Knelpunten van Taakspel

Tot slot is gevraagd naar knelpunten bij het spelen van Taakspel. Tijdens de eerste observatieronde zien zeven leraren geen knelpunten in de geobserveerde les. Degenen die wel knelpunten hebben ervaren, noemen vooral dilemma's rond het wegnemen van kaartjes (5 maal genoemd), dat één leerling het voor de anderen verstoort (2 maal genoemd) en dat het lastig is om momenten te kiezen waarop de inzet van Taakspel passend is (2 maal genoemd).

Tijdens de tweede observatieronde wijzen leraren vooral op de nadelen van het beloningsgerichte aspect (7 maal genoemd). Het voelt als 'het voorhangen van een worst', sommige kinderen zijn alleen op de beloning gericht en het wegnemen van een kaartje kan tot onrust leiden. Hiermee samenhangend wordt verwezen naar het geven van complimenten (5 maal genoemd). Voor sommige leraren voelt dat geforceerd of ongemakkelijk en het kan de rust in de klas verstoren. Op een montessorischool past Taakspel niet goed in de gebruikelijke aanpak. Ook multitasken (bezig zijn met de lesinhoud en met het geven van complimenten, of met Taakspel werken in een combiklas) wordt door sommigen als knelpunt ervaren (4 maal genoemd). Twee leraren vinden dat hun leerlingen Taakspel niet nodig hebben en de inzet hiervan onnodig extra tijd kost. In het onderstaande tekstkader staan enkele uitspraken over knelpunten.

- Voelt wel als het voorhangen van een worst. Je moet je zo gedragen, want dan kun je dit en dit verdienen. Zodra je stopt met Taakspel kost het meer moeite om het gedrag vast te houden.
- Sommige kinderen "verpesten" het voor andere kinderen; kinderen die de groepsdruk niet voelen en die het niets uitmaakt als er een kaartje weg wordt gepakt. Dat is vervelend voor groepjes met zulke kinderen erin.
- Onderling soms ruzietjes; het ene groepje verdient een sticker, het andere niet en daar komt soms ruzie over.
- Moest soms zoeken naar complimenten. Wilde graag gemeente, oprechte complimenten geven. Soms werkte dit complimenteren averechts.

- Ik moet me bezig houden met lesinhoud, maar ook nog denken aan complimenten, dus wel multitasken. Vind ik soms lastig.
- Soms is het voor deze groep een belemmering om met Taakspel te werken, omdat ze vaak al goed werken. Kost nu soms meer werk en tijd, zonder dat het nodig is voor een verschil in gedrag.

3.4 Samenvatting

Er zijn 99 lessen geobserveerd. In die lessen besteedden de leraren vooral aandacht aan taal / spelling en rekenen. Daarbij gaven observatoren scores voor pedagogische structuur, emotionele ondersteuning en didactiek. Uit covariantie-analyses bleek geen significante samenhang tussen de interventie (wel of niet Taakspel gespeeld) en de ontwikkeling in de observatiescores tussen de eerste en tweede observatie voor de drie onderscheiden schalen. De grootste vooruitgang was er bij de schaal 'Emotionele ondersteuning'. Daarbij lieten de Taakspelgroep en de controlegroep een vergelijkbare verbetering zien. Bij de schaal 'Didactiek' is er bij beide groepen in de tweede observatieronde een daling te zien ten opzichte van de eerste ronde. Er bleek een significante samenhang te zijn tussen het aantal minuten Taakspel tijdens de observatie en de score op de schaal 'Pedagogische structuur'.

In de gesprekken noemden leraren zowel in de Taakspelgroep als in de controlegroep vooral de rust in de klas en het taakgericht, doelgericht en zelfstandig bezig zijn van de leerlingen als positieve punten in de geobserveerde les. In de eerste observatieronde ervoeren vier op de tien leraren geen knelpunten in de geobserveerde les; in de tweede observatieronde gold dat voor ruim een kwart. Enkele leraren noemden als knelpunten in de groepen waar Taakspel werd gespeeld dat de samenwerking tussen leerlingen soms onrustig verliep, dat leerlingen sterk op elkaar reageerden of dat één leerling in een groepje zich misdroeg. Leraren uit de controlegroep noemden vooral onrust, rommeligheid en zwakke concentratie van leerlingen als knelpunt. Enkele leraren wezen op niveauverschillen tussen leerlingen die zij als knelpunt ervoeren in de les. Tijdens de eerste gespreksronde wezen vooral leraren in Taakspelgroepen daarop, terwijl dat in de tweede gespreksronde het geval was bij leraren in controlegroepen. Op basis van de lesobservaties en vraaggesprekken hebben we geen aanwijzingen dat er in de controlegroepen sprake zou zijn van een niet-representatieve lespraktijk.

Om de taakgerichtheid van de leerlingen te bevorderen, geven leraren in de Taakspelgroepen vooral complimenten en benoemen zij het positieve. Ook het maken van duidelijke afspraken en het uitspreken van verwachtingen werd in dit verband vaak genoemd. Afspraken maken, verwachtingen uitspreken en doelen stellen werd het meest genoemd door de leraren in de controlegroep, gevolgd door rondlopen in de klas en leerlingen aanspreken. Leraren in controlegroepen noemden ook het geven van complimenten en beloningen als activiteiten die de taakgerichtheid van de leerlingen bevorderen. Om lesverstoring gedrag tegen te gaan, gaven leraren in de Taakspelgroepen vooral aan dat zij negatief gedrag negeren en positief gedrag benoemen. Leraren in de controlegroep gaven vooral aan dat zij leerlingen aanspreken op ongewenst gedrag.

Gevraagd naar de positieve punten van Taakspel, gaven leraren vooral aan dat Taakspel duidelijkheid en structuur geeft, dat de nadruk ligt op de positieve benadering, die ook de leraar stimuleert om positief te zijn, dat leerlingen meer taakgericht, doelgericht en rustiger werken en dat leerlingen gevoelig zijn voor de complimenten, de beloning en het competitie-element. Gevraagd naar knelpunten bij het spelen van Taakspel, wezen leraren in de eerste gespreksronde vooral

op dilemma's rond het wegnemen van kaartjes. In de tweede gespreksonde wezen zij vooral op de nadelen van het beloningsgerichte aspect (sommige kinderen zijn alleen op de beloning gericht en het wegnemen van een kaartje kan tot onrust leiden) en dat het geven van complimenten voor de leraar geforceerd of ongemakkelijk kan voelen en de rust in de klas kan verstoren.

4 De implementatievragenlijst

4.1 Inleiding

Van de implementatievragenlijst zijn twee versies ontwikkeld en afgenomen: een versie voor de interne Taakspelcoach en een versie voor de leraren die Taakspel in hun klas spelen. Van de 16 Taakspelcoaches hebben er 13 de vragenlijst ingevuld. Van de leraren in de 29 groepen die Taakspel aan het eind van het schooljaar nog speelden, hebben er 27 de implementatievragenlijst ingevuld. In verband met het beperkte aantal Taakspelcoaches worden de resultaten van die vragenlijst niet in percentages gerapporteerd, maar in aantallen. De bijbehorende tabellen staan voor het grootste deel in bijlage 2. De resultaten van de lerarenvragenlijst worden in dit hoofdstuk gerapporteerd in een aantal tabellen en in tekst. Hierbij wordt wel gerapporteerd in percentages. Uitgebreide tabellen zijn in bijlage 3 opgenomen. Met behulp van factor- en betrouwbaarheidsanalyse op de data van de vragenlijst voor leraren zijn bovendien schaalscores berekend. Deze worden in dit hoofdstuk gerapporteerd. De verantwoording van de schalen is in bijlage 4 opgenomen.

4.2 Mate waarin Taakspel is geïmplementeerd op school

Interne Taakspelcoach

De Taakspelcoaches is gevraagd hoeveel lessen zij dit schooljaar (ongeveer) hebben geobserveerd waarin Taakspel werd gespeeld. Deze vraag is beantwoord door twaalf Taakspelcoaches. Hiervan hebben er drie minder dan tien lessen geobserveerd. De overigen hebben tien tot vijftien lessen geobserveerd (zie tabel 4.1). Gemiddeld hebben de respondenten 10,4 lessen geobserveerd (standaarddeviatie: 3,5).

Tabel 4.1 – Aantal door de Taakspelcoach geobserveerde lessen in dit schooljaar (n=12)

	aantal
3 lessen	1
6 lessen	1
8 lessen	1
10 lessen	3
12 lessen	4
15 lessen	2
Gemiddeld aantal lessen: 10,4 (standaarddeviatie: 3,5)	

Vervolgens is gevraagd in hoeverre de Taakspelcoaches in de geobserveerde lessen hebben gezien dat de verschillende stappen van Taakspel door de leraren werden uitgevoerd zoals bedoeld (met als antwoordmogelijkheden 'nauwelijks', 'deels', 'wisselend', 'grotendeels', 'helemaal'). Daarbij is onderscheid gemaakt tussen de voorbereiding, het spelen van Taakspel en als Taakspel is afgelopen. Bij de voorbereiding van het spelen van Taakspel gaat het onder meer om het herhalen van de regels, het aankondigen van de beloning, het neerleggen van de kaarten en het geven van het startsignaal. Volgens twaalf van de dertien Taakspelcoaches is dit grotendeels of helemaal gebeurd tijdens de geobserveerde lessen; volgens één Taakspelcoach (die overigens slechts drie lessen observeerde) gebeurde dit wisselend. Bij het spelen van Taakspel is het onder meer van belang dat de leraar complimenten geeft,

kaarten wegpakt bij gedrag dat niet volgens de afspraken is en verder lesversturend gedrag negeert als in verband daarmee al een kaart is weggepakt. Dit gebeurde volgens elf van de dertien Taakspelcoaches grotendeels of helemaal; twee coaches vonden dat dit wisselend gebeurde. Als het spelen van Taakspel is afgelopen, dient de leraar het signaal te geven, complimenten te geven aan teams en aan individuele leerlingen en de afgesproken beloning te geven aan groepjes die deze hebben verdiend. Ook dit is volgens twaalf van de dertien Taakspelcoaches grotendeels of helemaal gebeurd.

In aanvulling op de hiervoor beschreven vragen, zijn twee open vragen toegevoegd. In de eerste vraag is de Taakspelcoaches gevraagd wat opviel tijdens de geobserveerde lessen. Drie Taakspelcoaches benadrukken positieve uitkomsten: 'De stappen zijn duidelijk zichtbaar in de lessen. De leraar werd steeds vaardiger om goede complimenten te geven aan de leerlingen.'; 'Er is rust in de klas. De kaders zijn heel duidelijk voor de leerlingen.'; 'De leraren voerden de stappen goed uit. De leerlingen waren taakgericht aan het werk. Leraren pasten de gegeven feedback toe in de lessen.' Drie Taakspelcoaches wijzen op verbeterpunten: 'Dat het leraren moeite kost om complimenten te geven.'; 'Dat leraren het groter maken dan nodig.'; 'Belonen vaak overdreven en te vaak.'

Eén Taakspelcoach vond het moeilijk om de leraren in de Taakspelgroepen te overtuigen van het nut van Taakspel. Zij waren al tevreden over de werkhouding van hun leerlingen. Drie coaches zien duidelijke verschillen tussen de leraren en/of de geobserveerde groepen. Twee coaches zouden het een verbetering vinden als leraren bij elkaar in de klas zouden gaan kijken: 'Het zou fijn zijn wanneer leraren ook bij elkaar kunnen kijken. Dit moeten wij op school nog faciliteren.'; 'Beide collega's hadden hun eigen kwaliteiten m.b.t. de inzet van Taakspel. Het zou mooi zijn als er een opdracht wordt toegevoegd bij de training, waarin collega's elkaar gaan observeren. Ik denk dat dit een hele mooie toevoeging is en heel erg leerzaam.'

Vervolgens is gevraagd of de Taakspelcoaches nog andere op- of aanmerkingen hebben over Taakspel. Eén coach geeft aan dat leraren die al langere tijd voor de klas staan er moeite mee hebben om Taakspel in te zetten, omdat zij zelf hun eigen routines willen inzetten om taakgericht werken te stimuleren. Een andere coach geeft aan nog niet te kunnen zeggen wat de opbrengst is op sociaal-emotioneel gebied, doordat Taakspel nog te kort wordt gespeeld. Deze coach verwacht uiteindelijk wel positieve effecten op dat gebied.

Leraren in de Taakspelgroepen

De leraren in de Taakspelgroepen is gevraagd hoe vaak zij dit schooljaar Taakspel ongeveer hebben gespeeld in hun les. Tabel 4.2 geeft een overzicht. Het aantal keren dat door de leraren wordt aangegeven, varieert van 20 tot 150. Gemiddeld is 57,9 keer Taakspel gespeeld (standaarddeviatie: 32,0).

Tabel 4.2 – Aantal keren dat Taakspel dit schooljaar volgens de leraar (ongeveer) is gespeeld in de les (n=23)

	aantal	percentage
20-30 keer	4	17%
31-40 keer	5	22%
41-50 keer	5	22%
51-60 keer	3	13%
75 keer	3	13%
100-150 keer	3	13%
Gemiddeld aantal keer: 57,9 (standaarddeviatie: 32,0)		

De leraren is gevraagd hoe vaak zij de verschillende stappen van Taakspel toepassen als zij Taakspel (gaan) spelen in hun les. Hierbij konden zij antwoorden op een zevenpuntsschaal, variërend van 'nooit' (1) tot 'altijd' (7). In deze vraag werden dertien stappen voorgelegd aan de leraren (zie tabel 1 in bijlage 3). Op basis van factor- en betrouwbaarheidsanalyse is één schaalvariabele geconstrueerd die het gemiddelde van tien van de genoemde stappen vormt. Volgens de opgave van de leraren voeren zij nauwgezet de verschillende stappen van Taakspel uit. Zij scoren gemiddeld 6,34 op de schaal, waarbij de score 7 'altijd' aangeeft (zie tabel 4.3).

Tabel 4.3 – Toepassing van de stappen bij het spelen van Taakspel in de les, volgens opgave van de leraar (n=27); gemiddelde schaalscore (over 10 items)

	Schaal	Minimum	Maximum	Gemiddeld	Std.dev.
Toepassing van de stappen van Taakspel	1-7	4,3	7,0	6,34	0,68

Tabel 1 in bijlage 3 laat zien dat de overgrote meerderheid van de leraren aangeeft altijd de zes stappen uit te voeren die voorafgaan aan het spelen van Taakspel. Bij de vier stappen tijdens het spelen van Taakspel is er iets meer variatie, maar ook daar scoort de meerderheid hoog. Bij afloop geeft bijna iedereen altijd een duidelijk signaal. Bij het geven van complimenten aan ieder team afzonderlijk en aan individuele leerlingen, evenals bij het geven van een beloning aan de teamleider (als er voldoende kaarten over zijn) is er ook meer variatie in de scores.

4.3 Waardering voor en effecten van Taakspel

Interne Taakspelcoach

In de vragenlijst voor de interne Taakspelcoach zijn verschillende uitspraken over Taakspel voorgelegd, met het verzoek aan te geven in hoeverre de Taakspelcoach het daarmee eens is. De eerste reeks vragen betreft de waardering voor verschillende aspecten van Taakspel (zie tabel 2 in bijlage 2). Alle Taakspelcoaches zijn het eens of helemaal eens met de stellingen dat Taakspel helder aangeeft welke activiteiten de leraar in welke volgorde moet uitvoeren, dat Taakspel aansluit bij de lespraktijk, dat Taakspel alle informatie en materialen biedt die nodig zijn om er goed mee te kunnen werken en dat Taakspel geschikt is voor de leerlingen op hun school. Bijna alle Taakspelcoaches vinden dat Taakspel niet te ingewikkeld is voor de leraren; één Taakspelcoach twijfelt daarover. Bijna alle Taakspelcoaches vinden dat Taakspel goed is in te passen binnen de huidige werkwijze van de leraren op school; ook hier twijfelt één Taakspelcoach. Twee Taakspelcoaches zijn het niet oneens en niet eens met de stelling dat de effecten van het gebruik van Taakspel duidelijk zichtbaar zijn. De overige tien zijn het eens of helemaal eens met die stelling.

De volgende reeks stellingen heeft betrekking op effecten van Taakspel die de Taakspelcoach ziet (zie tabel 3 in bijlage 2). Alle Taakspelcoaches zijn het (helemaal) eens met de stelling dat het gebruik van Taakspel ertoe bijdraagt dat leerlingen zich beter aan klassenregels houden. Bijna allen vinden dat het gebruik van Taakspel ertoe bijdraagt dat leerlingen beter en meer taakgericht werken en dat Taakspel bijdraagt aan een prettiger klassenklimaat. Bij beide stellingen is er één Taakspelcoach die het daar niet mee eens en niet mee oneens is. De meeste Taakspelcoaches zijn van mening dat het gebruik van Taakspel ertoe bijdraagt dat er minder onrustig en storend gedrag is in de klas. Eén coach twijfelt en één coach is het hiermee oneens.

Over de vraag of het gebruik van Taakspel de leraar afleidt van de lesinhoud is er meer verdeeldheid. Negen Taakspelcoaches vinden van niet, drie twijfelen en één coach vindt wel dat Taakspel afleidt van de lesinhoud. Verdeeldheid is er ook over de vraag of de invoering van Taakspel in de lessen op school veel tijd heeft gekost. Zeven coaches vinden van niet, drie twijfelen en drie vinden dat die invoering wel

veel tijd heeft gekost. Bijna allen verwachten wel dat het gebruik van Taakspel er op de langere termijn voor zorgt dat lessen efficiënter verlopen; één coach is het niet eens en niet oneens met die stelling.

Vier stellingen hebben betrekking op de verwachte effecten op het gedrag en de ontwikkeling van de leerlingen (zie tabel 4 in bijlage 2). Hier zijn de meningen verdeeld. Vijf Taakspelcoaches verwachten zeker of zeer zeker een toename van onderlinge acceptatie van klasgenoten; zes coaches twijfelen daarover en twee verwachten dit zeker niet. Op het gebied van de afname van externaliserend gedrag zijn de Taakspelcoaches iets optimistischer. Acht van hen verwachten hierin een afname, terwijl de overige vijf denken dat dit misschien wel en misschien niet gebeurt. Negen coaches verwachten een afname van conflicten tussen de leraar en de leerlingen, drie twijfelen en één coach denkt dat dit zeker niet zal gebeuren. Diezelfde coach verwacht evenmin een verbetering in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen door het gebruik van Taakspel. Op dit punt twijfelen zes Taakspelcoaches, terwijl eveneens zes coaches verwachten dat Taakspel wel tot een verbetering zal leiden.

Alle Taakspelcoaches zijn van mening dat de leerlingen over het algemeen tevreden zijn als Taakspel wordt ingezet in de klas en dat leerlingen over het algemeen meewerken (zie tabel 5 in bijlage 2).

Leraren in de Taakspelgroepen

Om na te gaan hoe leraren oordelen over Taakspel en over het gebruik daarvan in de klas, zijn zestien uitspraken voorgelegd, met het verzoek aan te geven in hoeverre de leraar het daarmee eens is. Daarnaast zijn vier mogelijke effecten genoemd, met daarbij het verzoek aan te geven hoe waarschijnlijk de leraar deze acht. Uit factor- en betrouwbaarheidsanalyse bleek dat de voorgelegde uitspraken over twee schalen kunnen worden verdeeld en de verwachtingen met betrekking tot effecten één schaal vormen (zie tabel 4.4 en bijlage 4). De uitkomsten op de afzonderlijke items zijn te vinden in tabel 2, 3 en 4 in bijlage 3.

De gemiddelde schaalscores (zie tabel 4.4) zijn positief. Leraren oordelen gemiddeld positief over Taakspel en de effecten die zij daarvan in de les zien. Zij zijn positief over de effecten op de leraar en over de houding van de leerlingen terwijl Taakspel wordt gespeeld. Ook hebben zij gemiddeld positieve verwachtingen van de effecten (op de langere termijn) van Taakspel.

Tabel 4.4 – Oordeel over Taakspel en verwachte effecten (n=27); gemiddelde schaalscores

	Schaal	Minimum	Maximum	Gemiddeld	Std.dev.
Oordeel over Taakspel en effecten voor de les	1-5	2,5	5,0	3,99	0,65
Effecten op de leraar en de houding van de leerlingen	1-5	1,8	4,6	3,65	0,75
Verwachte effecten van het gebruik van Taakspel in de lessen	1-5	2,3	5,0	3,47	0,70

De scores op de drie in tabel 4.4 gepresenteerde schalen hangen significant met elkaar samen: De Pearson correlatiecoëfficiënt tussen de schaal 'Oordeel over Taakspel en effecten voor de les' en de schaal 'Effecten op de leraar en de houding van de leerlingen' is ,49 ($p < ,01$) en de correlatie tussen de eerstgenoemde schaal en de schaal 'Verwachte effecten van het gebruik van Taakspel in de lessen' is ,71 ($p < ,001$). De correlatie tussen de schaal 'Effecten op de leraar en houding van de leraren' en de schaal 'Verwachte effecten van het gebruik van Taakspel in de lessen' is ,44 ($p < ,05$).

Tabel 2 in bijlage 3 laat zien dat bijna alle leraren vinden dat Taakspel helder aangeeft welke activiteiten in welke volgorde moeten worden uitgevoerd en dat Taakspel de informatie en materialen biedt die nodig zijn. Driekwart vindt dat Taakspel aansluit bij de lespraktijk, driekwart vindt Taakspel geschikt voor de leerlingen en bijna niemand vindt Taakspel te ingewikkeld. Rond twee derde vindt de effecten van

Taakspel duidelijk zichtbaar. Leraren vinden vooral dat leerlingen door Taakspel beter en meer taakgericht werken (86 procent), zich beter aan de klassenregels houden (82 procent) en dat er minder onrustig en storend gedrag is in de klas (71 procent). Zes op de tien leraren vinden dat Taakspel ertoe bijdraagt dat er een prettiger klassenklimaat is. Bijna twee derde verwacht dat het gebruik van Taakspel er op de langere termijn voor zorgt dat lessen efficiënter verlopen.

Uit tabel 3 in bijlage 3 blijkt dat Taakspel volgens de meerderheid (70 procent) goed in te passen is in de les (terwijl 19 procent vindt dat dit niet het geval is). Op twee punten zijn relatief veel leraren minder tevreden: 41 procent vindt dat de invoering van Taakspel in de lessen veel tijd heeft gekost (terwijl 40 procent vindt dat dit niet zo was) en 37 procent vindt dat het gebruik van Taakspel afleidt van de lesinhoud (tegen 52 procent die vindt dat Taakspel niet afleidt). De overgrote meerderheid vindt dat de leerlingen over het algemeen tevreden zijn als Taakspel wordt ingezet in de les (89 procent) en dat zij over het algemeen meewerken als Taakspel wordt ingezet in de les (eveneens 89 procent).

Tabel 4 in bijlage 3 toont reacties van de leraren op vier stellingen over te verwachten effecten van Taakspel op termijn. Leraren geven aan dat zij vooral een afname van externaliserend gedrag van leerlingen (56 procent zeker of zeer zeker) en een afname van conflicten tussen leraar en leerlingen (52 procent zeker of zeer zeker) verwachten. In iets mindere mate verwacht men een toename van onderlinge acceptatie van klasgenoten (40 procent zeker of zeer zeker) en een verbetering in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen (37 procent zeker of zeer zeker). Slechts weinigen verwachten de genoemde vier effecten zeker niet. De rest weet het (nog) niet.

4.4 Randvoorwaarden bij Taakspel

Interne Taakspelcoach

In aanvulling op de stellingen over Taakspel en over ervaren en verwachte effecten daarvan, zijn stellingen voorgelegd over de randvoorwaarden voor de Taakspelcoach (zie tabel 6 in bijlage 2). Alle Taakspelcoaches vinden dat zij op voldoende hulp en ondersteuning van hun schoolleider kunnen rekenen als zij dat als Taakspelcoach nodig hebben. Over de vraag of de school voldoende tijd beschikbaar stelt om als Taakspelcoach te kunnen functioneren, is men minder eensgezind. Tien coaches vinden van wel, twee twijfelen en één coach vindt van niet. De meeste Taakspelcoaches, elf van de dertien, vinden dat zij over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om Taakspelcoach te zijn. Eén coach vindt van niet en één coach twijfelt. Bijna allen zijn van mening dat zij de leraren voldoende aanwijzingen en tips kunnen geven over de inzet van Taakspel; één coach twijfelt daarover. Met de stelling dat de leraren op school behoefte hebben aan een Taakspelcoach is de meerderheid, acht van de dertien, het (helemaal) eens, terwijl de overige vijf het hier niet mee eens en niet mee oneens zijn.

Leraren in de Taakspelgroepen

Over de randvoorwaarden is bijna iedereen positief. Dat geldt voor de beschikbare hulp en ondersteuning van de schoolleider en van de interne Taakspelcoach (tabel 5 in bijlage 3) en voor de eigen kennis, vaardigheden en beschikbare tijd (tabel 6 in bijlage 3). De hoge gemiddelde scores op de twee schalen (zie tabel 4.5) onderstrepen dit.

Tabel 4.5 – Oordeel over randvoorwaarden (n=27); gemiddelde schaalscores

	Schaal	Minimum	Maximum	Gemiddeld	Std.dev.
Hulp en ondersteuning voor de leraar	1-5	2,5	5,0	4,24	0,66
Kennis en vaardigheden van en beschikbare tijd voor de leraar	1-5	2,0	5,0	4,30	0,68

De in tabel 4.5 gepresenteerde schalen hangen niet significant samen met andere schalen die op basis van de bij de leraren afgenomen vragenlijst zijn geconstrueerd. Wel is er een significante samenhang met het aantal keren dat de leraar Taakspel heeft gespeeld in de les: de Pearson correlatie met 'Hulp en ondersteuning voor de leraar' is ,46 ($p < ,05$) en de Pearson correlatie met 'Kennis en vaardigheden van en beschikbare tijd voor de leraar' is ,53 ($p < ,01$).

4.5 De training en begeleiding door de externe trainer

Zowel de interne Taakspelcoaches als de leraren hebben training gevolgd om met Taakspel te kunnen werken of om de leraren die daarmee werken te kunnen begeleiden. Die training omvatte een 'live training' op één van de scholen en e-learning. Daarnaast werden leraren en interne Taakspelcoaches begeleid door de trainer, die lessen kwam observeren en gesprekken voerde. Over de training en begeleiding zijn vragen gesteld in de implementatievragenlijst.

Interne Taakspelcoach

Het eerste vragenblok ging over de training (zie tabel 7 in bijlage 2). De training als geheel was volgens vijf Taakspelcoaches voldoende, volgens zeven coaches goed en volgens één coach uitstekend. Zowel de live trainingsmomenten als de e-learningmodule werden echter door twee Taakspelcoaches als matig beoordeeld, terwijl vijf coaches deze voldoende vonden en zes coaches goed of uitstekend. De bruikbaarheid voor de praktijk wordt positief beoordeeld (één voldoende, tien goed en twee uitstekend). Ook over de mate waarin de training aansluit op de praktijk van het werk zijn de Taakspelcoaches positief (drie vinden deze voldoende, acht goed en twee uitstekend).

Het tweede vragenblok binnen dit thema heeft betrekking op de trainer (zie tabel 8 in bijlage 2). Ook hier oordeelt de meerderheid positief, door 'goed' of 'uitstekend' te antwoorden. Er staan op drie punten echter ook enkele kritische oordelen tegenover. Twee Taakspelcoaches vonden de presentatie van de trainer en de praktijkgerichtheid van de trainer matig. Eén coach vond de kennis die de trainer van het onderwerp had matig. De begeleiding van de trainer tijdens en na de lesbezoeken was volgens twaalf Taakspelcoaches goed of uitstekend en volgens één coach voldoende.

In het derde vragenblok binnen dit thema zijn vragen gesteld over het tempo en niveau van de training (zie tabel 9 in bijlage 2). De meeste Taakspelcoaches vonden het niveau van de live training en het niveau van de e-learning goed. Dat geldt voor respectievelijk tien en zeven coaches. Drie coaches vonden het niveau van de live training te laag en zes coaches vonden het niveau van de e-learning te laag. Niemand vond het niveau van de beide trainingsvormen te hoog. De meerderheid, negen coaches, vond het tempo van de training goed; de overige vier vonden het tempo te laag. Niemand vond het tempo te hoog.

Tot slot is de Taakspelcoaches gevraagd een rapportcijfer te geven voor de training (zie tabel 10 in bijlage 2). De gegeven cijfers variëren van vijf tot tien (beide door één coach gegeven). Het gemiddelde rapportcijfer is 7,3 (met een standaarddeviatie van 1,25).

In aanvulling op de gesloten vragen zijn twee open vragen gesteld over de training. De eerste vraag betrof suggesties voor verbetering van de training. Eén Taakspelcoach wees erop dat de trainingslocatie ver weg was. Daardoor kostte het volgen van de training veel tijd. Eén coach vond dat de kennisoverdracht tijdens de training omhoog mocht. Een ander vond dat het tempo tijdens de live training een beetje hoger mocht zijn. De trainingen duurden lang en zouden efficiënter kunnen. Een andere coach vond dat het invoeren van Taakspel lang duurde doordat de school aan het onderzoek deelnam. Eén Taakspelcoach gaf aan een trainer te willen zien die Taakspel in de praktijk veel gespeeld heeft en die gepassioneerd is voor Taakspel. Ook zou de generalisatiefase wat uitgebreider aan bod mogen komen in de training. Tot slot gaf een coach aan dat de training meer op de praktijk gericht zou moeten zijn en meer kennis over differentiëren zou moeten bieden voor leraren en de begeleiders.

De tweede open vraag bood de gelegenheid om eventuele andere op- of aanmerkingen over de training te maken. Hier gaf één Taakspelcoach aan dat het tempo omhoog zou mogen. Een andere coach was zeer positief: 'Goede begeleiding, heel bruikbare feedback ontvangen en hele korte lijntjes. Vragen via de mail werden heel snel behandeld. Door alle positieve ervaringen blijven we taakspel inzetten en zullen komend schooljaar meer collega's de training gaan volgen, zodat Taakspel een vaste 'plek' gaat krijgen in de onderbouwgroepen. Dank jullie wel voor deze kans!'

Leraren in de Taakspelgroepen

De helft van de leraren vond de training in haar geheel goed of uitstekend, terwijl vier op de tien deze voldoende vonden (tabel 7 in bijlage 3). Over de live trainingsmomenten was men iets kritischer: vier op de tien vonden deze goed of uitstekend, terwijl drie op de tien deze slecht of matig vonden. Nog kritischer zijn de leraren over de e-learningmodule: terwijl een derde hier het oordeel 'goed' of 'uitstekend' gaf, antwoordde eveneens een derde 'slecht' of 'matig'.

Ook over de presentatie van de trainer liepen de meningen uiteen. Bijna de helft gaf het oordeel 'goed' of 'uitstekend', terwijl een op de vijf op dit punt 'slecht' of 'matig' antwoordde. De kennis die de trainer van het onderwerp had, werd wel overwegend positief beoordeeld: driekwart antwoordde 'goed' of 'uitstekend'. Ruim driekwart zei dat over de begeleiding van de trainer tijdens en na de lesbezoeken. De praktijkgerichtheid van de trainer werd door twee derde als goed of uitstekend beoordeeld. De bruikbaarheid voor de praktijk en de mate waarin de training aansluit op de praktijk van het werk werden door de overgrote meerderheid 'goed' of 'uitstekend' genoemd (tabel 8 in bijlage 3).

Tabel 4.6 toont de gemiddelde scores op de twee schalen die betrekking hebben op de training en de trainer. Daarin is te zien dat de praktijkgerichtheid gemiddeld hoog scoort en dat het oordeel over de training en de trainer iets kritischer is, maar wel aan de positieve kant van de schaal uitkomt.

Tabel 4.6 – Oordeel over de training en de trainer (n=27); gemiddelde schaalscores

	Schaal	Minimum	Maximum	Gemiddeld	Std.dev.
Oordeel over de training en de trainer	1-5	1,7	5,0	3,62	0,77
Oordeel over de praktijkgerichtheid	1-5	2,0	5,0	3,91	0,73

De schalen 'Oordeel over de training en de trainer' en 'Oordeel over de praktijkgerichtheid' hangen significant met elkaar samen: de Pearson correlatie is ,51 ($p < ,01$).

Over het niveau en tempo van de training is een deel van de leraren kritisch: het niveau van de live training was volgens een derde te laag en het niveau van de e-learning was volgens 41 procent te laag. Ook het tempo van de training was volgens relatief veel leraren (37 procent) te laag. Niemand vond het niveau of tempo te hoog (tabel 9 in bijlage 3).

Verder is de leraren verzocht een cijfer te geven voor de training, op een schaal van nul tot tien. Tabel 4.7 toont de uitkomsten hiervan. Het gemiddelde cijfer is een zeven. Twee leraren gaven de training een vijf; bijna twee derde gaf een zeven of een acht.

Tabel 4.7 – Cijfer dat de leraar zou geven voor de Taakspeltraining (n=27)

	aantal	percentage
5	2	7%
6	7	26%
7	9	33%
8	8	30%
9	--	---
10	1	4%
Gemiddeld cijfer: 7,0 (standaarddeviatie: 1,1)		

Twaalf leraren gaven desgevraagd suggesties voor verbetering van de training. Een aantal daarvan heeft betrekking op de snelheid en/of het actiever maken van de training: meer tempo, meer snelheid, minder herhalen, sneller naar de volgende fase, training actiever maken (is nu redelijk saai), niet over het hele schooljaar verspreiden. Andere suggesties betreffen de inhoud (tweede training had weinig toegevoegde waarde, e-learning voegde niets toe, staaf beweringen met uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek) en praktijkgerichtheid (start bij de eerste training meteen met het spelen van Taakspel, maak een duidelijke scheiding tussen theorie – in zelfstudie – en praktijkkoppeling, geef meer praktijkvoorbeelden).

Aansluitend hierop is de leraren gevraagd of zij nog andere op- of aanmerkingen hadden over de training. Eén leraar gaf aan dat het erg afhankelijk is van de groep in hoeverre je iets kunt zeggen over de effecten van Taakspel en dat er al op de Pabo wordt geleerd dat het positieve effecten heeft als je positief bent en complimenten geeft aan de kinderen.

4.6 Samenvatting

Implementatie

Het aantal malen dat Taakspel in de loop van het schooljaar in de klas is gespeeld door de leraren die de vragenlijst invulden, varieert van 20 tot 150, met een gemiddelde van 58 keer. Ook zijn er grote verschillen in het aantal lessen dat de Taakspelcoaches hebben geobserveerd waarin Taakspel is gespeeld. Dit varieert van 3 tot 15, met een gemiddelde van 10 lessen.

Volgens de opgave van de leraren voeren zij nauwgezet de verschillende stappen van Taakspel uit. Bijna alle Taakspelcoaches geven aan dat de verschillende stappen van Taakspel grotendeels of helemaal zijn uitgevoerd tijdens de lessen die zij hebben geobserveerd.

Bijna alle leraren vinden dat zij voldoende hulp en ondersteuning krijgen van de schoolleider en van de interne Taakspelcoach en dat zij zelf over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om Taakspel in de klas te spelen. Ruim driekwart is van mening dat de school voldoende tijd beschikbaar stelt om Taakspel zoals bedoeld te integreren in het dagelijkse werk. Alle Taakspelcoaches vinden dat zij op voldoende hulp en ondersteuning van hun schoolleider kunnen rekenen en de meesten vinden dat de school voldoende tijd beschikbaar stelt om als Taakspelcoach te kunnen functioneren. De meeste Taakspelcoaches vinden dat zij over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om Taakspelcoach te zijn en bijna allen zijn van mening dat zij de leraren voldoende aanwijzingen en tips kunnen geven over de inzet van Taakspel.

Oordeel over Taakspel en effecten

De overgrote meerderheid van de leraren is positief over Taakspel en over de mate waarin dit aansluit bij de lespraktijk. Alle Taakspelcoaches zijn positief over deze punten. De overgrote meerderheid van de leraren en alle Taakspelcoaches zijn van mening dat leerlingen over het algemeen tevreden zijn als Taakspel wordt gespeeld in de les en dat zij meewerken. De stelling dat de invoering van Taakspel in de lessen veel tijd heeft gekost, levert verdeelde reacties op van de leraren. De Taakspelcoaches oordelen daarover wat gunstiger. Ruim een derde van de leraren is het eens met de stelling dat het gebruik van Taakspel afleidt van de lesinhoud. De meeste Taakspelcoaches vinden dat dit niet het geval is.

Bijna twee derde van de leraren en bijna alle Taakspelcoaches vinden de effecten van Taakspel duidelijk zichtbaar. De overgrote meerderheid van de leraren vindt dat het gebruik van Taakspel eraan bijdraagt dat leerlingen beter en meer taakgericht werken en dat zij zich beter aan de klassenregels houden. Alle Taakspelcoaches vinden dat Taakspel eraan bijdraagt dat leerlingen zich beter aan de klassenregels houden en bijna allen vinden datzelfde van het taakgericht werken. Een ruime meerderheid van de leraren en bijna alle Taakspelcoaches vinden dat Taakspel eraan bijdraagt dat er minder onrustig en storend gedrag is in de klas. Bijna twee derde van de leraren en bijna alle Taakspelcoaches verwachten dat het gebruik van Taakspel er op de langere termijn voor zorgt dat lessen efficiënter verlopen.

Op termijn verwachten leraren en Taakspelcoaches vooral een afname van externaliserend gedrag van leerlingen en een afname van conflicten tussen de leraar en leerlingen. In iets mindere mate verwachten leraren een toename van onderlinge acceptatie van klasgenoten en een verbetering in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. De Taakspelcoaches zijn minder zeker over deze mogelijke effecten.

Training en begeleiding

De helft van de leraren vond de training in haar geheel goed of uitstekend. Enkelen vonden deze matig. Gemiddeld geven de leraren een zeven voor de training, terwijl de Taakspelcoaches een ruime zeven geven. Over de live trainingsmomenten lopen de meningen van de leraren uiteen. Bijna een derde vond deze slecht of matig. Het meest kritisch zijn de leraren over de e-learningmodule. Een derde vond deze slecht of matig. Over de presentatie van de trainer lopen de meningen eveneens uiteen, al vond bijna de helft deze goed of uitstekend. De kennis die de trainer van het onderwerp had, wordt overwegend positief beoordeeld. Dat geldt ook voor de begeleiding die de leraar van de trainer kreeg tijdens en na de lesbezoeken. De praktijkgerichtheid van de trainer en de bruikbaarheid voor de praktijk worden ook overwegend positief beoordeeld. De Taakspelcoaches oordelen positiever dan de leraren over de training en de trainer.

Over het niveau en tempo van de training is een deel van de leraren en Taakspelcoaches kritisch: het niveau van de live training was volgens een derde van de leraren en volgens een kwart van de Taakspelcoaches te laag en het niveau van de e-learning was volgens vier op de tien leraren en volgens bijna de helft van de Taakspelcoaches te laag. Het tempo van de training was volgens ruim een derde van de leraren en volgens bijna een derde van de Taakspelcoaches te laag. Niemand vond het niveau of tempo te hoog.

5 Resultaten van de voor- en nameting

5.1 Inleiding

Zoals in hoofdstuk 2 is beschreven, zijn in het kader van de effectmeting verschillende instrumenten ingezet waarmee de ontwikkeling van de leerlingen en van het klassenklimaat in kaart kan worden gebracht. Deze zijn zowel in een voor- als een nameting afgenomen in de groepen waar Taakspel werd gespeeld (interventiegroep of Taakspelgroep) en in groepen in dezelfde school waar geen Taakspel werd gespeeld (controlegroep).

In tabel 5.1 zijn de beschrijvende statistieken (gemiddelden en standaarddeviaties) weergegeven van de onderzoeksvariabelen voor de interventie- en controlegroep bij de voor- en nameting. Wat betreft de SDQ gaat het om deviatiescores. Wat betreft de overige schalen gaat het om gemiddelde itemscores. In de laatste twee kolommen staan de p -waarden weergegeven voor de vergelijking tussen de voor- en nameting in respectievelijk de interventiegroep en controlegroep.

5.2 Verschillen tussen experimentele en controlegroep op voormeting

Om na te gaan of de interventie- en controlegroep vergelijkbaar waren wat betreft geslacht en leeftijd voorafgaand aan de interventie werd respectievelijk een chi-kwadraattoets en een t -toets voor onafhankelijke steekproeven uitgevoerd. De resultaten lieten geen significante verschillen zien ($p > .05$).

Alvorens de effecten van Taakspel te onderzoeken, werd daarnaast aan de hand van t -toetsen voor onafhankelijke steekproeven nagegaan in hoeverre de interventie- en controlegroep verschilden wat betreft de uitkomstvariabelen voorafgaand aan de interventie. Er werd één significant verschil gevonden. De Taakspelleerlingen scoorden hoger dan leerlingen in de controlegroep op de Totaalscore van de SDQ, hier was sprake van een klein verschil ($d = 0,22$; Cohen, 1988). Op de overige schalen werden geen significante verschillen gevonden tussen de Taakspelleerlingen en de controlegroep leerlingen.

Een mogelijke verklaring voor dit significante verschil tussen de interventiegroep en de controlegroep bij de voormeting is dat de leraren die Taakspel gingen spelen de eerste training al hadden gevolgd voordat de voormeting werd uitgevoerd. Het kostte namelijk zoveel tijd om de benodigde toestemming van ouders voor deelname van hun kind te krijgen, dat het niet lukte om de voormeting voorafgaand aan de eerste training te houden. Het is mogelijk dat leraren na het volgen van deze training kritischer waren bij het invullen over het gedrag van leerlingen dan hun collega's in de controlegroep.

Tabel 5.1 – Gemiddelden en standaarddeviaties van de onderzoeksvariabelen in de Taakspel- en controlegroep op de voor- en nameting

	Voormeting						Nameting						Voormeting vs Nameting	
	Taakspel			Controle			Taakspel			Controle			Taakspel	Controle
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	<i>p</i>	<i>p</i>
SDQ														
Emotionele problemen	462	,07	1,08	409	-,13	1,00	408	-,04	1,05	417	-,16	1,03	,13	,72
Gedragsproblemen	462	,06	,95	409	-,11	,75	408	-,14	,79	417	-,15	,83	,00	,34
Hyperactiviteit/aandachtstekort	462	,21	1,04	409	,06	,97	408	,03	1,01	417	-,03	,98	,00	,05
Problemen met leeftijdgenoten	462	-,29	,77	409	-,36	,78	408	-,43	,74	417	-,34	,79	,01	,82
Prosociaal gedrag	462	,02	1,07	409	-,16	,86	408	-,08	,99	417	-,25	,87	,22	,18
Totaal	462	,04 ^a	,93	409	-,16 ^b	,83	408	-,18	,89	417	-,21	,92	,00	,35
Kindbegrip														
Emotionele competenties	187	3,44	1,01	163	3,38	,91	183	3,83	,92	183	3,55	,95	,01	,27
Sociale competenties	187	3,76	,99	163	3,65	,87	183	3,98	,86	183	3,73	,91	,11	,65
Morele competenties	187	4,35	,82	163	4,21	,79	183	4,44	,72	183	4,13	,86	,47	,61
Conflictschaal van de LLRV	462	1,52	,92	409	1,37	,73	408	1,38	,78	416	1,34	,74	,02	,52
Klimaatschaal leerlingen														
Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties	325	3,25	,59	287	3,34	,53	283	3,38	,55	284	3,29	,62	,01	,18
Sfeer in de klas	324	3,27	,56	286	3,33	,50	282	3,34	,51	285	3,23	,55	,11	,04
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling	322	3,42	,50	286	3,41	,48	279	3,53	,45	284	3,40	,53	,01	,88
Orde in de klas	324	2,87	,61	288	2,90	,57	283	3,07	,57	286	2,88	,57	,00	,67
Klimaatschaal leerkrachten														
Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties	27	3,34	,49	26	3,54	,34	26	3,47	,32	19	3,48	,39	,15	,44
Sfeer in de klas	27	3,43	,39	26	3,52	,29	26	3,50	,33	19	3,43	,37	,21	,14
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling	27	3,66	,32	25	3,76	,20	26	3,73	,24	19	3,74	,27	,07	,78
Orde in de klas	27	3,26	,57	26	3,48	,52	26	3,35	,52	19	3,44	,52	,30	,68

Toelichting: Significante ($p < ,0028$) verschillen tussen de Taakspelgroep en controlegroep op de voormeting worden weergegeven met verschillende superscripts

5.3 Verschillen tussen voor- en nameting

Aan de hand van gepaarde *t*-toetsen werd vervolgens nagegaan in hoeverre de scores op de nameting verschilden van die op de voormeting bij zowel de Taakspel- als controlegroep leerlingen. De Taakspelleerlingen lieten een significante afname van problemen zien op de SDQ-schalen 'Gedragsproblemen' ($p < ,01$), 'Hyperactiviteit/aandachtstekort' ($p < ,01$), 'Problemen met leeftijdgenoten' ($p < ,01$) en 'Totale problemen' ($p < ,01$). Op het gebied van 'Emotionele controle' was een significante verbetering ($p < ,05$) te zien bij de leerlingen die Taakspel speelden. Daarnaast werd een significante ($p < ,05$) afname gevonden voor Taakspelleerlingen op de 'Conflict-schaal'. Tot slot werden significant hogere scores gevonden voor de Taakspelleerlingen op de nameting in vergelijking met de voormeting op de schalen 'Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties' ($p < ,01$), 'Kwaliteit interactie leerkracht-leerling' ($p < ,01$) en 'Orde in de klas' ($p < ,01$) van de Klimaat-schaal voor leerlingen. De leerlingen in de controlegroep lieten wat betreft de Klimaat-schaal voor leerlingen juist een significante ($p < ,05$) verslechtering zien tussen de voor- en nameting op de schaal 'Sfeer in de klas'. Voor de leerlingen in de controlegroep werden verder geen significante verschillen gevonden tussen de scores op de voor- en nameting.

5.4 Effecten van conditie (Taakspel versus controle)

Vervolgens is aan de hand van multilevel regressieanalyses nagegaan wat het effect is van Taakspel op de scores van de nameting. Omdat meerdere significante verschillen werden gevonden tussen de experimentele en controlegroep wat betreft scores op de voormeting (zie paragraaf 5.2) werd, naast voor geslacht en leeftijd, in alle analyses gecontroleerd voor de score op de voormeting van de betreffende uitkomstvariabele. Daarnaast werd via interactie-effecten nagegaan in hoeverre de eventuele effecten van Taakspel werden gemodereerd door geslacht en leeftijd. In de tabellen zijn alleen de significante interactie-effecten opgenomen. Niet-significante interactie-effecten werden uit het model verwijderd. Bij significante interactie-effecten werd vervolgens nagegaan wat het effect van Taakspel was voor respectievelijk jongens/meisjes of jongere/oudere leerlingen. De subgroepen jongere en oudere leerlingen werden gevormd op basis van de mediaan van de leeftijd bij de voormeting (9,49 jaar).

Strengths and Difficulties Questionnaire

Tabel 5.2 geeft een overzicht van de effecten van Taakspel op de vijf schalen van de Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) en op de totaalscore van de SDQ. Wat betreft de SDQ werden voor de schalen 'Emotionele problemen', 'Hyperactiviteit/aandachtstekort', 'Prosociaal gedrag' en 'Totale problemen' geen significante ($p > ,05$) hoofdeffecten van Taakspel gevonden. De interactie-effecten met geslacht en leeftijd in deze modellen waren ook niet significant ($p > ,05$). In de modellen met 'Gedragsproblemen' en 'Problemen met leeftijdgenoten' als uitkomstvariabele was het interactie-effect van conditie met leeftijd significant. Dat wil zeggen dat wat betreft deze variabelen het effect van Taakspel verschillend was voor jongere en oudere leerlingen (zie tabel 5.2).

Om die verschillen nader te onderzoeken, werden voor deze variabelen de effecten van Taakspel apart geanalyseerd voor jongere en oudere leerlingen. Uit deze analyses blijkt dat jongere leerlingen die aan Taakspel hadden deelgenomen significant ($p < ,05$) lagere scores hadden op de nameting wat betreft 'Gedragsproblemen' dan jongere leerlingen in de controlegroep (zie tabel 5.3 en 5.4). Na Bonferroni-correctie is dit verschil niet meer significant ($p > ,0028$). Dit verschil

tussen Taakspelleerlingen en leerlingen in de controlegroep werd niet gevonden voor oudere leerlingen.

Tabel 5.2 – SDQ: Effecten van Taakspel

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
Emotionele problemen				
VM	0,59	0,04	0,62	,00
Conditie	0,06	0,11	0,03	,61
Geslacht	-0,01	0,05	-0,00	,87
Leeftijd	-0,01	0,03	-0,01	,81
ICC = 0.092; R^2 = 0.383				
Gedragsproblemen				
VM	0,60	0,06	0,60	,00
Conditie	-0,56	0,22	-0,33	,01
Geslacht	-0,08	0,04	-0,05	,05
Leeftijd	-0,03	0,02	-0,05	,11
Conditie x leeftijd	0,05	0,03	0,29	,04
ICC = 0.070; R^2 = 0.563				
Hyperactiviteit/aandachtstekort				
VM	0,69	0,03	0,74	,00
Conditie	-0,03	0,08	-0,02	,65
Geslacht	-0,17	0,05	-0,09	,00
Leeftijd	-0,01	0,02	-0,01	,83
ICC = 0.050; R^2 = 0.560				
Problemen met leeftijdgenoten				
VM	0,61	0,06	0,61	,00
Conditie	-0,45	0,14	-0,29	,00
Geslacht	-0,04	0,04	-0,02	,41
Leeftijd	-0,03	0,02	-0,07	,18
Conditie x leeftijd	0,04	0,01	0,23	,01
ICC = 0.111; R^2 = 0.513				
Prosociaal gedrag				
VM	0,59	0,04	0,69	,00
Conditie	0,00	0,09	0,00	,99
Geslacht	-0,24	0,05	-0,14	,00
Leeftijd	-0,01	0,02	-0,02	,61
ICC = 0.096; R^2 = 0.499				
Totale problemen				
VM	0,69	0,04	0,75	,00
Conditie	-0,07	0,09	-0,04	,47
Geslacht	-0,11	0,04	-0,07	,01
Leeftijd	-0,00	0,02	-0,01	,84
ICC = 0.112; R^2 = 0.571				

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Tabel 5.3 – SDQ Gedragsproblemen: jongere leerlingen, oudere leerlingen

	Gedragsproblemen							
	Jongere leerlingen				Oudere leerlingen			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
VM	0,61	0,07	0,69	,00	0,61	0,09	0,66	,00
Conditie	-0,19	0,08	-0,13	,02	0,00	0,10	-0,00	,99
Geslacht	-0,10	0,06	-0,07	,09	-0,06	0,07	-0,04	,36
	ICC = 0.039; R^2 = 0.493				ICC = 0.089; R^2 = 0.441			

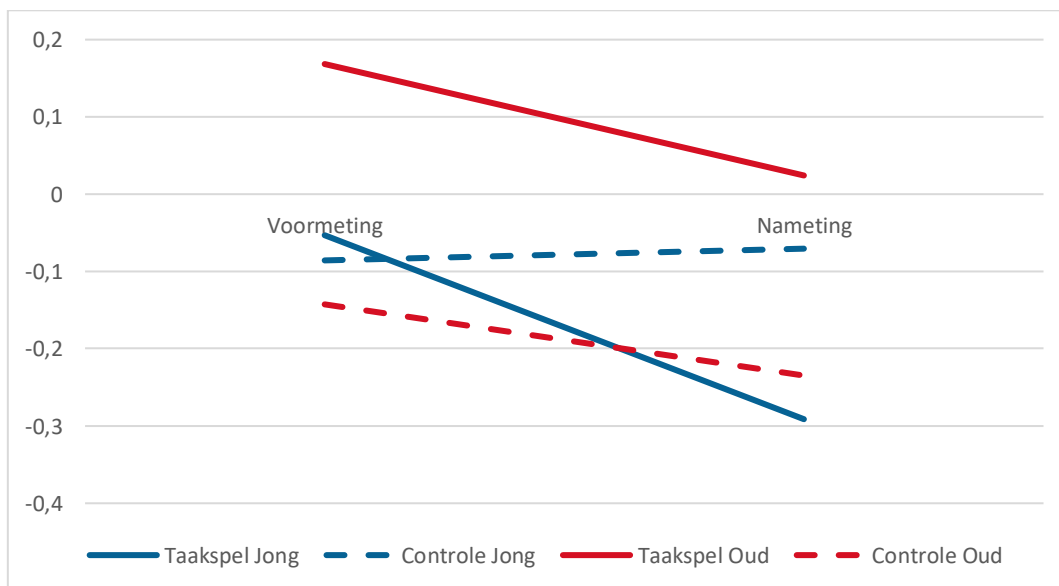
Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Tabel 5.4 – SDQ Gedragsproblemen: gemiddelde scores van jongere en oudere leerlingen

	Jonger dan 9,5 jaar		9,5 jaar of ouder	
	Taakspel	Controle	Taakspel	Controle
Voormeting	-0,05	-0,09	0,17	-0,14
Nameting	-0,29	0,07	0,02	-0,23

De ontwikkeling in scores van leerlingen jonger dan 9,5 jaar en leerlingen van 9,5 jaar of ouder in de Taakspelgroep en in de controlegroep is grafisch weergegeven in figuur 5.1.

Figuur 5.1 – SDQ Gedragsproblemen: gemiddelde scores van jongere en oudere leerlingen



Wat betreft 'Problemen met leeftijdgenoten' was het effect van Taakspel bij jongere noch oudere leerlingen significant ($p > ,05$) (zie tabel 5.5).

Tabel 5.5 – SDQ Problemen met leeftijdgenoten: jongere leerlingen, oudere leerlingen

	Problemen met leeftijdgenoten							
	Jongere leerlingen				Oudere leerlingen			
	B	SE	β	p	B	SE	β	p
VM	0,74	0,07	0,70	,00	0,51	0,06	0,62	,00
Conditie	-0,14	0,11	-0,09	,22	-0,04	0,10	-0,03	,69
Geslacht	-0,12	0,06	-0,08	,06	0,06	0,06	0,05	,32
	ICC = 0.103; R^2 = 0.504				ICC = 0.101; R^2 = 0.381			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Klimaatschaal voor leraren

De Klimaatschaal bestaat uit vier schalen: Kwaliteit van onderlinge leerlingrelaties, Sfeer in de klas, Orde in de klas, Kwaliteit van de interactie leerkracht – leerlingen. De leraren hebben de Klimaatschaal bij de voor- en nameting ingevuld voor de klas als geheel. Tabel 5.6 toont de uitkomsten van de analyses die daarop zijn uitgevoerd. Voor geen van de schalen van de Klimaatschaal voor leraren werd een significant hoofdeffect van Taakspel gevonden. Ook de interactie-effecten waren niet significant, zoals tabel 5.6 laat zien.

Tabel 5.6 – Klimaatschaal leraren: Effecten van Taakspel

	B	SE	β	p
Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties				
VM	0,39	0,08	0,49	,00
Conditie	0,06	0,11	0,09	,55
$R^2 = 0.245$				
Sfeer in de klas				
VM	0,67	0,07	0,65	,00
Conditie	0,13	0,10	0,19	,17
$R^2 = 0.458$				
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling				
VM	0,65	0,14	0,71	,00
Conditie	0,05	0,05	0,10	,25
$R^2 = 0.515$				
Orde in de klas				
VM	0,61	0,12	0,66	,00
Conditie	0,01	0,13	0,01	,91
$R^2 = 0.439$				

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel

Klimaatschaal voor leerlingen

De Klimaatschaal is niet alleen door de leraar ingevuld, maar ook door de leerlingen. Wat betreft de Klimaatschaal voor leerlingen werden meerdere significante effecten gevonden voor conditie (Taakspel versus controle). Leerlingen in de Taakspelgroep hadden op de nameting een hogere score op de schaal 'Kwaliteit interactie leerkracht-leerling' dan leerlingen in de controlegroep. Echter, na Bonferroni-correctie ($p < ,0028$) was dit effect niet meer significant. In de modellen met 'Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties', 'Sfeer in de klas' en 'Orde in de klas' als uitkomstvariabele was het interactie-effect van conditie met geslacht significant. Dat wil zeggen dat wat betreft deze variabelen het effect van Taakspel verschillend was voor jongens en meisjes (zie tabel 5.7).

Tabel 5.7 – Klimaatschaal leerlingen: Effecten van Taakspel

	B	SE	β	p
Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties				
VM	0,60	0,05	0,58	,00
Conditie	0,21	0,05	0,18	,00
Geslacht	0,03	0,07	0,03	,60
Leeftijd	-0,02	0,02	-0,05	,21
Conditie x geslacht	-0,20	0,09	-0,15	,03
ICC = 0.013; $R^2 = 0.359$				
Sfeer in de klas				
VM	0,61	0,04	0,62	,00
Conditie	0,21	0,06	0,20	,00
Geslacht	0,16	0,06	0,15	,01
Leeftijd	0,01	0,01	0,03	,41
Conditie x geslacht	-0,20	0,07	-0,17	,00
ICC = 0.033; $R^2 = 0.411$				
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling				
VM	0,56	0,05	0,57	,00
Conditie	0,13	0,06	0,13	,05
Geslacht	0,04	0,04	0,04	,24
Leeftijd	-0,04	0,02	-0,11	,06
ICC = 0.100; $R^2 = 0.356$				

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
Orde in de klas				
VM	0,47	0,05	0,50	,00
Conditie	0,26	0,08	0,24	,00
Geslacht	0,13	0,07	0,12	,06
Leeftijd	0,04	0,02	0,08	,04
Conditie x geslacht	-0,18	0,09	-0,14	,05
ICC = 0.062; R^2 = 0.290				

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Om de gevonden verschillen nader te onderzoeken, werden voor deze schalen de effecten van Taakspel apart geanalyseerd voor jongens en meisjes. Uit deze analyses blijkt dat jongens die aan Taakspel hadden deelgenomen significant ($p < ,01$) hogere scores hadden op de nameting wat betreft deze variabelen dan jongens in de controlegroep. Deze verschillen bleven significant na Bonferroni-correctie ($p < ,0028$). Het betrof in alle gevallen een klein effect. Dergelijke verschillen tussen leerlingen in de Taakspelgroep en leerlingen in de controlegroep werden niet gevonden voor meisjes (zie tabel 5.8 tot en met 5.10).

Tabel 5.8 – Kwaliteit van onderlinge leerlingrelaties: jongens, meisjes

	Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties							
	Jongens				Meisjes			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
VM	0,51	0,07	0,54	,00	0,61	0,07	0,56	,00
Conditie	0,19	0,05	0,18	,00	-0,00	0,08	-0,00	,97
Leeftijd	-0,04	0,02	-0,09	,10	-0,06	0,03	-0,13	,06
ICC = 0.002; R^2 = 0.335					ICC = 0.044; R^2 = 0.327			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel

Tabel 5.9 – Sfeer in de klas: jongens, meisjes

	Sfeer in de klas							
	Jongens				Meisjes			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
VM	0,54	0,06	0,55	,00	0,68	0,04	0,71	,00
Conditie	0,20	0,06	0,19	,00	-0,01	0,05	-0,01	,92
Leeftijd	-0,00	0,02	-0,01	,85	0,02	0,02	0,05	,25
ICC = 0.027; R^2 = 0.338					ICC = 0.032; R^2 = 0.503			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel

Tabel 5.10 – Orde in de klas: jongens, meisjes

	Orde in de klas							
	Jongens				Meisjes			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
VM	0,44	0,08	0,48	,00	0,52	0,05	0,55	,00
Conditie	0,27	0,08	0,24	,00	0,07	0,07	0,07	,32
Leeftijd	0,03	0,03	0,07	,26	0,04	0,02	0,10	,03
ICC = 0.082; R^2 = 0.293					ICC = 0.046; R^2 = 0.314			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel

Tabel 5.11 geeft een overzicht van de gemiddelde scores voor jongens en meisjes in de verschillende condities op de voor- en nameting bij deze drie variabelen van de Klimaatschaal leerlingen.

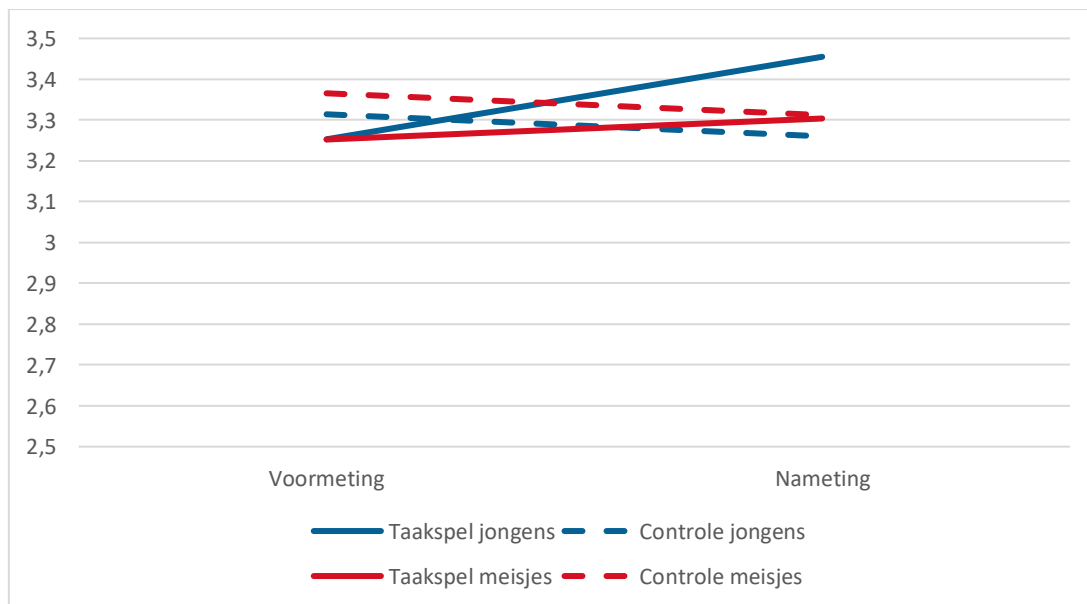
Tabel 5.11 – Klimaatschaal leerlingen: gemiddelde scores van jongens en meisjes

	Jongens		Meisjes	
	Taakspel	Controle	Taakspel	Controle
Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties				
Voormeting	3,25	3,31	3,25	3,37
Nameting	3,46	3,26	3,30	3,31
Sfeer in de klas				
Voormeting	3,23	3,31	3,32	3,35
Nameting	3,33	3,15	3,35	3,30
Orde in de klas				
Voormeting	2,83	2,84	2,92	2,96
Nameting	3,06	2,80	3,08	2,97

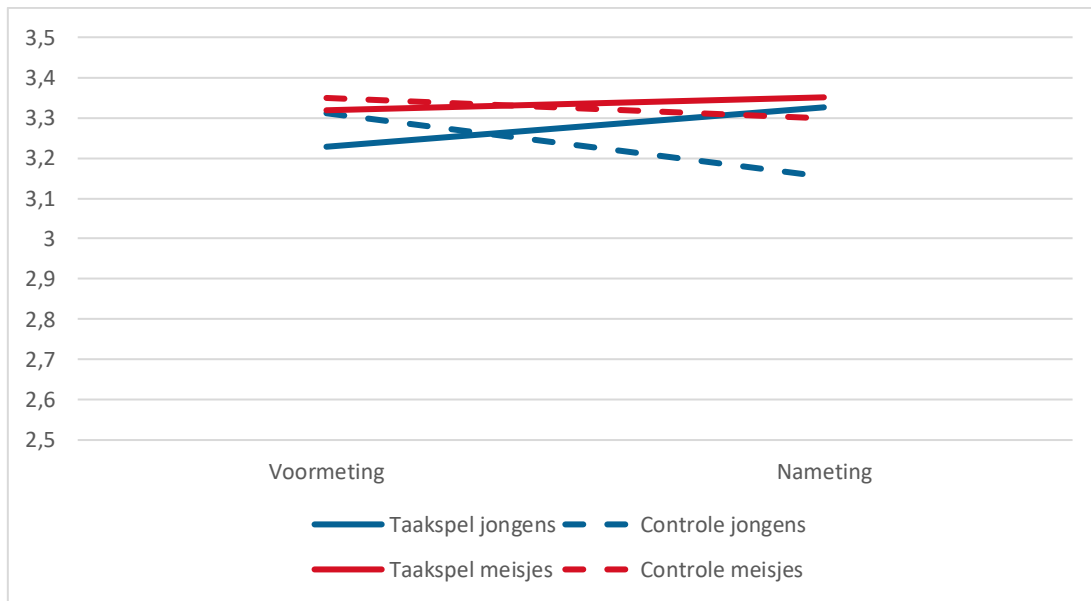
Noot: Alleen variabelen met significant interactie-effect van geslacht en conditie

In figuur 5.2 is de ontwikkeling in gemiddelde scores tussen de voor- en nameting bij de jongens en de meisjes grafisch weergegeven voor de schaal 'Kwaliteit van onderlinge leerlingrelaties' van de Klimaatschaal leerlingen. In figuur 5.3 gebeurt hetzelfde voor de schaal 'Sfeer in de klas' en figuur 5.4 toont de ontwikkeling bij de schaal 'Orde in de klas' voor de verschillende groepen en condities.

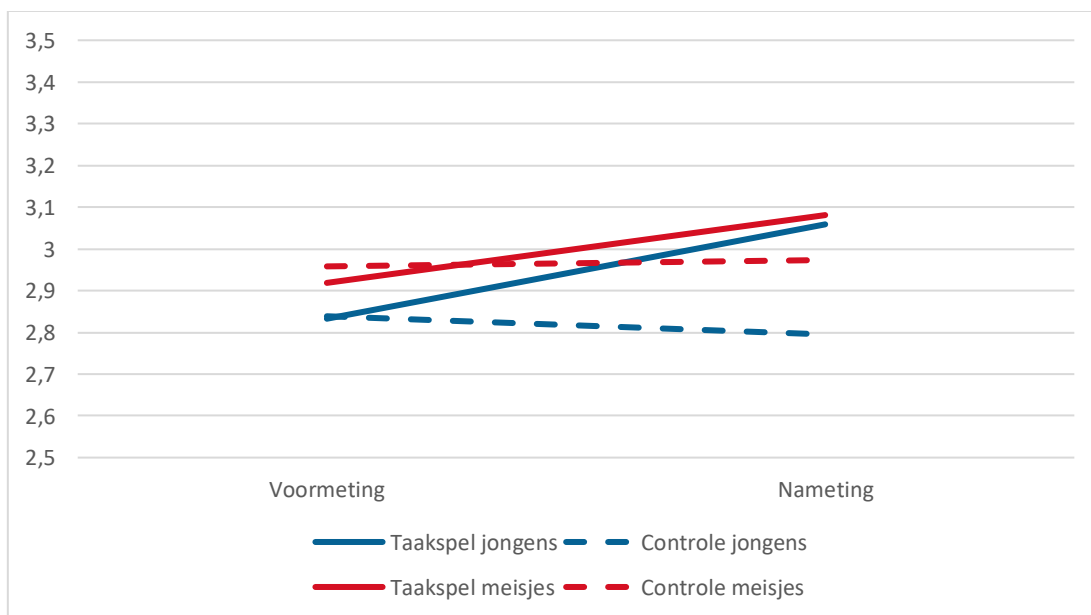
Figuur 5.2 – Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties: jongens, meisjes



Figuur 5.3 – Sfeer in de klas: jongens, meisjes



Figuur 5.4 – Orde in de klas: jongens, meisjes



Conflictschaal

De Conflictschaal van de 'Leerkracht-Leerling-Relatie-Vragenlijst' (LLRV) is door de leraar voor elke leerling afzonderlijk ingevuld en geeft een indicatie van de perceptie van de mate waarin er conflicten zijn met de desbetreffende leerling. Wat de scores betreft waren noch het hoofdeffect van Taakspel, noch de interactie-effecten significant ($p > ,05$) (zie tabel 5.12).

Tabel 5.12 – Conflictschaal

	Conflictschaal			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
VM	0,63	0,05	0,72	,00
Conditie	-0,03	0,07	-0,02	,65
Geslacht	-0,11	0,04	-0,07	,01
Leeftijd	0,00	0,02	-0,01	,88
ICC = 0.071; R^2 = 0.530				

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Kindbegrip

Kindbegrip omvat drie schalen (Emotionele competenties, Sociale competenties, Morele competenties) en wordt door de leraar voor elke leerling afzonderlijk ingevuld. Wat betreft Kindbegrip werden voor de schalen 'Sociale competenties' en 'Morele competenties' geen significante ($p > ,05$) hoofdeffecten van Taakspel gevonden. De interactie-effecten in deze modellen waren ook niet significant ($p > ,05$). In het model met 'Emotionele competenties' was het interactie-effect van conditie met geslacht significant (zie tabel 5.12). In de afzonderlijke modellen voor jongens en meisjes was het effect van Taakspel echter niet significant ($p > ,05$) (zie tabel 5.13).

Tabel 5.12 – Kindbegrip

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
Emotionele competenties				
VM	0,58	0,05	0,72	,00
Conditie	0,29	0,23	0,19	,20
Geslacht	0,42	0,04	0,27	,00
Leeftijd	0,01	0,05	0,01	,91
Conditie x geslacht	-0,27	0,10	-0,15	,01
ICC = 0.264; R^2 = 0.561				
Sociale competenties				
VM	0,58	0,06	0,72	,00
Conditie	0,15	0,18	0,10	,38
Geslacht	0,23	0,06	0,15	,00
Leeftijd	0,03	0,04	0,06	,45
ICC = 0.222; R^2 = 0.555				
Morele competenties				
VM	0,49	0,05	0,60	,00
Conditie	0,22	0,16	0,17	,19
Geslacht	0,26	0,05	0,20	,00
Leeftijd	-0,00	0,04	-0,00	,98
ICC = 0.269; R^2 = 0.426				

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Tabel 5.13 – Emotionele competenties: jongens, meisjes

	Emotionele competenties							
	Jongens				Meisjes			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
VM	0,62	0,05	0,72	0,00	0,57	0,07	0,73	,00
Conditie	0,27	0,20	0,16	0,19	-0,00	0,20	-0,00	,99
Leeftijd	0,06	0,06	0,12	0,27	0,04	0,06	0,09	,52
ICC = 0.214; R^2 = 0.551					ICC = 0.285; R^2 = 0.539			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel

De ITT- en CACE-analyses leverden dezelfde significante effecten op als de hier gerapporteerde effecten. De resultaten van de ITT- en CACE-analyses zijn weergegeven in respectievelijk Bijlage 5 en 6.

5.5 Effecten van de mate van implementatie in de Taakspelgroep

Voor geen van de onderzoeksvariabelen (SDQ, Klimaatschaal leraren, Klimaatschaal leerlingen, Conflictschaal, Kindbegrip) was er een significant effect van de mate van implementatie op de score op de nameting. Dat wil zeggen dat het aantal keren dat Taakspel is gespeeld en de mate waarin de dertien stappen van Taakspel zijn toegepast niet gerelateerd waren aan de uitkomsten.

5.6 Samenvatting

Samengevat werden enkele significante verschillen gevonden tussen de voor- en nameting bij de leerlingen in de Taakspelgroep die duiden op een positieve ontwikkeling. Dergelijke verschillen werden niet gevonden voor de leerlingen in de controlegroep. Voor de Totaalscore van de SDQ was echter sprake van een klein verschil op de voormeting tussen de Taakspelleerlingen en de leerlingen in de controlegroep. Daarnaast werden enkele interactie-effecten gevonden van conditie met geslacht en leeftijd. Wanneer rekening werd gehouden met de scores op de voormeting en interactie-effecten, dan blijkt Taakspel alleen een positief effect te hebben voor jongens wat betreft 'Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties', 'Sfeer in de klas' en 'Orde in de klas'. Jongens in de Taakspelgroep lieten op alle drie deze onderdelen van het klassenklimaat een sterkere positieve ontwikkeling zien dan jongens in de controlegroep. Daarnaast namen bij jongere leerlingen die Taakspel hadden gespeeld 'Gedragsproblemen' sterker af in vergelijking met jongere leerlingen in de controlegroep. Na Bonferroni-correctie was dit effect echter niet meer significant. Verder lieten leerlingen in de Taakspelgroep een sterkere positieve ontwikkeling zien op de schaal 'Kwaliteit interactie leerkracht-leerling' dan leerlingen in de controlegroep. Ook dit effect was na Bonferroni-correctie echter niet meer significant. De mate van implementatie in de Taakspelgroep had geen significant effect op de scores bij de nameting.

6 Conclusies en discussie

6.1 Inleiding

In dit onderzoek zijn de effecten van Taakspel op de ontwikkeling van leerlingen en het klassen-klimaat onderzocht aan de hand van verschillende meetinstrumenten. Ook de effecten van Taakspel op pedagogische structuur, emotionele ondersteuning en didactiek zijn onderzocht aan de hand van lesobservaties en gesprekken met leraren. Daarnaast is de implementatie van Taakspel en de ervaren effectiviteit door leraren en interne Taakspelcoaches onderzocht.

Tot besluit van dit onderzoeksrapport worden de onderzoeksvragen beantwoord en worden de resultaten besproken in een discussieparagraaf. In die paragraaf worden bovendien aanbevelingen gedaan voor implementatie en verder onderzoek.

6.2 Beantwoording van de onderzoeksvragen

1) In hoeverre wordt Taakspel geïmplementeerd zoals beoogd binnen de deelnemende scholen en welke factoren hangen samen met een kwalitatief goede implementatie van Taakspel?

De leraren gaven desgevraagd aan dat zij nauwgezet de verschillende stappen van Taakspel uitvoerden in de les. Ook bijna alle interne Taakspelcoaches gaven aan dat zij tijdens lesobservaties hebben gezien dat de verschillende stappen van Taakspel grotendeels of helemaal zijn uitgevoerd door de leraar. Er konden geen specifieke factoren worden geïdentificeerd die significant samenhangen met de kwaliteit van de implementatie. Wel bleek dat leraren die gedurende het schooljaar vaker Taakspel hebben gespeeld, significant positiever antwoorden op de vraag of zij op voldoende hulp en ondersteuning van de schoolleiding en de interne Taakspelcoach kunnen rekenen. Ook waren zij significant positiever over hun eigen kennis en vaardigheden op het gebied van Taakspel en over de vraag of de school voldoende tijd beschikbaar stelt om Taakspel te integreren in de dagelijkse praktijk. De training in verband met Taakspel en de begeleiding werden door zowel de leraren als de interne Taakspelcoaches als nuttig ervaren, hoewel er ook kritiek was op het tempo en niveau van de training, met name op de e-learningmodule. Leraren en coaches vonden Taakspel niet te ingewikkeld en ook vonden zij dat de interventie goed aansloot bij de leerlingen en de lespraktijk.

Uit de lesobservaties bleek tijdens de tweede observatieronde dat de groepen waar Taakspel werd gespeeld significant beter scoorden op de schaal 'Pedagogische structuur' dan de controlegroepen. Covariantieanalyse op de scores van klassen die in beide observatierondes zijn bezocht, liet echter geen significante samenhang zien tussen de interventie (wel of niet Taakspel gespeeld) en de ontwikkeling in de observatiescores tussen de eerste en tweede observatie.

2) Leidt de inzet van Taakspel tot een significante afname van externaliserende gedragsproblematiek bij basisschoolleerlingen?

De meeste leraren en bijna alle interne Taakspelcoaches vonden dat leerlingen door Taakspel beter en meer taakgericht werken, zo bleek uit de implementatievragenlijst. De meeste leraren en alle interne Taakspelcoaches vonden dat leerlingen zich door Taakspel beter aan de klassenregels houden. Uit de vraagg gesprekken met leraren kwam hetzelfde beeld naar voren.

De meerderheid van de leraren vond dat er door Taakspel minder onrustig en storend gedrag was in de klas, zo bleek ook uit de implementatievragenlijst. De meeste Taakspelcoaches zijn eveneens van mening dat het gebruik van Taakspel ertoe bijdraagt dat er minder onrustig en storend gedrag is in de klas. Ruim de helft van de leraren geeft aan te verwachten dat Taakspel op termijn tot een afname van externaliserend gedrag van leerlingen zal leiden.

Resultaten van de SDQ laten zien dat er, volgens leraren, in het algemeen door het schooljaar heen een verbetering te zien is in het probleemgedrag van leerlingen in de Taakspelgroep. De ontwikkeling in de gedragsproblemen ziet er bij verschillende leeftijdsgroepen in de Taakspelgroep anders uit dan in de controlegroep. Specifiek bij jongere leerlingen (jonger dan 9,5 jaar) in de Taakspelgroep nemen gedragsproblemen sterker af, ten opzichte van jongere leerlingen in de controlegroep. Dit betekent dat gedragsproblemen voor deze jongere doelgroep sterker afnamen bij de leerlingen die Taakspel speelden dan bij de leerlingen in de controlegroep in dezelfde leeftijdsgroep. Echter, het verschil tussen de Taakspel- en controlegroep is voor beide leeftijdsgroepen niet significant na Bonferroni-correctie. Desondanks lijken de uitkomsten erop te wijzen dat Taakspel iets meer aanslaat bij jongere kinderen dan bij oudere kinderen.

3) Leidt de inzet van Taakspel tot een significante toename van onderlinge acceptatie van klasgenoten bij basisschoolleerlingen?

Uit de implementatievragenlijst blijkt dat twee op de vijf leraren aangeven te verwachten dat Taakspel zal leiden tot een toename van onderlinge acceptatie van klasgenoten. De meeste leraren hebben hierover nog geen verwachtingen. Ook bij de interne Taakspelcoaches die de implementatievragenlijst invulden zijn de meningen op dit punt verdeeld.

Wanneer gekeken wordt naar de Klimaatschaal, werden er op basis van de reacties van leraren geen significante verschillen gevonden tussen de groepen die Taakspel speelden en de controlegroep. Echter, de leerlingen merkten wel verschillen op. Er werd op het gebied van de kwaliteit van de onderlinge leerlingrelaties en sfeer in de klas een positief effect van Taakspel gevonden bij jongens in de Taakspelgroep ten opzichte van jongens in de controlegroep. Het ervaren klas-senklimaat nam op deze twee onderdelen sterker toe bij jongens die Taakspel speelden, dan bij jongens in de controlegroep. Meisjes in de Taakspelgroep lieten op deze gebieden geen significant verschil zien met de controlegroep. Dit doet vermoeden dat Taakspel vooral voor jongens bijdraagt aan betere onderlinge acceptatie van leeftijdgenoten.

4) Leidt de inzet van Taakspel tot een significante afname van conflicten tussen leraren en leerlingen op de basisschool?

De meerderheid van de leraren en bijna alle interne Taakspelcoaches vinden dat Taakspel ertoe bijdraagt dat er een prettiger klassenklimaat is, zo blijkt uit de implementatievragenlijst. De helft van de leraren en twee derde van de interne Taakspelcoaches verwacht dat Taakspel tot een afname van conflicten tussen de leraar en de leerlingen zal leiden.

Leraren benoemden in de nagesprekken vooral rust in de klas en taakgericht werken als positieve punten van Taakspel. De knelpunten verschilden per groep: in de Taakspelgroep werd soms onrustige samenwerking tussen leerlingen genoemd, terwijl leraren in de controlegroep vaker onrust, rommeligheid en concentratieproblemen benoemden. Leraren geven aan dat zij met Taakspel op lange termijn een efficiënter verloop van de lessen verwachten.

Om taakgerichtheid te bevorderen, gaven leraren in de Taakspelgroep vooral complimenten en benoemden zij positief gedrag, terwijl leraren in de controlegroep vaker werkten met duidelijke afspraken en directe aansporing van leerlingen. Lesverstoring gedrag werd in de Taakspelgroep vooral genegeerd of omgebogen door positief gedrag te benadrukken, terwijl leraren in de controlegroep vaker corrigerend optraden.

Wanneer gekeken wordt naar de conflictschaal van de leerkracht-leerlingrelatievragenlijst, worden er geen significante effecten gevonden van Taakspel. Ook op de Klimaatschaal ingevuld door leraren is geen significant verschil in ontwikkeling zichtbaar tussen de Taakspelgroep en de controlegroep. Echter, de jongens in de Taakspelgroep ervaren op basis van de Klimaatschaal wel meer verbeteringen in het orde houden van de leraar ten opzichte van jongens in de controlegroep. Voor de kwaliteit van de interactie tussen de leraar en de leerlingen wordt in het algemeen gevonden dat deze sterker verbetert wanneer de groep Taakspel speelt, dan wanneer dit niet het geval is. Dit effect is echter niet meer significant na de Bonferroni-correctie. Voor de manier waarop de leraar orde houdt in de klas geldt enkel dat de jongens hierin een sterkere verbetering ervaren wanneer zij Taakspel spelen, dan wanneer zij dit niet doen.

5) Leidt de inzet van Taakspel tot een significante verbetering in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen op de basisschool?

Ongeveer een derde van de leraren en de helft van de interne Taakspelcoaches verwacht dat Taakspel tot een verbetering in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen zal leiden. Een relatief grote groep twijfelt hierover, zo laat de implementatievragenlijst zien. In de vraaggesprekken noemen leraren als pluspunten van Taakspel onder meer de nadruk op de positieve benadering, die ook de leraar stimuleert om positief te zijn, en dat leerlingen gevoelig zijn voor de complimenten en de beloning. De beloningsgerichte focus werd tevens genoemd als knelpunt; bij sommige leerlingen leidde dit tot motivatieproblemen of onrust bij het wegnemen van kaartjes. Ook kon het geven van complimenten soms als geforceerd of storend voor de les worden ervaren.

Tijdens de tweede ronde van de lesobservaties scoorden zowel de groepen waar Taakspel werd gespeeld als de controlegroepen significant beter op de schaal 'Emotionele ondersteuning' dan tijdens de eerste observatieronde. De Taakspelgroep liet daarbij geen significant grotere toename zien dan de controlegroep.

Op basis van de Kindbegrip-vragenlijsten is er een effect te zien op het verschil in de ontwikkeling van 'Emotionele competenties' bij jongens en meisjes tussen de leerlingen die Taakspel spelen en de controlegroep. Echter, wanneer afzonderlijk naar jongens en meisje wordt gekeken, dan zien we geen significante verschillen tussen de Taakspelgroep en de controlegroep. Dit suggereert dat Taakspel een verschillend effect heeft op jongens en meisjes, maar op basis van het huidige onderzoek kan daar geen specifiek oordeel over worden geveld. Er is geen significant verschil te zien in de overige onderdelen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen die Taakspel spelen ten opzichte van leerlingen in de controlegroep, zoals gemeten via Kindbegrip.

6) Welke factoren op leraar- en leerlingniveau hangen samen met positieve effecten van de inzet van Taakspel op externaliserende problematiek, conflicten tussen leraren en leerlingen en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen?

Er is getoetst of interventietrouw samenhangt met de uitkomstmaten; dit bleek niet het geval te zijn. Daarbij moet worden aangetekend dat er sprake was van weinig spreiding op de variabele 'hoe vaak worden de verschillende stappen van Taakspel toegepast' (zie paragraaf 4.2), waardoor deze onvoldoende indicatie geeft van verschillen in interventietrouw. Het niet vinden van een significante samenhang en de grote spreiding in het aantal keren dat Taakspel is gespeeld, kan te maken hebben met de korte toepassingstijd van (minder dan) één schooljaar.

Op basis van de resultaten kan gezegd worden dat Taakspel op een aantal gebieden een positief effect heeft gehad, vooral in de beleving van de leerlingen. Onder andere de interactie tussen leraren en leerlingen verbeterde (volgens de leerlingen) na de invoering van de interventie, en daarnaast ervaarden met name jongens dat Taakspel bijdroeg aan positievere onderlinge relaties, een prettigere sfeer in de klas en meer orde tijdens de lessen. Het effect van Taakspel op de leraar-leerling interactie was niet meer significant na de Bonferroni-correctie. Taakspel zou dus kunnen bijdragen aan een positiever klassenklimaat, maar wel in verschillende mate, afhankelijk van geslacht. Bovendien zijn er eerste aanwijzingen dat Taakspel effectief is in het terugdringen van gedragsproblemen bij jongere leerlingen. Ook lijkt Taakspel de Emotionele competenties van leerlingen te bevorderen, waarbij in de toekomst specifiek gekeken moet worden naar de verschillen hierin tussen jongens en meisjes.

6.3 Discussie en aanbevelingen

Interpretaties

De positieve effecten van Taakspel blijken af te hangen van verschillende factoren. Deze factoren dienen expliciet te worden meegenomen bij verdere implementatie en bijsturing van de interventie. Jongere leerlingen lijken een sterkere afname in gedragsproblemen te vertonen, terwijl jongens significant meer baat hadden bij de interventie op het gebied van sociale relaties en orde in de klas. Hoewel er geen significante effecten werden gevonden op conflicten tussen leraren en leerlingen en de sociaal-emotionele ontwikkeling, wijst het onderzoek erop dat Taakspel een waardevol instrument is voor het verbeteren van het klassenklimaat en de gedragsregulatie van leerlingen. Leraren die Taakspel toepassen zijn overwegend positief over de effecten op de taakgerichtheid van leerlingen en op de rust in de klas. Er zijn ook aanwijzingen dat de mate van ondersteuning door de schoolleiding en de interne Taakspelcoach een belangrijke rol spelen bij de implementatie van Taakspel.

Uit eerder onderzoek blijkt dat jongens vaker geassocieerd worden met aandachtsproblemen en hyperactiviteit dan meisjes, en dat deze kenmerken invloed hebben op hun sociale status en interacties binnen de klas (De Swart, 2020). In het speciaal onderwijs bleken jongens meer geaccepteerd te worden dan meisjes, maar ook vaker als probleemleerlingen te worden aangemerkt. In de huidige studie ervaarden jongens in de Taakspelgroepen in de loop van het schooljaar een verbetering van onderlinge relaties en een positievere klassensfeer, terwijl dit effect bij meisjes niet werd gevonden. Dit kan wijzen op een grotere effectiviteit van Taakspel bij jongens. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de gestructureerde gedragsaanpak van Taakspel hen helpt om meer positieve interacties met klasgenoten en leraren op te bouwen (de Castro et al., 2018).

Verder suggereren de resultaten van de huidige studie dat vooral jongere leerlingen uit de Taakspelgroep lager, dus positiever, scoorden op 'Gedragsproblemen' na de inzet van Taakspel (jonger dan 9,5 jaar). Dit sluit aan bij eerder onderzoek waaruit blijkt dat interventies gericht op jongere kinderen effectief zijn in het verminderen van probleemgedrag en het bevorderen van positieve gedragssuitkomsten (January et al., 2011; Sutherland et al., 2018; O'Connor & Hayes, 2020). Ook bleek uit de COOL-cohortstudie dat gedragsproblemen en de behoefte aan ondersteuning met de leeftijd veranderen, met een groter aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de middenbouw (naar de inschatting van de leraar), gevolgd door een (lichte) daling in de latere basisschooljaren (Driessen et al., 2015). Dit duidt erop dat jongere leerlingen meer vatbaar zijn voor gedragsinterventies, wat de te verwachten effectiviteit van Taakspel bij deze groep kan verklaren.

Daarnaast toonde eerder onderzoek aan dat de effecten van Taakspel in sommige gevallen tijdelijk zijn. Dijkman (2012) onderzocht ook factoren die relevant zijn bij de implementatie van Taakspel en vond dat draagvlak vanuit de schooldirectie cruciaal is. Wanneer de directie een actieve en betrokken rol speelt bij de borging en voortgang van Taakspel, wordt de implementatie beter gewaarborgd. Dit sluit aan bij bevindingen in het huidige onderzoek over een samenhang tussen de frequentie waarmee Taakspel wordt gespeeld en de door de leraar ervaren steun binnen de school. Dit benadrukt de noodzaak van structurele borging en langetermijnondersteuning. Hoewel op korte termijn minder conflicten tussen leraren en leerlingen werden gemeld, verdween dit effect bij een vervolgmeting na een jaar, zo bleek uit ander onderzoek (Haster et al., 2015). Dit suggereert dat duurzame effecten mogelijk afhangen van een langere implementatieperiode en continue ondersteuning. De bevindingen uit dit onderzoek sluiten hier deels bij aan. Hoewel een significante verbetering in de kwaliteit van interactie tussen leraren en leerlingen werd waargenomen, werd dit effect uitsluitend gerapporteerd door leerlingen en niet door leraren. En hoewel het aantal conflicten tussen leerlingen en leraren afnam, bleek dit effect niet significant. Dit wijst erop dat Taakspel mogelijk een ondersteunende, maar niet doorslaggevende rol speelt in het verbeteren van de leraar-leerlingrelatie en het verminderen van conflicten.

Krachten en limitaties

Een van de sterke punten van dit onderzoek, is dat er gebruik is gemaakt van geavanceerde statistische methoden, zoals imputaties met Full Information Maximum Likelihood (FIML) en Intent-to-Treat (ITT) analyses. Dit verhoogt de betrouwbaarheid en nauwkeurigheid van de resultaten, ondanks ontbrekende data. Daarnaast is uit de praktijk gebleken dat het opzetten en uitvoeren van een RCT binnen scholen complex blijft. Ook is de implementatie van Taakspel zorgvuldig geëvalueerd via een mix van methoden, waaronder lesobservaties en vragenlijsten bij leraren en leerlingen. Door de inzet van verschillende onderzoeksmethoden konden we in dit onderzoek een breed beeld krijgen van de mogelijke effectiviteit van de interventie.

In tegenstelling tot de leerlingen werden bij leraren op de vragenlijsten op dit moment geen significante effecten van Taakspel gevonden. De antwoorden van leraren zijn gebaseerd op hun observaties van de klas, terwijl de leerlingen hun directe ervaringen rapporteren. Hierdoor kan het zijn dat de leraren de veranderingen pas later opmerken. Bovendien moesten beide metingen in hetzelfde schooljaar worden uitgevoerd, waarin zowel de training als de implementatie plaatsvonden. Het is mogelijk dat veranderingen in gedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen langere tijd nodig hebben om voor de leraar zichtbaar te worden. Dankzij de training in Taakspel kunnen leraren ook kritischer zijn geworden op gedrag en alles wat er gebeurt in de

klas. Vanuit de vraaggesprekken komt namelijk wel naar voren dat leraren Taakspel als positief ervaren. Daarnaast zou dit wellicht verklaard kunnen worden door de geringere power vanwege het kleinere aantal deelnemende leraren. De studie is zo opgezet dat er voldoende leerlingen deelnamen om de gewenste statistische power te realiseren. Uiteraard is het aantal deelnemende leraren noodgedwongen veel kleiner.

Een kracht van dit onderzoek was de nauwe samenwerking van de onderzoekers met de interne Taakspelcoaches en leraren, wat directe communicatie en ondersteuning mogelijk maakte. De onderzoekers boden waar mogelijk flexibiliteit en hulp bij de dataverzameling. Desondanks was de tijdsinvestering voor leraren hoog. Naast vragenlijsten over de klas moesten zij voor elke leerling een aantal lijsten invullen, wat voor sommigen een uitdaging vormde. Ook het plannen van het invullen van de leerlingvragenlijsten, lesobservaties en nagesprekken vroeg extra inzet. Dit bemoeilijkte het verkrijgen van een hoge en tijdige respons en vergrootte daarnaast de kans dat vragenlijsten onder tijdsdruk minder zorgvuldig werden ingevuld, wat de nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van de data kan hebben beïnvloed. Daarnaast kan selectiebias zijn ontstaan door dat vooral leraren met een hoge werkdruk mogelijk afzagen van invullen.

Een andere kracht van dit onderzoek is de controle op de identiteit van informanten middels het gebruikte digitale vragenlijstensysteem (BergOp), het nauwe contact en de communicatie met leraren en de anticipatie en alertheid van onderzoekers hierop. Ondanks deze inzet is door tijdsgebrek of uitval in sommige gevallen toch door een andere leraar de nameting ingevuld. Dit is in de bekende gevallen gerapporteerd en meegenomen in de analyses. Het is ondanks de inzet echter niet te controleren of vragenlijsten in meer gevallen door onbeoogde informanten zijn ingevuld, omdat de verzending via e-mail plaatsvond en persoonlijk gerichte e-mails kunnen zijn gedeeld (leraren is echter expliciet verzocht dit te melden). Gezien de intensiteit van het onderzoek en de responsiviteit van de leraren, achten de onderzoekers het niet onmogelijk dat dit toch vaker is voorgekomen dan gemeld.

Een belangrijke beperking van de klimaatschaalvragenlijst die is afgenomen bij leerlingen in leerjaar 3 en 4 (Sproetje) is de lage betrouwbaarheid. Dit is eerder vastgesteld voor dit meetinstrument. Desondanks sluit de lijst goed aan bij de constructen die de onderzoekers wilden meten en werd deze beschouwd als een relevante vergelijking voor de klimaatschaal bij oudere groepen. De lage betrouwbaarheid kan echter leiden tot minder stabiele en consistente metingen, waardoor conclusies over het klassenklimaat bij jongere leerlingen minder betrouwbaar zijn. Bovendien kan de beperkte meetprecisie de vergelijkbaarheid tussen leeftijdsgroepen beïnvloeden, wat de interpretatie van verschillen in klimaatscores bemoeilijkt. Dit heeft gevolgen voor de praktische toepasbaarheid van de resultaten, omdat het onzeker is in hoeverre de bevindingen een realistisch beeld geven van het klasklimaat in deze leeftijdsgroep.

Een beperking van het onderzoek is dat het verkrijgen van toestemming van ouders voor deelname van hun kind zoveel tijd kostte, dat de voormeting pas kon worden uitgevoerd toen de eerste training van de leraren al was uitgevoerd. Dit kan (enige) invloed hebben gehad op de resultaten van de voormeting in de interventiegroep.

Aangaande de deelnemersaantallen waren er twee beperkingen. Ten eerste, vanwege de lagere deelnemersaantallen op Klimaatschaal (incl. Sproetje) en Kindbegrip werd op deze instrumenten de gewenste power niet behaald. Dit zorgt ervoor dat de uitkomsten op de uitkomstmaten gerelateerd aan deze instrumenten met extra voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd. Ten

tweede, bij de aanvullende analyses na het vinden van interactie-effecten werden subgroepen geanalyseerd. Het splitsen van de groep zorgde er wellicht voor dat er onvoldoende power was om de onderliggende effecten goed in kaart te brengen. Specifiek bij de analyse rondom gedragsproblemen bij jongere kinderen en emotionele competenties bij jongens kan dit geleid hebben tot een onderschatting van de daadwerkelijke effecten. Ook kan de keuze om bij leeftijd de groep te splitsen op basis van de mediaan het vinden van een effect bemoeilijkt hebben. Het kiezen voor meer extremere leeftijdsgroepen bijv. M-1SD en M+1SD was echter onwenselijk, omdat daarmee de subgroepen nog kleiner werden. Op het gebied van leeftijd kan er daarnaast sprake zijn van een plafondeffect vanaf een specifieke leeftijdsgrens. In vervolgonderzoek is het aan te bevelen om te werken met een nog grotere sample, zodat er een grotere power is bij de subgroepanalyses. Daarnaast is het raadzaam om middels een grote sample size het mogelijke plafondeffect van Taakspel op de gedragsproblemen van leerlingen te onderzoeken.

Ook een mogelijke beperking van deze studie is dat de Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) werd afgenomen binnen een overwegend 'gezonde' populatie, waarin het niveau van probleemgedrag bij aanvang relatief laag was. Door een multilevel covariantiebenadering toe te passen, waarbij gecontroleerd werd voor aanvangsscores en relevante confounders, werd geprobeerd om de effecten zo nauwkeurig mogelijk te schatten. Echter, de geringe variabiliteit in probleemgedrag kan hebben bijgedragen aan een afzwakking van de effecten op voor- versus nameting, waardoor potentiële interventie-effecten minder zichtbaar werden.

Een laatste mogelijke beperking van dit onderzoek is dat de interventieduur beperkt bleef tot één schooljaar, conform de voorwaarden van de opdrachtgever. Eerdere studies hanteerden echter een langere interventieduur, wat mogelijk heeft bijgedragen aan sterkere en duurzamere effecten. Bovendien was de implementatieduur in sommige scholen door praktische omstandigheden zelfs korter dan een schooljaar, wat de effectiviteit van de interventie verder kan hebben beïnvloed.

Aanbevelingen

Deze bevindingen suggereren dat Taakspel met name effectief is voor jongens en jongere leerlingen bij het verminderen van gedragsproblemen en het bevorderen van positieve sociale interacties in de klas. Verdere studies zijn nodig om te onderzoeken of aanpassingen of aanvullende interventies wenselijk en mogelijk zijn om de effectiviteit van Taakspel te vergroten voor subgroepen waar Taakspel nu minder effect oplevert.

De effectiviteit van Taakspel lijkt af te hangen van factoren zoals implementatiegetrouwheid, schoolcontext en de houding van de leraar. Dijkman (2012) benadrukte dat ongeveer de helft van de leraren 'positieve controle' bereikt, wat een belangrijke maatstaf is voor een succesvolle implementatie. Dit onderstreept het belang van continue coaching en ondersteuning. Om deze effectiviteit te maximaliseren, is het belangrijk om in vervolgstudies te analyseren hoe deze factoren geoptimaliseerd kunnen worden. Het verschil in perceptie tussen leerlingen en leraren kan komen doordat leerlingen gevoeliger zijn voor interactieveranderingen, terwijl leraren een breder gedragsbeeld hanteren. Extra training en ondersteuning voor leraren kan de effectiviteit vergroten. Daarnaast is het belangrijk te bepalen hoe de interventie beter kan aansluiten op diverse onderwijscontexten. Vervolgonderzoek kan zich richten op de langetermijneffecten en structurele inbedding in het schoolbeleid.

Spilt et al. (2013) toonden in eerder onderzoek aan dat Taakspel effectief was bij leerlingen met een laag-risicoprofiel, evenals bij kinderen met emotionele problemen en slachtoffers van pesten.

Echter, bij leerlingen met gezinsproblemen of een combinatie van ernstige gedrags- en sociale problemen bleek de interventie minder effectief. Dijkman (2012) vond bovendien dat positieve controle door de leraar met name bij kinderen met een hoog risico de effectiviteit versterkte. De resultaten van het huidige onderzoek bevestigen deze eerder gevonden verschillen in effectiviteit. In het huidige onderzoek werd Taakspel over het algemeen als effectief ervaren voor gedragsregulatie en klassenmanagement door zowel leraren als interne Taakspelcoaches.

Een training in klassenmanagement en een gestructureerde ondersteuning voor leraren zou kunnen bijdragen aan een verbetering van de effectiviteit van Taakspel. Uit onderzoek naar coaching bij de implementatie van de Good Behavior Game (Becker et al., 2013) bleek dat de implementatiekwaliteit verbeterde wanneer coaches extra begeleiding boden aan leraren met een aanvankelijk lage implementatiekwaliteit. Dit benadrukt de noodzaak van gerichte ondersteuning tijdens de implementatie van Taakspel. Om deze effectiviteit verder te versterken, zou de training, met name de e-learningmodule, verbeterd kunnen worden. Ook kwam uit de resultaten van leraren naar voren dat in de doorontwikkeling van Taakspel rekening moet worden gehouden met de kaartjes en complimenten in het beloningssysteem. Daarnaast kan inbedding van Taakspel in de school bijdragen aan een duurzame implementatie. Hiermee wordt niet alleen de ervaren effectiviteit vergroot, maar ook de kans op langdurig succes en wordt de ondersteuning van leraren in hun klassenmanagement versterkt.

Afsluitend wordt met dit onderzoek geconcludeerd dat Taakspel positieve effecten heeft gehad op gedragsverandering en de sociale interacties in de klas, met name bij jongens. Bovendien zijn er eerste aanwijzingen dat Taakspel een positief effect kan hebben op het gedrag van jongere leerlingen. In de interpretaties wordt dit geplaatst binnen een bredere wetenschappelijke context, terwijl in de aanbevelingen concrete implementatiestrategieën worden voorgesteld. Er werd echter geen significante verbetering gevonden op het gebied van conflicten tussen leraren en leerlingen of de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. De relatief korte duur van het onderzoek en variaties tussen scholen in de implementatie van Taakspel hebben mogelijk bijgedragen aan de gemengde resultaten. Verdere evaluaties en langere interventie-/onderzoekperiodes zijn nodig om een volledig beeld te krijgen van de effectiviteit van Taakspel.

Literatuur

- Ashworth, E., Humphrey, N., & Hennessey, A. (2020). Game over? No Main or subgroup effects of the good behavior game in a randomized trial in English primary schools. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 298-321.
- Becker, K.D., Bradshaw, C.P., Domitrovich, C., & Jalongo, N.S. (2013). Coaching teachers to improve implementation of the good behavior game. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 40, 482-493.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M.D., Zaini, S., Zhang, N., & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the Good Behavior Game: A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 180-190.
- Castro, B.O. de, Mulder, S., van der Ploeg, R., Onrust, S., van den Berg, Y., Stoltz, S., & Veenstra, R. (2018). *Wat Werkt Tegen Pesten? Effectiviteit van kansrijke programma's tegen pesten in de Nederlandse onderwijspraktijk*. In opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Collier-Meek, M.A., Fallon, L.M., & DeFouw, E.R. (2020). Assessing the Implementation of the Good Behavior Game: Comparing Estimates of Adherence, Quality, and Exposure. *Assessment for Effective Intervention*, 45(2) 95–109.
- Dijkman, M. (2012). *Implementatie-onderzoek naar het evidence-based programma Taakspel*. Amsterdam: GGD Amsterdam.
- Dolan, J.L., Turkkan, J.S., Werthamer-Larsson, L., & Kellam, S.G. (1989). *The Good Behavior Game Manual*. City of Baltimore: Department of Education and the Prevention Center, The Johns Hopkins University.
- Dong, N., Reinke, W. M., Herman, K. C., Bradshaw, C. P., & Murray, D. W. (2016). Meaningful effect sizes, intraclass correlations, and proportions of variance explained by covariates for planning two-and three-level cluster randomized trials of social and behavioral outcomes. *Evaluation Review*, 40(4), 334-377.
- Driessen, G., Elshof, D. P., Mulder, C. W. J., & Roeleveld, J. (2015). *Cool-cohort 5-18: Technisch rapport basisonderwijs, derde meting 2013/14*. ITS / Kohnstamm Instituut.
- Fleuren, M.A.H., Paulussen, T.G.W.M., Dommelen, P. van, & Buuren, S. van (2014). Towards a measurement instrument for determinants of innovations. *International Journal for Quality in Health Care*, 26(5), 501-510; doi: 10.1093/intqhc/mzu060.
- Flower, A., McKenna, J.W., Bunuan, R.L., Muething, C.S., & Vega Jr, R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. *Review of educational research*, 84(4), 546-571.
- Gendron, B.P., Williams, K.R., & Guerra, N.G. (2011). An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150-164.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065.
- Haster, M., Blok, H., Lier, P. A. C. van, Oostdam, R.J., & Overveld, C. W. van (2015). *Preventie van gedragsproblemen van leerlingen in het basisonderwijs: Effecten van Taakspel en Taakspel-plus-PAD (Eindrapport)*. Amsterdam / Utrecht: Kohnstamm Instituut UvA BV / Vrije Universiteit / Hogeschool van Amsterdam / Hogeschool Utrecht.

- Heggeler, M. ten (2016). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Taakspel'*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies.
- Henry D.B., Farrell, A.D., Schoeny, M.E., Tolan, P.H., & Dymnicki, A.B. (2011). Influence of school-level variables on aggression and associated attitudes of middle school students. *Journal of School Psychology, 49*(5), 481-503.
- January, A., Casey, R., & Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work?. *School Psychology Review, 40*, 242-256. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087715>.
- Johansson, S., & Englund, G. (2021). Cyberbullying and its relationship with physical, verbal, and relational bullying: a structural equation modelling approach. *Educational Psychology, 41*(3), 320-337.
- Lier, P.A.C. van, Muthén, B.O., van der Sar, R.M., & Crijnen, A.A. (2004). Preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren: impact of a universal classroom-based intervention. *Journal of consulting and clinical psychology, 72*(3), 467.
- Loon, D. van, Minnaert, A., Groot, B. de, & Overveld, K. van (2023). *Wetenschappelijke verantwoording Kindbegrip: Verrijkt observatie-instrument voor sociaal-emotioneel leren*. Topicus.
- Macías, J., Schosser, K., Bond, F., Blanca, M., & Valero-Aguayo, L. (2022). Enhancing students' well-being with a unified approach based on contextual behavioural science: A randomised experimental school-based intervention. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 14*(3), 1022-1036. <https://doi.org/10.1111/aphw.12365>.
- Nelen, W., Wassink-de Stigter, R., De Berk, A., Delsing, M., Kooijmans, R., Asselman, M., Offerman, E., & Helmond, P. (in voorbereiding). Evaluation of a School-Wide Trauma-Informed Approach in Primary and Secondary Schools: Teacher Outcomes.
- Nelen, W., Wit, W. de., Golbach, M., Druten, L. van., Deen, D., & Scholte, R. (2018). *Sociale veiligheid in en rond scholen*. Nijmegen: Praktikon.
- Nieuwboer, A., & Tuijl, C. van. (2017). Relaties in de klas: een multi-level onderzoek naar voorspellers van de leerkracht-leerling relatie en peer relaties op individueel en klasniveau. *Pedagogische Studiën, 94*, 1-24.
- O'Connor, K., & Hayes, B. (2020). How effective are targeted interventions for externalizing behavior when delivered in primary schools? *International Journal of School & Educational Psychology, 8*, 161 - 173. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1530157>.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research, 70*(3), 323-367.
- Poduska, J. M., Kellam, S. G., Wang, W., Brown, C. H., Ialongo, N. S., & Toyinbo, P. (2008). Impact of the Good Behavior Game, a universal classroom-based behavior intervention, on young adult service use for problems with emotions, behavior, or drugs or alcohol. *Drug and alcohol dependence, 95*, S29-S44.
- Scholte, R., Nelen, W., & Helm, P van der. (2019). *Leerkrachten en pesten: waarneming en de rol van de eigen ervaringen*. Nijmegen: Radboud Universiteit en Praktikon.
- Shackleton, N., Hale, D., Bonell, C., & Viner, R. M. (2016). Intraclass correlation values for adolescent health outcomes in secondary schools in 21 European countries. *SSM-Population Health, 2*, 217-225.
- Smeets, E., Boer, A. de, Loon-Dijkers, A.L.C. van, Rossen, L., & Ledoux, G. (2017). *Passend onderwijs op school en in de klas. Eerste meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Nijmegen / Groningen / Amsterdam: KBA Nijmegen / Rijksuniversiteit Groningen / Kohnstamm Instituut.

- Smeets, E., Ledoux, G., & Loon-Dikkers, A.L.C. van (2019). *Passend onderwijs in de klas. Tweede meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Nijmegen / Amsterdam: KBA Nijmegen / Kohnstamm Instituut.
- Spilt, J. L., Koot, H. M., & Lier, P. A. C. (2013). Wie profiteert van Taakspel? De effecten van Taakspel bij kinderen met verschillende risicoprofielen. *Kind & Adolescent*, 34(4), 195-207.
- Sutherland, K., Conroy, M., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G., & Gyure, M. (2018). Reducing Child Problem Behaviors and Improving Teacher-Child Interactions and Relationships: A Randomized Controlled Trial of Best in Class. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 31-43. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2017.08.001>.
- Swart, F. de (2020). *Social processes in special education classrooms*. Radboud Universiteit.
- Waasdorp, T.E., Pas, E.T., O'Brennan, L.M., & Bradshaw, C.P. (2011). A Multilevel Perspective on the Climate of Bullying: Discrepancies Among Students, School Staff, and Parents. *Journal of School Violence*, 10(2), 115-132.
- Witvliet, M., Van Lier, P. A., Cuijpers, P., & Koot, H. M. (2009). Testing links between childhood positive peer relations and externalizing outcomes through a randomized controlled intervention study. *Journal of consulting and clinical psychology*, 77(5), 905.

Bijlage 1 – Tabellen lesobservaties

Tabel 1 – Scores op de afzonderlijke items van het observatie-instrument, Taakspelgroep (gemiddelden en standaarddeviaties)

		1 ^e observatieronde		2 ^e observatieronde	
		Gemiddeld	Std.dev.	Gemiddeld	Std.dev.
Pedagogische structuur					
1	Werkt met regels en past ze consequent toe	5,49	0,92	5,84	0,81
2	Werkt met routines	5,65	0,77	6,07	0,70
3	Signaleert probleemgedrag en stuurt dit (tijdig) bij	4,95	1,00	5,10	0,99
4	Stimuleert taakgericht gedrag	5,67	0,85	5,96	0,82
5	Spreekt verwachtingen voor gedrag uit	5,70	0,88	6,04	1,02
Emotionele ondersteuning					
1	Heeft positieve interacties met leerlingen; zorgt voor een plezierig klimaat	5,28	1,29	5,74	1,18
2	Gaat respectvol om met de leerlingen	6,26	0,85	6,68	0,51
3	Zorgt ervoor dat leerlingen zich op hun gemak voelen en toont interesse	5,26	1,15	5,68	1,25
Didactiek					
1	Anticipeert op de behoeften van de leerlingen	4,97	1,18	5,43	1,21
2	Differentieert op verschillende niveaus	4,23	1,53	3,12	2,05
3	Zorgt dat elke leerling de doelen kent	5,03	1,46	4,95	1,90
4	Gebruikt verschillende werkvormen	4,04	1,86	3,69	1,73
5	Geeft feedback op taak en proces	5,40	1,02	5,29	1,36
6	Stimuleert zelfstandigheid en verantwoordelijkheid	4,31	1,61	2,84	1,70

Tabel 2 – Scores op de afzonderlijke items van het observatie-instrument, controlegroep (gemiddelden en standaarddeviaties)

		1 ^e observatieronde		2 ^e observatieronde	
		Gemiddeld	Std.dev.	Gemiddeld	Std.dev.
Pedagogische structuur					
1	Werkt met regels en past ze consequent toe	5,40	0,90	5,41	1,03
2	Werkt met routines	5,76	0,83	5,79	0,98
3	Signaleert probleemgedrag en stuurt dit bij (tijdig)	5,03	1,14	4,88	1,10
4	Stimuleert taakgericht gedrag	5,46	0,89	5,61	1,17
5	Spreekt verwachtingen voor gedrag uit	5,72	0,90	5,82	1,03
Emotionele ondersteuning					
1	Heeft positieve interacties met leerlingen; zorgt voor een plezierig klimaat	5,51	1,22	6,18	0,92
2	Gaat respectvol om met de leerlingen	6,43	0,69	6,63	0,68
3	Zorgt ervoor dat leerlingen zich op hun gemak voelen en toont interesse	5,68	1,05	6,16	0,80
Didactiek					
1	Anticipeert op de behoeften van de leerlingen	5,28	1,10	5,37	1,36
2	Differentieert op verschillende niveaus	4,20	1,79	3,40	2,23
3	Zorgt dat elke leerling de doelen kent	5,16	1,14	4,97	1,77
4	Gebruikt verschillende werkvormen	4,76	1,65	4,32	1,86
5	Geeft feedback op taak en proces	5,33	0,96	5,16	1,63
6	Stimuleert zelfstandigheid en verantwoordelijkheid	4,72	1,27	2,88	1,95

Bijlage 2 – Tabellen Implementatievragenlijst Taakspelcoach

Mate van implementatie

Tabel 1 – Mate waarin de verschillende stappen van Taakspel tijdens de door de Taakspelcoach geobserveerde lessen werden uitgevoerd zoals bedoeld (n=13)

	nauwelijks	deels	wisselend	grotendeels	helemaal
Bij de voorbereiding van Taakspel (o.a. regels herhalen, beloning aankondigen, kaarten neerleggen, start-sigitaal geven)	--	--	1	5	7
Tijdens het spelen van Taakspel (o.a. complimenten geven, kaarten weg-pakken, gedrag negeren)	--	--	2	7	4
Als Taakspel is afgelopen (signaal, complimenten geven aan teams en individuele leerlingen, beloning geven)	--	--	1	8	4

Waardering voor en effecten van Taakspel

Tabel 2 – Uitspraken van de Taakspelcoach over Taakspel (n=13)

	helemaal mee oneens	mee oneens	niet mee oneens en niet mee eens	mee eens	helemaal mee eens
Taakspel geeft helder aan welke activiteiten de leraar in welke volgorde moet uitvoeren	--	--	--	6	7
Taakspel sluit aan bij de lespraktijk	--	--	--	9	4
Taakspel biedt alle informatie en materialen die nodig zijn om er goed mee te kunnen werken	--	--	--	9	4
Taakspel is te ingewikkeld voor de leraren om te kunnen gebruiken	4	8	1	--	--
Taakspel is goed in te passen binnen de huidige werkwijze van de leraren op mijn school	--	--	1	8	4
Ik vind de effecten van het gebruik van Taakspel duidelijk zichtbaar	--	--	2	8	3
Ik vind Taakspel geschikt voor de leerlingen op mijn school	--	--	--	8	5

Tabel 3 – Uitspraken van de Taakspelcoach over effecten van Taakspel (n=13)

	helemaal mee oneens	mee oneens	niet mee oneens en niet mee eens	mee eens	helemaal mee eens
Het gebruik van Taakspel draagt ertoe bij dat leerlingen zich beter aan klassenregels houden	--	--	--	8	5
Het gebruik van Taakspel draagt ertoe bij dat er minder onrustig en storend gedrag in de klas is	--	1	1	5	6
Het gebruik van Taakspel draagt ertoe bij dat leerlingen beter en meer taakgericht werken	--	--	1	6	6
Het gebruik van Taakspel draagt ertoe bij dat er een prettiger klassenklimaat is	--	--	1	8	4
Het gebruik van Taakspel leidt de leraar af van de lesinhoud	3	6	3	--	1
De invoering van Taakspel in de lessen heeft op onze school veel tijd gekost	--	7	3	2	1
Ik verwacht dat het gebruik van Taakspel er op de langere termijn voor zorgt dat lessen efficiënter verlopen	--	--	1	6	6

Tabel 4 – Door de Taakspelcoach verwachte effecten van Taakspel op de leerlingen (n=13)

	zeer zeker niet	zeker niet	misschien niet, misschien wel	zeker wel	zeer zeker wel
Toename van onderlinge acceptatie van klasgenoten	--	2	6	4	1
Afname van externaliserend gedrag van leerlingen	--	--	5	6	2
Afname van conflicten tussen leraar en leerlingen	--	1	3	7	2
Verbetering in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	--	1	6	4	2

Tabel 5 – Uitspraken van de Taakspelcoach over de leerlingen bij Taakspel (n=13)

	helemaal mee oneens	mee oneens	niet mee oneens en niet mee eens	mee eens	helemaal mee eens
Leerlingen zijn over het algemeen tevreden als Taakspel wordt ingezet in de klas	--	--	--	6	7
Leerlingen werken over het algemeen mee als Taakspel wordt ingezet in de klas	--	--	--	3	10

Randvoorwaarden

Tabel 6 – Opvattingen van de Taakspelcoach over randvoorwaarden op school in verband met Taakspel (n=13)

	helemaal mee oneens	mee oneens	niet mee oneens en niet mee eens	mee eens	helemaal mee eens
Ik kan op voldoende hulp/ondersteuning van mijn schoolleider rekenen mocht ik die nodig hebben als Taakspelcoach	--	--	--	7	6
Ik beschik over voldoende kennis en vaardigheden om Taakspelcoach te zijn	1	--	1	9	2
Ik kan de leraren voldoende aanwijzingen en tips geven over de inzet van Taakspel	--	--	1	9	3
De leraren hebben behoefte aan een Taakspelcoach op school	--	--	5	4	4
De school stelt mij voldoende tijd beschikbaar om als Taakspelcoach te kunnen functioneren	--	1	2	6	4

De training en begeleiding door de externe trainer

Tabel 7 – Oordeel van de Taakspelcoach over de training (n=13)

	slecht	matig	voldoende	goed	uitstekend
De training in haar geheel	--	--	5	7	1
De live trainingsmomenten	--	2	5	5	1
De e-learningmodule	--	2	5	6	--
De bruikbaarheid voor de praktijk	--	--	1	10	2
De mate waarin de training aansluit op de praktijk van het werk	--	--	3	8	2

Tabel 8 – Oordeel van de Taakspelcoach over de trainer (n=13)

	slecht	matig	voldoende	goed	uitstekend
De presentatie van de trainer	--	2	2	8	1
De kennis die de trainer had van het onderwerp	--	1	2	5	5
De praktijkgerichtheid van de trainer	--	2	2	6	3
De begeleiding van de trainer tijdens en na de lesbezoeken	--	--	1	7	5

Tabel 9 – Oordeel van de Taakspelcoach over het niveau en tempo van de training (n=13)

	te laag	goed	te hoog
Het niveau van de live training	3	10	--
Het niveau van de e-learning	6	7	--
Het tempo van de training	4	9	--

Tabel 10 – Cijfer dat de Taakspelcoach zou geven voor de training (n=13)

	aantal
5	1
6	2
7	4
8	5
9	--
10	1
Gemiddeld cijfer: 7,3 (standaarddeviatie: 1,25)	

Bijlage 3 – Tabellen Implementatievragenlijst leraren

Tabel 1 – Mate waarin de verschillende stappen van Taakspel volgens de leraren worden uitgevoerd als zij Taakspel spelen in de les (n=27)

	1 nooit	2	3	4	5	6	7 altijd
<i>Voorafgaand:</i>							
Ik herhaal met de leerlingen de positief gestelde regels en welk gedrag daarbij hoort	---	---	4%	---	4%	22%	70%
Ik hang bijpassende pictogrammen van de regels op	---	4%	---	---	4%	11%	82%
Ik stel een beloning in het vooruitzicht	---	4%	4%	11%	7%	4%	70%
Ik laat duidelijk weten hoe lang Taakspel duurt	---	---	4%	7%	---	15%	74%
Ik leg de kaarten bij de teams op de tafels	---	---	---	7%	11%	7%	74%
Ik geef een duidelijk startsignaal	---	---	---	4%	---	4%	93%
<i>Tijdens het spelen:</i>							
Ik geef zoveel mogelijk complimenten aan de leerlingen die gewenst gedrag laten zien	---	---	---	---	11%	44%	44%
Ik pak een kaart weg bij regelovertrekend gedrag	---	---	---	11%	11%	44%	33%
Ik negeer regelovertrekend gedrag verder (na het wegpakken van de kaart)	---	---	---	4%	30%	41%	26%
Ik observeer en leer, zodat ik later Taakspel eventueel kan aanpassen	---	---	7%	7%	11%	48%	26%
<i>Bij afloop:</i>							
Ik geef een duidelijk signaal als de tijd om is	---	---	---	---	4%	7%	89%
Ik geef complimenten aan ieder team afzonderlijk en aan individuele leerlingen	---	---	4%	7%	15%	26%	48%
Ik geef een beloning aan de teamleider (als er voldoende kaarten over zijn)	7%	---	---	7%	15%	15%	56%

Tabel 2 – Oordeel van de leraren over Taakspel en effecten (n=27)

	helemaal mee oneens	mee oneens	niet mee oneens en niet mee eens	mee eens	helemaal mee eens
Taakspel geeft helder aan welke activiteiten ik in welke volgorde moet uitvoeren	---	4%	7%	41%	48%
Taakspel sluit aan bij de lespraktijk	---	---	26%	44%	30%
Taakspel biedt alle informatie en materialen die nodig zijn om er goed mee te kunnen werken	---	7%	4%	52%	37%
Taakspel is te ingewikkeld voor mij om te kunnen gebruiken	33%	59%	4%	4%	---
Ik vind de effecten van het gebruik van Taakspel duidelijk zichtbaar	3%	11%	22%	33%	30%
Ik vind Taakspel geschikt voor mijn leerlingen	4%	11%	11%	52%	22%
Het gebruik van Taakspel draagt ertoe bij dat leerlingen zich beter aan klassenregels houden	4%	---	15%	63%	19%
Het gebruik van Taakspel draagt ertoe bij dat er minder onrustig en storend gedrag in de klas is	4%	4%	22%	52%	19%
Het gebruik van Taakspel draagt ertoe bij dat leerlingen beter en meer taakgericht werken	4%	7%	4%	56%	30%
Ik verwacht dat het gebruik van Taakspel er op de langere termijn voor zorgt dat lessen efficiënter verlopen	---	---	37%	37%	26%
Het gebruik van Taakspel draagt ertoe bij dat er een prettiger klassenklimaat is ⁵	4%	---	37%	41%	19%

⁵ Dit item is op basis van de uitkomsten van de analyses buiten de schaal gelaten.

Tabel 3 – Uitspraken van de leraren over effecten van Taakspel voor leraar en leerlingen (n=27)

	helemaal mee oneens	mee oneens	niet mee oneens en niet mee eens	mee eens	helemaal mee eens
Taakspel is goed in te passen binnen mijn huidige werkwijze	4%	15%	11%	44%	26%
Het gebruik van Taakspel leidt mij af van de lesinhoud	11%	41%	11%	26%	11%
De invoering van Taakspel in mijn lessen heeft mij veel tijd gekost	7%	33%	19%	30%	11%
Leerlingen zijn over het algemeen tevreden als ik Taakspel inzet in de klas	---	4%	7%	59%	30%
Leerlingen werken over het algemeen mee als ik Taakspel inzet in de klas	---	---	11%	52%	37%

Tabel 4 – Door leraren verwachte effecten van Taakspel op school (n=27)

	zeer zeker niet	zeker niet	misschien niet, misschien wel	zeker wel	zeer zeker wel
Toename van onderlinge acceptatie van klasgenoten	---	15%	44%	33%	7%
Afname van externaliserend gedrag van leerlingen	---	4%	41%	41%	15%
Afname van conflicten tussen leraar en leerlingen	---	15%	33%	41%	11%
Verbetering in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen	---	4%	59%	30%	7%

Tabel 5 – Opvattingen van de leraren over randvoorwaarden in verband met Taakspel: hulp en ondersteuning op school (n=27)

	helemaal mee oneens	mee oneens	niet mee oneens en niet mee eens	mee eens	helemaal mee eens
Ik kan op voldoende hulp/ondersteuning van mijn schoolleider rekenen mocht ik die nodig hebben bij het gebruik van Taakspel	---	4%	7%	52%	37%
Ik kan op voldoende hulp/ondersteuning van de interne Taakspelcoach mijn schoolleider rekenen mocht ik die nodig hebben bij het gebruik van Taakspel	---	4%	7%	48%	41%

Tabel 6 – Opvattingen van de leraren over randvoorwaarden in verband met Taakspel: kennis, vaardigheden en tijd (n=27)

	helemaal mee oneens	mee oneens	niet mee oneens en niet mee eens	mee eens	helemaal mee eens
Ik beschik over voldoende kennis om Taakspel te kunnen inzetten in de klas	---	4%	---	44%	52%
Ik beschik over voldoende vaardigheden om Taakspel te kunnen inzetten in de klas	---	4%	---	44%	52%
De school stelt mij voldoende tijd beschikbaar om Taakspel zoals bedoeld te integreren in mijn dagelijkse werk	---	7%	15%	48%	30%

Tabel 7 – Oordeel van de leraren over de training en over de trainer (n=27)

	slecht	matig	voldoende	goed	uitstekend
De training in haar geheel	---	7%	41%	41%	11%
De live trainingsmomenten	4%	26%	30%	30%	11%
De presentatie van de trainer	4%	15%	37%	26%	19%
De kennis die de trainer had van het onderwerp	---	7%	19%	56%	19%
De praktijkgerichtheid van de trainer	---	4%	30%	48%	19%
De begeleiding van de trainer tijdens en na de lesbezoeken	---	11%	11%	52%	26%

Tabel 8 – Oordeel van de leraren over de praktijkgerichtheid (n=27)

	slecht	matig	voldoende	goed	uitstekend
De bruikbaarheid voor de praktijk	---	---	19%	56%	26%
De mate waarin de training aansluit op de praktijk van het werk	4%	4%	22%	56%	15%
De e-learningmodule ⁶	4%	30%	33%	22%	11%

Tabel 9 – Oordeel over het niveau en tempo van de training (n=13)

	te laag	goed	te hoog
Het niveau van de live training	33%	67%	---
Het niveau van de e-learning	41%	59%	---
Het tempo van de training	37%	63%	---

⁶ Dit item is op basis van de uitkomsten van de analyses buiten de schaal gelaten.

Bijlage 4 – Schalen Implementatievragenlijst leraren

<i>Uitvoering van de stappen van Taakspel</i>
Ik herhaal met de leerlingen de positief gestelde regels en welk gedrag daarbij hoort
Ik hang bijpassende pictogrammen van de regels op
Ik stel een beloning in het vooruitzicht
Ik laat duidelijk weten hoe lang Taakspel duurt
Ik geef een duidelijk startsignaal
Ik pak een kaart weg bij regelovertrekend gedrag
Ik negeer regelovertrekend gedrag verder (na het wegpakken van de kaart)
Ik geef een duidelijk signaal als de tijd om is
Ik geef complimenten aan ieder team afzonderlijk en aan individuele leerlingen
Ik geef een beloning aan de teamleider (als er voldoende kaarten over zijn)
1 factor verklaart 40,5% variantie; Cronbachs α =,83

<i>Uitspraken over Taakspel en effecten</i>
<i>Factor 1: Oordeel over Taakspel en effecten voor de les</i>
Taakspel geeft helder aan welke activiteiten ik in welke volgorde moet uitvoeren
Taakspel sluit aan bij de lespraktijk
Taakspel biedt alle informatie en materialen die nodig zijn om er goed mee te kunnen werken
Taakspel is te ingewikkeld voor mij om te kunnen gebruiken (gespiegeld)
Ik vind de effecten van het gebruik van Taakspel duidelijk zichtbaar
Ik vind Taakspel geschikt voor mijn leerlingen
Het gebruik van Taakspel draagt ertoe bij dat leerlingen zich beter aan klassenregels houden
Het gebruik van Taakspel draagt ertoe bij dat er minder onrustig en storend gedrag in de klas is
Het gebruik van Taakspel draagt ertoe bij dat leerlingen beter en meer taakgericht werken
Ik verwacht dat het gebruik van Taakspel er op de langere termijn voor zorgt dat lessen efficiënter verlopen
<i>Factor 2: Effecten van de inzet van Taakspel op de leraar en houding van de leerlingen</i>
Taakspel is goed in te passen binnen mijn huidige werkwijze
Het gebruik van Taakspel leidt mij af van de lesinhoud (gespiegeld)
De invoering van Taakspel in mijn lessen heeft mij veel tijd gekost (gespiegeld)
Leerlingen zijn over het algemeen tevreden als ik Taakspel inzet in de klas
Leerlingen werken over het algemeen mee als ik Taakspel inzet in de klas
2 factoren verklaren 55,9% variantie; Cronbachs α =,90 (factor 1) en α =,79 (factor 2)

<i>Verwachte effecten van Taakspel</i>
Toename van onderlinge acceptatie van klasgenoten
Afname van externaliserend gedrag van leerlingen
Afname van conflicten tussen leraar en leerlingen
Verbetering in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen
1 factor verklaart 76,4% variantie; Cronbachs α = ,89

<i>Randvoorwaarden bij Taakspel</i>
<i>Factor 1: Hulp en ondersteuning voor de leraar</i>
Ik kan op voldoende hulp/ondersteuning van mijn schoolleider rekenen mocht ik die nodig hebben bij het gebruik van Taakspel
Ik kan op voldoende hulp/ondersteuning van de interne Taakspelcoach rekenen mocht ik die nodig hebben bij het gebruik van Taakspel
<i>Factor 2: Kennis, vaardigheden en beschikbare tijd</i>
Ik beschik over voldoende kennis om Taakspel te kunnen inzetten in de klas
Ik beschik over voldoende vaardigheden om Taakspel te kunnen inzetten in de klas
De school stelt mij voldoende tijd beschikbaar om Taakspel zoals bedoeld te integreren in mijn dagelijkse werk
2 factoren verklaren 82,7% variantie; Cronbachs α = ,67 (factor 1) en ,86 (factor 2)

<i>Oordeel over de training en begeleiding</i>
<i>Factor 1: Oordeel over de training en de trainer</i>
De training in haar geheel
De live trainingsmomenten
De presentatie van de trainer
De kennis die de trainer had van het onderwerp
De praktijkgerichtheid van de trainer
De begeleiding van de trainer tijdens en na de lesbezoeken
<i>Factor 2: Praktijkgerichtheid</i>
De bruikbaarheid voor de praktijk
De mate waarin de training aansluit op de praktijk van het werk
2 factoren verklaren 71,0% variantie; Cronbachs α = ,91 (factor 1) en ,82 (factor 2)

Bijlage 5 – Uitkomsten obv ITT analyses

Tabel 1 – SDQ: Effecten van Taakspel

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
Emotionele problemen				
VM	0,59	0,04	0,62	0,00
Conditie	0,06	0,11	0,03	0,57
Geslacht	-0,01	0,05	-0,00	0,87
Leeftijd	-0,01	0,03	-0,01	0,83
ICC = 0.092; R^2 = 0.383				
Gedragsproblemen				
VM	0,59	0,06	0,59	0,00
Conditie	-0,61	0,18	-0,35	0,00
Geslacht	-0,08	0,04	-0,05	0,05
Leeftijd	-0,03	0,02	-0,06	0,05
Conditie x leeftijd	0,06	0,02	0,31	0,01
ICC = 0.069; R^2 = 0.576				
Hyperactiviteit/aandachtstekort				
VM	0,69	0,03	0,74	0,00
Conditie	-0,04	0,08	-0,02	0,65
Geslacht	-0,17	0,05	-0,09	0,00
Leeftijd	-0,01	0,02	-0,01	0,82
ICC = 0.050; R^2 = 0.560				
Problemen met leeftijdgenoten				
VM	0,61	0,06	0,60	0,00
Conditie	-0,49	0,15	-0,31	0,00
Geslacht	-0,04	0,04	-0,02	0,41
Leeftijd	-0,03	0,02	-0,07	0,13
Conditie x leeftijd	0,04	0,02	0,25	0,01
ICC = 0.108; R^2 = 0.513				
Prosociaal gedrag				
VM	0,59	0,04	0,69	0,00
Conditie	0,01	0,09	0,01	0,92
Geslacht	-0,24	0,05	-0,14	0,00
Leeftijd	-0,01	0,02	-0,02	0,61
ICC = 0.096; R^2 = 0.499				
Totale problemen				
VM	0,69	0,04	0,75	0,00
Conditie	-0,07	0,09	-0,04	0,46
Geslacht	-0,11	0,04	-0,07	0,01
Leeftijd	-0,01	0,02	-0,01	0,82
ICC = 0.111; R^2 = 0.571				

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Tabel 2 – SDQ Gedragsproblemen: jongere leerlingen, oudere leerlingen

	Gedragsproblemen							
	Jongere leerlingen				Oudere leerlingen			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
VM	0,60	0,07	0,69	0,00	0,61	0,09	0,66	0,00
Conditie	-0,12	0,08	-0,13	0,01	-0,01	0,10	-0,01	0,93
Geslacht	-0,10	0,06	-0,07	0,09	-0,06	0,07	-0,04	0,36
	ICC = 0.039; R^2 = 0.492				ICC = 0.090; R^2 = 0.441			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Tabel 3 – SDQ Problemen met leeftijdgenoten: jongere leerlingen, oudere leerlingen

	Problemen met leeftijdgenoten							
	Jongere leerlingen				Oudere leerlingen			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
VM	0,74	0,07	0,70	0,00	0,51	0,06	0,62	0,00
Conditie	-0,17	0,12	-0,11	0,14	-0,03	0,10	-0,02	0,74
Geslacht	-0,12	0,06	-0,08	0,06	0,06	0,06	0,05	0,32
	ICC = 0.099; R^2 = 0.506				ICC = 0.101; R^2 = 0.381			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Tabel 4 – Klimaatschaal leraren: Effecten van Taakspel

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties				
VM	0,39	0,08	0,48	0,00
Conditie	0,07	0,10	0,11	0,47
R^2 = 0.244				
Sfeer in de klas				
VM	0,66	0,07	0,65	0,00
Conditie	0,15	0,08	0,22	0,07
R^2 = 0.464				
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling				
VM	0,65	0,14	0,71	0,00
Conditie	0,06	0,04	0,13	0,15
R^2 = 0.517				
Orde in de klas				
VM	0,61	0,12	0,66	0,00
Conditie	-0,02	0,15	-0,02	0,89
R^2 = 0.436				

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel

Tabel 5 – Klimaatschaal leerlingen: Effecten van Taakspel

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties				
VM	0,60	0,05	0,58	0,00
Conditie	0,21	0,05	0,18	0,00
Geslacht	0,03	0,07	0,03	0,60
Leeftijd	-0,02	0,02	-0,05	0,21
Conditie x geslacht	-0,20	0,09	-0,15	0,03
ICC = 0.013; R^2 = 0.359				
Sfeer in de klas				
VM	0,61	0,04	0,62	0,00
Conditie	0,21	0,06	0,20	0,00
Geslacht	0,16	0,06	0,15	0,01
Leeftijd	0,01	0,01	0,03	0,41
Conditie x geslacht	-0,20	0,07	-0,17	0,00
ICC = 0.033; R^2 = 0.411				
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling				
VM	0,56	0,05	0,57	0,00
Conditie	0,12	0,06	0,13	0,05
Geslacht	0,04	0,04	0,04	0,24
Leeftijd	-0,04	0,02	-0,11	0,06
ICC = 0.100; R^2 = 0.356				
Orde in de klas				
VM	0,47	0,05	0,50	0,00
Conditie	0,26	0,08	0,24	0,00
Geslacht	0,13	0,07	0,12	0,06
Leeftijd	0,04	0,02	0,08	0,04
Conditie x geslacht	-0,18	0,09	-0,14	0,05
ICC = 0.062; R^2 = 0.290				

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Tabel 6 – Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties: jongens, meisjes

	Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties							
	Jongens				Meisjes			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>P</i>
VM	0,51	0,07	0,54	0,00	0,61	0,07	0,56	0,00
Conditie	0,19	0,05	0,18	0,00	-0,00	0,08	-0,00	0,97
Leeftijd	-0,04	0,02	-0,09	0,10	-0,06	0,03	-0,13	0,06
ICC = 0.002; R^2 = 0.335					ICC = 0.044; R^2 = 0.327			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel

Tabel 7 – Sfeer in de klas: jongens, meisjes

	Sfeer in de klas							
	Jongens				Meisjes			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>P</i>
VM	0,54	0,06	0,55	0,00	0,68	0,04	0,71	0,00
Conditie	0,20	0,06	0,19	0,00	-0,01	0,05	-0,01	0,92
Leeftijd	-0,00	0,02	-0,01	0,85	0,02	0,02	0,05	0,25
ICC = 0.026; R^2 = 0.338					ICC = 0.032; R^2 = 0.503			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel

Tabel 8 – Orde in de klas: jongens, meisjes

	Orde in de klas							
	Jongens				Meisjes			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>P</i>
VM	0,44	0,08	0,48	0,00	0,52	0,05	0,55	0,00
Conditie	0,27	0,08	0,24	0,00	0,07	0,07	0,07	0,32
Leeftijd	0,03	0,03	0,07	0,26	0,04	0,02	0,10	0,03
	ICC = 0.082; R^2 = 0.293				ICC = 0.046; R^2 = 0.314			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel

Tabel 9 – Conflictschaal

	Conflictschaal			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
VM	0,63	0,05	0,72	0,00
Conditie	-0,04	0,07	-0,03	0,56
Geslacht	-0,11	0,04	-0,07	0,01
Leeftijd	-0,00	0,02	-0,01	0,86
ICC = 0.071; R^2 = 0.530				

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel;
Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Tabel 10 – Kindbegrip

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
Emotionele competenties				
VM	0,58	0,05	0,72	0,00
Conditie	0,29	0,23	0,19	0,20
Geslacht	0,42	0,04	0,27	0,00
Leeftijd	0,01	0,05	0,01	0,91
Conditie x geslacht	-0,27	0,10	-0,15	0,01
ICC = 0.266; R^2 = 0.561				
Sociale competenties				
VM	0,58	0,06	0,72	0,00
Conditie	0,15	0,18	0,10	0,38
Geslacht	0,23	0,06	0,15	0,00
Leeftijd	0,03	0,04	0,06	0,45
ICC = 0.225; R^2 = 0.555				
Morele competenties				
VM	0,49	0,05	0,60	0,00
Conditie	0,22	0,16	0,16	0,19
Geslacht	0,26	0,05	0,20	0,00
Leeftijd	-0,00	0,04	-0,00	0,98
ICC = 0.269; R^2 = 0.426				

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Tabel 11 – Emotionele competenties: jongens, meisjes

	Emotionele competenties							
	Jongens				Meisjes			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
VM	0,62	0,05	0,72	0,00	0,57	0,07	0,73	0,00
Conditie	0,27	0,20	0,16	0,19	-0,00	0,20	-0,00	0,99
Leeftijd	0,06	0,06	0,12	0,27	0,04	0,06	0,09	0,52
	ICC = 0.214; R^2 = 0.551				ICC = 0.291; R^2 = 0.539			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel

Bijlage 6 – Uitkomsten op basis van CACE (2SLS)

Tabel 1 – SDQ: Effecten van Taakspel

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
Emotionele problemen				
VM	0,59	0,04	0,62	0,00
Conditie	0,05	0,11	0,03	0,62
Geslacht	-0,01	0,05	-0,00	0,88
Leeftijd	-0,01	0,03	-0,02	0,73
ICC = 0.092; R^2 = 0.383				
Gedragsproblemen*				
VM				
Conditie				
Geslacht				
Leeftijd				
Conditie x leeftijd				
ICC = ; R^2 =				
Hyperactiviteit/aandachtstekort				
VM	0,69	0,03	0,74	0,00
Conditie	-0,04	0,08	-0,02	0,65
Geslacht	-0,17	0,05	-0,09	0,00
Leeftijd	-0,01	0,02	-0,01	0,82
ICC = 0.050; R^2 = 0.560				
Problemen met leeftijdgenoten*				
VM				
Conditie				
Geslacht				
Leeftijd				
Conditie x leeftijd				
ICC = ; R^2 =				
Prosociaal gedrag				
VM	0,59	0,04	0,69	0,00
Conditie	0,00	0,09	0,00	1,00
Geslacht	-0,24	0,05	-0,14	0,00
Leeftijd	-0,01	0,02	-0,02	0,63
ICC = 0.096; R^2 = 0.500				
Totale problemen				
VM	0,69	0,04	0,75	0,00
Conditie	-0,07	0,09	-0,04	0,47
Geslacht	-0,11	0,04	-0,07	0,01
Leeftijd	-0,01	0,02	-0,01	0,80
ICC = 0.111; R^2 = 0.571				

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

*Analyses convergeren niet: geen oplossing

Tabel 2 – SDQ Gedragsproblemen: jongere leerlingen, oudere leerlingen

	Gedragsproblemen							
	Jongere leerlingen				Oudere leerlingen			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
VM	0,61	0,07	0,69	0,00	0,61	0,09	0,66	0,00
Conditie	-0,19	0,08	-0,13	0,02	-0,01	0,10	-0,00	0,95
Geslacht	-0,10	0,06	-0,07	0,09	-0,06	0,07	-0,04	0,37
	ICC = 0.038; R^2 = 0.491				ICC = 0.089; R^2 = 0.442			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Tabel 3 – SDQ Problemen met leeftijdgenoten: jongere leerlingen, oudere leerlingen

	Problemen met leeftijdgenoten							
	Jongere leerlingen				Oudere leerlingen			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
VM	0,74	0,07	0,70	0,00	0,51	0,06	0,62	0,00
Conditie	-0,14	0,11	-0,09	0,22	-0,04	0,10	-0,03	0,71
Geslacht	-0,12	0,06	-0,08	0,06	0,06	0,06	0,05	0,32
	ICC = 0.098; R^2 = 0.505				ICC = 0.101; R^2 = 0.381			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Tabel 4 – Klimaatschaal leraren: Effecten van Taakspel

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties				
VM	0,40	0,08	0,49	0,00
Conditie	0,07	0,11	0,09	0,54
R^2 = 0.239				
Sfeer in de klas				
VM	0,67	0,07	0,66	0,00
Conditie	0,13	0,10	0,19	0,17
R^2 = 0.447				
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling				
VM	0,64	0,14	0,72	0,00
Conditie	0,06	0,04	0,12	0,18
R^2 = 0.514				
Orde in de klas				
VM	0,61	0,12	0,66	0,00
Conditie	0,02	0,13	0,02	0,91
R^2 = 0.437				

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel

Tabel 5 – Klimaatschaal leerlingen: Effecten van Taakspel

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties				
VM	0,58	0,04	0,58	0,00
Conditie	0,18	0,04	0,18	0,00
Geslacht	0,03	0,06	0,06	0,60
Leeftijd	-0,05	0,04	-0,05	0,21
Conditie x geslacht	-0,15	0,07	-0,34	0,03
ICC = 0.013; R^2 = 0.357				
Sfeer in de klas				
VM	0,61	0,04	0,62	0,00
Conditie	0,21	0,06	0,20	0,00
Geslacht	0,16	0,06	0,15	0,01
Leeftijd	0,01	0,01	0,03	0,42
Conditie x geslacht	-0,20	0,07	-0,17	0,00
ICC = 0.033; R^2 = 0.409				
Kwaliteit interactie leerkracht-leerling				
VM	0,56	0,05	0,57	0,00
Conditie	0,13	0,06	0,13	0,05
Geslacht	0,04	0,04	0,04	0,24
Leeftijd	-0,04	0,02	-0,11	0,05
ICC = 0.100; R^2 = 0.355				
Orde in de klas				
VM	0,47	0,05	0,50	0,00
Conditie	0,26	0,08	0,24	0,00
Geslacht	0,13	0,07	0,12	0,06
Leeftijd	0,04	0,02	0,08	0,04
Conditie x geslacht	-0,18	0,09	-0,14	0,05
ICC = 0.062; R^2 = 0.289				

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Tabel 6 – Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties: jongens, meisjes

	Kwaliteit onderlinge leerlingrelaties							
	Jongens				Meisjes			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>P</i>
VM	0,51	0,07	0,55	0,00	0,61	0,07	0,56	0,00
Conditie	0,19	0,05	0,18	0,00	-0,00	0,08	-0,00	0,97
Leeftijd	-0,04	0,02	-0,09	0,11	-0,06	0,03	-0,13	0,06
ICC = 0.002; R^2 = 0.336					ICC = 0.044; R^2 = 0.327			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel

Tabel 7 – Sfeer in de klas: jongens, meisjes

	Sfeer in de klas							
	Jongens				Meisjes			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>P</i>
VM	0,54	0,06	0,55	0,00	0,68	0,04	0,71	0,00
Conditie	0,20	0,06	0,19	0,00	-0,01	0,05	-0,01	0,92
Leeftijd	-0,00	0,02	-0,01	0,85	0,02	0,02	0,05	0,25
ICC = 0.026; R^2 = 0.335					ICC = 0.032; R^2 = 0.503			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel

Tabel 8 – Orde in de klas: jongens, meisjes

	Orde in de klas							
	Jongens				Meisjes			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>P</i>
VM	0,44	0,08	0,45	0,00	0,52	0,05	0,55	0,00
Conditie	0,27	0,08	0,24	0,00	0,07	0,07	0,07	0,31
Leeftijd	0,03	0,03	0,07	0,26	0,04	0,02	0,10	0,03
ICC = 0.082; R^2 = 0.293					ICC = 0.046; R^2 = 0.313			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel

Tabel 9 – Conflictschaal

	Conflictschaal			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
VM	0,63	0,05	0,73	0,00
Conditie	-0,03	0,07	-0,02	0,65
Geslacht	-0,11	0,04	-0,07	0,01
Leeftijd	-0,00	0,02	-0,01	0,89
ICC = 0.070; R^2 = 0.530				

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel;

Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Tabel 10 – Kindbegrip

	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
Emotionele competenties				
VM	0,58	0,05	0,72	0,00
Conditie	0,30	0,23	0,19	0,18
Geslacht	0,43	0,05	0,27	0,00
Leeftijd	0,01	0,05	0,01	0,90
Conditie x geslacht	-0,28	0,10	-0,16	0,01
ICC = 0.269; R^2 = 0.557				
Sociale competenties				
VM	0,72	0,04	0,72	0,00
Conditie	0,11	0,11	0,11	0,35
Geslacht	0,15	0,04	0,30	0,00
Leeftijd	0,06	0,09	0,06	0,47
ICC = 0.227; R^2 = 0.553				
Morele competenties				
VM	0,49	0,05	0,60	0,00
Conditie	0,22	0,16	0,16	0,19
Geslacht	0,26	0,05	0,20	0,00
Leeftijd	-0,00	0,04	-0,00	0,98
ICC = 0.269; R^2 = 0.426				

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel; Geslacht: 0 = jongen, 1 = meisje

Tabel 11 – Emotionele competenties: jongens, meisjes

	Emotionele competenties							
	Jongens				Meisjes			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
VM	0,62	0,05	0,72	0,00	0,57	0,07	0,73	0,00
Conditie	0,27	0,20	0,16	0,18	0,00	0,20	0,00	1,00
Leeftijd	0,07	0,06	0,12	0,26	0,04	0,06	0,09	0,53
	ICC = 0.218; R^2 = 0.547				ICC = 0.292; R^2 = 0.539			

Noot: VM = voormeting; Conditie: 0 = Controle, 1 = Taakspel

