

Spelbegeleiding interventies: van externaliserend probleemgedrag naar samenspelen

**Het doelgericht inzetten van spelbegeleiding interventies om
externaliserend probleemgedrag van jonge kinderen te
verminderen en daarmee het samenspelen te verbeteren.**

Toets praktijkgericht onderzoek
Fontys OSO, Master SEN
Nadia Kansel
Studentnummer 2424003

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	2
Samenvatting	4
1. Inleiding	5
1.1 Context	5
1.2 Aanleiding en probleemstelling.....	5
1.3 Wat is er al bekend over dit onderwerp	5
1.4 Belang van dit onderzoek en de verwachte opbrengsten.....	6
1.5 Hoofd- deelvragen.....	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 Externaliserend probleemgedrag bij jonge kinderen.....	7
2.2 Spelontwikkeling en samenspel van jonge kinderen	7
2.3 Spelbegeleiding als vorm van aanpak van externaliserend probleemgedrag	8
3. Onderzoeksmethodologie	11
3.1 Doel van dit onderzoek	11
3.2 Onderzoek paradigma	11
3.3 Onderzoeksstrategie	11
3.4 Respondenten en ethische aspecten	11
3.5 Onderzoeksmethoden.....	12
3.6 Werkplan en tijdspad	14
4. Data-analyse en resultaten.....	15
4.1 Inleiding.....	15
4.2 Selectie van de kinderen naar aanleiding van de KIJK!-lijnen	15
4.3 Data video-observaties.....	15
4.4 Data interviews	16
4.5 Opstellen werkplannen spelbegeleiding vanuit literatuuronderzoek.....	17
4.6 Data vanuit het werken met de werkplannen spelbegeleiding	17
5. Conclusie en discussie	19
5.1 Beantwoording deelvragen	19
5.2 Conclusie en beantwoording onderzoeksvraag	20
5.3 Discussie en aanbevelingen.....	21
6. Literatuurlijst	22
Bijlagen:.....	23
Bijlage 1: Ouder informatiebrief	24
Bijlage 2: Tijdspad	25
Bijlage 3: KIJK!-lijnen leerlingen	26
Bijlage 4: Richtlijnen video-observatie	28
Bijlage 5: Data Video-observatie	30
Bijlage 6: Richtlijnen interviewvragen.....	38
Bijlage 7: Interviewvragen.....	39
Bijlage 8: Antwoorden interviewvragen.....	42
Bijlage 9: Literatuuronderzoek.....	49
Bijlage 10: Werkplannen spelbegeleiding	51
Bijlage 11: Evaluatiepunten op het werken met het werkplan spelbegeleiding.....	54

Samenvatting

In dit onderzoek wordt nagegaan hoe leerkrachten van groep 1-2 doelgerichte spelbegeleiding interventies kunnen inzetten in de themahoek om externaliserend probleemgedrag van jonge kinderen te verminderen en daarmee het samenspelen van deze kinderen kunnen verbeteren. Er is gekozen voor praktijkgericht actieonderzoek, waarin een alternatieve handelingswijze wordt uitgetoetst, met als doel het verbeteren van de eigen beroepspraktijk.

Daarbij is de volgende onderzoeksvraag gesteld: *“Kunnen doelgerichte spelbegeleiding interventies in de themahoek, gegeven door de leerkrachten van groep 1-2 van onze basisschool, het externaliserend probleemgedrag van jonge kinderen verminderen en daarmee het samenspelen van deze kinderen verbeteren?”*

Door middel van video-observaties is het externaliserend probleemgedrag van drie kinderen in kaart gebracht. Met de leerkrachten van deze kinderen en de psychomotorisch kindertherapeut is vervolgens een interview gehouden om inzicht te krijgen in hun meningen en visie rondom de begeleiding van kinderen met externaliserend probleemgedrag. Aan de hand van verdiepend literatuuronderzoek is er uiteindelijk voor gekozen om voor elk kind een werkplan spelbegeleiding op te zetten. In dit werkplan worden doelgerichte spelbegeleiding interventies weergegeven die de leerkrachten twee keer per week, gedurende een periode van zes weken, in kunnen zetten in de themahoek om het kind te begeleiden.

Het onderzoek laat zien dat twee van de drie kinderen in begeleide spelsituaties gewenst gedrag vertonen, maar in vrije situaties nog terugvallen in hun oude patroon. Zij laten nog niet altijd goede omgangsvormen zien en er is nog steeds sprake van externaliserend probleemgedrag.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat zes weken doelgericht werken met een werkplan spelbegeleiding voor de meeste kinderen met externaliserend probleemgedrag niet genoeg is om het externaliserend probleemgedrag te verminderen en het samenspelen te verbeteren.

Zes weken lijkt erg kort om harde conclusies aan te verbinden. Er werd wel verbetering geconstateerd, dus er lijkt wel een effect te zijn, maar er is geen verbetering op alle doelen. Het zou interessant kunnen zijn om langere termijn studies te houden om beter inzicht te geven in het daadwerkelijke resultaat.

1. Inleiding

1.1 Context

Dit onderzoek zal plaatsvinden in de groepen 1-2 op een reguliere openbare basisschool in Brabant. Een school met een multiculturele populatie, en ongeveer 300 leerlingen. Sinds zes jaar ben ik op deze basisschool groepsleerkracht van groep 1-2. In het schooljaar 2014-2015 heb ik de interne begeleiding in de onderbouw overgenomen tijdens een zwangerschapsverlof. Tijdens deze werkzaamheden heb ik overleg gehad met leerkrachten over de leerlingen van groep 1 tot en met 4. Ik weet wat er speelt in deze groepen en ben op de hoogte van de (zorg)leerlingen.

Op onze basisschool zijn drie kleutergroepen met een gemiddeld leerlingenaantal van 25. In de groepen 1-2 wordt gewerkt volgens de visie van Basisontwikkeling, de uitwerking van een ontwikkelingsgerichte visie voor de onderbouw waarbij spel leidend is (Janssen-Vos, 2003). Gedurende het schooljaar worden thema's gekozen die centraal staan in elke groep 1-2, passend bij de belevingswereld van de kinderen.

1.2 Aanleiding en probleemstelling

In de groepen 1-2 is de laatste jaren een lichte toename zichtbaar van jonge kinderen met externaliserend probleemgedrag. Naar buiten gericht gedrag waar de omgeving last van heeft (Delfos, 2007). Uit zorgoverleg met de leerkrachten van groep 1-2 en naar aanleiding van observaties vanuit het observatie- en registratiesysteem KIIK! is gebleken dat de meeste probleemsituaties ontstaan in (vrije) spelsituaties. Kinderen maken ruzie tijdens het spel, schreeuwen, overleggen weinig en gebruiken hun handen om dingen voor elkaar te krijgen, bijvoorbeeld door te duwen. Doordat er in de klassen gewerkt wordt met Basisontwikkeling, waarbij spel centraal staat, zijn er veel van deze spelsituaties.

Dit externaliserend probleemgedrag wil ik aanpakken, omdat dit het welbevinden en de ontwikkeling van de desbetreffende kinderen en medeleerlingen in de weg staat. In de praktijk merk ik dat niet alleen het kind zelf, maar ook medeleerlingen bang en onzeker worden van dit gedrag. Ik vind het belangrijk dat alle kinderen zichzelf optimaal kunnen ontwikkelen en met plezier naar school gaan, omdat welbevinden één van de voorwaarden is om tot ontwikkeling te komen (Janssen-Vos, 2003) en wil dit gedrag daarom aanpakken. Dit externaliserend probleemgedrag zorgt daarnaast ook voor handelingsverlegenheid van mijzelf en andere leerkrachten van groep 1-2.

Een aantal van deze kinderen met externaliserend probleemgedrag volgen op dit moment psychomotorische kindertherapie (PMKT) op school, buiten de klas. De therapie lijkt externaliserend probleemgedrag te verminderen doordat het handvatten biedt die kinderen direct in de klas kunnen toepassen. Ik ben van mening dat wij leerkrachten hier voordeel uit kunnen halen door hierop aan te sluiten. Op dit moment heeft de school nog geen eenduidige aanpak voor jonge kinderen met externaliserend probleemgedrag. Met dit onderzoek wil ik de handelingsverlegenheid van de leerkrachten aanpakken. Hierbij wil ik gebruik maken van de door mij opgedane kennis uit modules die ik tijdens deze opleiding gevolgd heb over het jonge kind, met de focus op het belang van spel in relatie tot externaliserend probleemgedrag.

1.3 Wat is er al bekend over dit onderwerp

Externaliserend probleemgedrag

Van Lieshout (2002) beschrijft dat bij gedragsproblemen belemmeringen zijn die voortkomen uit de omgeving, waardoor de ontwikkeling van het kind minder soepel verloopt. Het Nederlands Jeugd Instituut (NJI) (2014) onderscheidt gedragsproblemen en gedragsstoornissen. Wanneer kinderen regelmatig ongewenst gedrag vertonen dat voor anderen storend is wordt dit externaliserend probleemgedrag genoemd. Gedrag dat ik in de praktijk zie kan hieronder geschaald worden. Voorbeelden bij onze kinderen zijn: driftbuien, agressief gedrag en pesten (NJI, 2014).

Op de HBO Kennisbank zijn verschillende onderzoeken gedaan naar methodes die externaliserend probleemgedrag aanpakken. Deze zijn veelal gericht op kinderen ouder dan 9 jaar en focussen op oefeningen en lessen om gedrag aan te pakken. Omdat de probleemsituaties in mijn praktijk vooral ontstaan tijdens spelsituaties wil ik juist deze momenten benutten in dit onderzoek. Ik kies er bewust voor me niet te richten op methodes maar de rol van de leerkracht in te zetten bij het spelen.

Belang van spel en de rol van de leerkracht

Delfos (2004) schrijft dat spelen van groot belang is voor kinderen, mede doordat jonge kinderen via spel de regels van de maatschappij leren. Genieten staat voorop en leren via spel gaat vanzelfsprekend. Janssen-Vos (2003) beaamt dit. Door spelen ontdekken kinderen de wereld.

De doelen van spelactiviteiten, gesteld door de leerkracht, geven richting aan het samenstellen van onderwijsaanbod. Aanbod dat kinderen uitdaagt en waarmee ze ervaringen, inzichten, kennis en vaardigheden opdoen. De leerkracht kan er tevens voor zorgen dat een activiteit in de zone van naaste ontwikkeling van het kind bevindt (Janssen-Vos, 2003). Zie voor verdere toelichting [paragraaf 2.3](#).

Van der Aalsvoort (2011) ziet leerkrachten als krachtige pijlers die bijdragen aan de kwaliteit van spel. De leerkracht behoort de activiteiten in de klas zo te begeleiden dat de betrokkenheid van de leerlingen hoog blijft en activiteiten niet verstoord worden. Een dergelijke verstoring kan veroorzaakt worden door externaliserend probleemgedrag en hier moet de leerkracht dus op inspelen. Tijdens het begeleiden van spel blijkt de leerkracht van cruciaal belang volgens Delfos en van der Aalsvoort. Hieruit blijkt het belang van de rol van de leerkracht.

1.4 Belang van dit onderzoek en de verwachte opbrengsten

“Tijdens hun spel doen kinderen ervaringen op en oefenen ze vaardigheden die ze in het ‘gewone’ leven (nog) niet beheersen” (Van der Aalsvoort, 2011, p. 93). Op basis van wat Delfos (2004), Janssen-Vos (2003) en Van der Aalsvoort (2011) aangeven, hoop ik dat jonge kinderen met externaliserend probleemgedrag in de groepen 1-2 baat hebben bij spelbegeleiding interventies van de leerkracht. Door deze interventies op te bouwen en in te zetten in spelsituaties verwacht ik dat kinderen spelend ervaringen opdoen die ze later zelf kunnen toepassen in de praktijk. Hiermee leren ze waarden en normen passend binnen de huidige maatschappij. In de praktijk zien we een positieve ontwikkeling bij de kinderen die PMKT volgen. Een kind bij mij in de klas dat PMKT volgt laat tijdens het samenspelen meer sociaal wenselijk gedrag zien; zoals het houden aan spelregels, omstebeurt doen en delen van spullen. Een andere verwachte opbrengst van dit onderzoek is het vergroten van leerkrachtvaardigheden. Het is belangrijk dat wij leerkrachten externaliserend probleemgedrag leren ombuigen naar meer samenwerkend spelgedrag.

Om mijn onderzoek verder in te kaderen wil ik me niet gaan richten op alle spelsituaties maar kies ik voor het spel in de themahoek, hier komen verschillende soorten spel aan bod wordt een beroep gedaan op het samenspelen.

Op basis van de onderzoeksbevindingen wil ik, waar mogelijk, aanbevelingen doen aan mijn schoolteam en verworven inzichten toepassen in een vernieuwde werkwijze in de onderbouw. Tevens wil ik het managementteam aanbevelingen doen voor het ontwikkelen van een visie en beleid ten aanzien van omgaan met externaliserend gedrag. Dit maakt het onderzoek praktisch relevant.

1.5 Hoofd- deelvragen

Hoofdvraag:

Kunnen doelgerichte spelbegeleiding interventies in de themahoek, gegeven door de leerkrachten van groep 1-2 van onze basisschool, het externaliserend probleemgedrag van jonge kinderen verminderen en daarmee het samenspelen van deze kinderen verbeteren?

Deelvragen:

1. Welk externaliserend probleemgedrag wordt er gezien bij jonge kinderen in groep 1-2 tijdens het samenspelen in de themahoek?
2. Welke spelbegeleiding interventies zijn geschikt om in te zetten in de themahoek in groep 1-2 om het samenspelen te bevorderen?
3. Hoe kan er doelgericht gewerkt worden aan het verminderen van externaliserend probleemgedrag waardoor kinderen beter leren samenspelen?

2. Theoretisch kader

In het theoretisch kader worden de kernbegrippen toegelicht die van belang zijn voor dit onderzoek.

2.1 Externaliserend probleemgedrag bij jonge kinderen.

Externaliserend probleemgedrag

Delfos (2007) definieert externaliserend probleemgedrag als gedrag dat naar buiten gericht is en waar de omgeving last van heeft. Dit kan opzettelijk gedrag zijn of gedrag waar leerlingen minder controle over hebben. Bijvoorbeeld: geluiden maken, anderen storen, boos worden. Dit herken ik in de praktijk. Eén kind bij mij in de klas heeft af en toe driftbuien en uit dit door te schreeuwen en slaan om zich heen. Ze bedreigt daarmee ook andere kinderen en deze schrikken hiervan. Niet alleen het kind zelf, maar ook medeleerlingen worden hier bang of onzeker van.

Gedragsproblemen kunnen ook gezien worden als interactieproblemen (Horeweg, 2014). In de nabijheid van de leerkracht of klasgenoten komen de meeste gedragsproblemen voor. Het gedrag van de een roept een (ongewenste) reactie op bij de ander. Hier lopen we in groep 1-2 tegenaan, jonge kinderen die moeite hebben met samenspelen waardoor ruzies ontstaan.

Gedrag nader in beeld

Wanneer storende gedragsvormen keer op keer voorkomen is het goed om dit nader in beeld te brengen (Eichhorn, 2011). Hiervoor kan het ABC-schema (antecedent, behaviour, consequence) gebruikt worden (Jeninga, 2008). Hierin worden gebeurtenissen waaruit gedrag voorkomt vastgelegd (antecedent). Het concreet waarneembare gedrag van de leerling wordt genoteerd (behaviour) en het gevolg dat het ongewenste gedrag heeft (consequence). Het ABC-schema lijkt me een effectieve manier om het externaliserend probleemgedrag van jonge kinderen in kaart te brengen, omdat je hiermee tot de kern van het gedrag komt. Ook kan er inzicht verkregen worden in de mate waarin omgevingsfactoren probleemgedrag oproepen of versterken en kan er kritisch gekeken worden naar het leerkrachtgedrag.

De rol van de leerkracht bij de aanpak van externaliserend gedrag

Delfos (2007) beargumenteert dat externaliserend probleemgedrag is aangeleerd of wordt opgeroepen vanuit de omgeving. Het gedrag kan afgeleerd worden. Sipman (2009) benoemt in navolging van Delfos dat externaliserend probleemgedrag van een kind geïnterpreteerd dient te worden als hulpvraag. Ik concludeer hieruit dat de leerkracht externaliserend probleemgedrag kan afleren. Ik wil dit doen met behulp van spelbegeleiding, om aan te sluiten bij spel als leidende activiteit binnen Basisontwikkeling (Janssen-Vos, 2003). De volgende kernbegrippen die ik toelicht zijn daarom 'Spelontwikkeling en samenspel van jonge kinderen' en 'spelbegeleiding als vorm van aanpak van externaliserend probleemgedrag'.

2.2 Spelontwikkeling en samenspel van jonge kinderen

Het belang van spelen

Delfos (2004) schrijft dat spelen van groot belang is voor kinderen. Via spel leren ze de regels van de maatschappij. Janssen-Vos (2004) beargumenteert dit ook. Spelen levert positieve ervaringen en betrokkenheid op. De alledaagse werkelijkheid is uitgangspunt voor het spelen. Spelen kent regels, maar is altijd vrijwillig en spontaan. "Doelen zijn voor leerkrachten; ze geven richting aan het samenstellen van onderwijsaanbod, dat kinderen tot actie uitdaagt en waarmee ze ervaringen, inzichten, kennis en vaardigheden opdoen" (Janssen-Vos, 2003, p. 57). Hieruit kan ik concluderen dat spel een vrije activiteit is voor kinderen, maar voor de leerkracht wel degelijk een achterliggend doel kan hebben.

De spelcategorieën van Vermeer

Vermeer (in: Van der Aalsvoort, 2011) baseert haar indeling in vijf spelcategorieën op de wijze waarin het kind in contact treedt met het spelmateriaal of de medespeler. Sensopatisch spel, sensomotorisch spel, hanterend spel, esthetisch spel en verbeeldend spel.

De spelcategorieën van Vermeer komen terug in onze verschillende hoeken. Ik richt mijn onderzoek bewust op de themahoek omdat hier alle spelvormen aan bod kunnen komen. De indeling in spelcategorieën biedt leerkrachten handvatten om het spel van kinderen te observeren en te begeleiden. Deze zijn ook gekoppeld

aan de spelontwikkelingslijn van het observatie- en registratiesysteem KIJK! (Den Bosch & De Jaeger, 2000) dat wij in de praktijk gebruiken.

Samen spelen

Janssen-Vos (2004) beschrijft dat kinderen volwassenen en andere kinderen nodig hebben om zich te ontwikkelen. Tijdens samenspel worden kinderen aangespoord te communiceren, taal te gebruiken en hardop na te denken. Het samen spelen moet daarom zoveel mogelijk gestimuleerd worden. Van Rijn (2014) merkt op dat waar kinderen samenspelen, ook conflicten voor komen. Wanneer een kind regelmatig zodanig met conflicten omgaat dat het alleen maar erger wordt, kan er van een probleem gesproken worden. Deze kinderen zien we ook in de groepen 1-2, zij hebben begeleiding bij hun spel nodig.

Sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen

Om het samenspelen van jonge kinderen te verbeteren en doelgericht te werken is het belangrijk te weten wat er verwacht mag worden van de sociale ontwikkeling van kinderen van 4 tot 6 jaar op het gebied van samen spelen en omgaan met anderen.

Om de ontwikkeling van jonge kinderen in kaart te brengen gebruiken wij op school observatie- en registratiesysteem KIJK! (Den Bosch & De Jaeger, 2000). KIJK! is opgedeeld in verschillende ontwikkelingslijnen. De drie ontwikkelingslijnen 'omgaan met zichzelf/ zelfbeeld', 'relatie met anderen (kinderen)' en 'spelontwikkeling' komen overeen met de vijf sociaal-emotionele competenties van Van Overveld (2012); Besef hebben van jezelf, zelfmanagement, besef hebben van de ander, relaties kunnen hanteren, keuzes kunnen maken. Deze drie ontwikkelingslijnen vormen binnen KIJK! een totaalbeeld van de sociale ontwikkeling en het samenspel van kinderen. Wanneer kinderen op (enkele) van deze lijnen uitval laten zien en externaliserend probleemgedrag vertonen kunnen ze geschikt zijn voor dit onderzoek. De gegevens uit deze ontwikkelingslijnen zullen ook worden gebruikt om doelen te stellen bij het opstellen van een werkplan voor spelbegeleiding ([paragraaf 2.3](#)).

2.3 Spelbegeleiding als vorm van aanpak van externaliserend probleemgedrag

De rol van de leerkracht bij spelbegeleiding

De leerkracht kan ervoor zorgen dat een activiteit in de zone van naaste ontwikkeling van het kind bevindt: een sociaal-culturele activiteit waaraan het kind zinvol kan en wil deelnemen, maar die het nog niet zelfstandig kan volbrengen (Janssen-Vos, 2003). Van der Aalsvoort (2011) beschrijft dat leerkrachten het spel van kinderen bevorderen, plannen, faciliteren, leiden en begeleiden.

Een aanbod gericht op het stimuleren van spel en het bieden van spelbegeleiding aan kinderen die dit nodig hebben, is ook uit oogpunt van zorg waardevol benadrukt van Rijn (2014). Spel bevordert namelijk zelfstandigheid in de zin van zelfredzaamheid, omdat het voortdurend een beroep doet op brede competenties als initiatieven nemen, communiceren, samenwerken enzovoort.

Vormen van begeleid spel in het ZML

Vormen van begeleid spel voor leerlingen die zeer moeilijk leren (ZML) zijn het voorbereide spel, het aansluitende spel en speciale spelbegeleiding (Ameling, Cordang & Damen, 2005). In onze praktijk betreft het geen ZML, toch kunnen deze vormen van begeleid spel in onze praktijk gebruikt worden.

Het voorbereide spel komt in onze klassen terug door organisatorisch alles op orde te houden en samen met de kinderen de hoeken in te richten in materialen te verzamelen of ontwerpen.

Technieken aansluitend spel (Ameling, Cordang & Damen, 2005)

Toeschouwer

De leerkracht is toeschouwer, observant en speelt mee. Het spel van het kind wordt niet onderbroken. Kinderen kunnen spelgedrag van de leerkracht overnemen en aanwijzingen kunnen minder direct worden gegeven.

Naast het kind spelen

De leerkracht zoekt geen direct contact met het kind, maar speelt zijn eigen spel binnen het spelthema van het kind. Het kind is vrij om te imiteren of mee te spelen.

Verwoorden

De leerkracht begeleid verhalend wat het kind speelt. De leerkracht mag intens meeleven in blik, gebaar en verwoording, maar geeft geen eigen invulling. Het verwoorden is één van de belangrijkste

begeleidingstechnieken, omdat we daardoor het spel voor het kind kunnen ordenen. Het kind wordt uitgelokt ook zelf zijn spel verbaal te begeleiden.

Stimuleren

Kinderen worden op gang gebracht. Spel wordt uitgebreid door het aanreiken van nieuwe spelideeën.

Lichamelijke betrokkenheid wordt gestimuleerd. De leerkracht kan meehelpen barrières overwinnen, het spel steunen en ombuigen.

Afremmen en ingrijpen

Dit kan het materiaal betreffen, het gebruik van de speelruimte maar ook het spelgedrag van het kind. Het gaat om ordenen en wijzigen van een onoverzichtelijke situatie. Hier is sprake van corrigeren.

Pedagogische boodschappen

Er wordt verwoord hoe een speler zich voelt of wat het kind kan doen. Het kan ook het gedrag van de speler of de situatie verklaren. Een materiële boodschap is een beloning na hard werken.

Speciale spelbegeleiding

Speciale spelbegeleiding is de meest intensieve vorm van spelbegeleiding (Ameling, Cordang & Damen, 2005).

Dit wordt ingezet wanneer voorgaande manieren van begeleiden niet werken. De leerkracht blijft bij het kind en biedt spelideeën aan, gericht op inhoud en verloop. Dit heeft als doelstelling het aanleren van algemene spelschema's; een algemeen basisidee van een thema of van een wijze waarop iets in zijn werk gaat. Door deze techniek maakt het kind kennis met aantrekkelijke spelmogelijkheden.

Contact tijdens spel

In de theorie van Ameling, Cordang & Damen (2005) wordt ook de vervolgwijzer 'contact tijdens spel' beschreven. In onze praktijk betreft het geen ZML leerlingen, toch denk ik dat deze vervolgwijzer ook onze leerkrachten handvatten kunnen geven. Kenmerken, benoemd in deze vervolgwijzer, passen bij externaliserend probleemgedrag wat wij in de praktijk zien. Ik wil deze vervolgwijzer 'contact tijdens spel' gebruiken om van kinderen met externaliserend probleemgedrag het samenspelen in kaart te brengen. Naar aanleiding van de observatie worden er vragen gesteld om achter motieven van het gedrag van de leerlingen te komen om zo dit gedrag om te buigen. Dit kan meegenomen worden in het werkplan voor spelbegeleiding wat aansluit bij deze theorie en voor dit onderzoek daarom gebruikt wordt om methodisch en doelgericht te gaan werken met spelbegeleiding interventies.

Een werkplan voor spelbegeleiding

Een werkplan voor spelbegeleiding (Van der Poel en Blokhuis, 2008) bestaat uit de vier onderdelen hypothese, hulpvraag, doelstelling en strategie. Dit wordt opgesteld om op een methodische manier met het kind te gaan spelen. Bij het opstellen van een werkplan worden per onderdeel verschillende vragen gesteld. Wat zijn de kwaliteiten en hiaten op spelgebied bij dit kind? Hierbij worden de observatiegegevens gebruikt. Om welke hulp vraagt het kind? Wat heeft dit kind nodig? Wat wil je met de spelbegeleiding bereiken? De doelen wil ik opstellen aan de hand van de drie ontwikkelingslijnen in KIJK! eerder benoemd. Hierbij wordt gekeken wat een kind al kan en waar het nog in kan groeien. Hoe wil je de doelstellingen bereiken? Hierbij wordt gedacht aan spelsoorten, materiaal, inrichting van de omgeving/hoek, frequentie van de begeleiding, houding van de leerkracht en de spelbegeleidingstechnieken. Na het opstellen van het werkplan volgt de uitvoering en daarop volgend de evaluatie.

Spelbegeleiding met behulp van het didactische handelingsmodel

Janssen-Vos (2004) beschrijft in het didactische handelingsmodel vijf didactische impulsen die leerkrachten in de verschillende stadia van de gezamenlijke activiteiten kan toepassen.

Gezamenlijke oriëntatie

Leerkracht en kinderen oriënteren zich op de komende activiteiten en inhoud. De leerkracht bereidt de kinderen voor en nodigt kinderen uit om eigen ervaringen, ideeën en vragen in te brengen.

Structureren en verdiepen

De leerkracht helpt, waar nodig, de activiteit te ordenen, zodat kinderen geconcentreerd en betrokken door kunnen gaan met hun spel. Door te verdiepen kan de activiteit aan intensiteit en duur winnen.

Verbreiden

Door een activiteit te verbinden aan andere kunnen kinderen verschillende spelvormen integreren en met meer handelingsmogelijkheden in aanraking komen.

Toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden

Leerkrachten bouwen leermomenten in het spel om nieuwe ervaringen, inzichten, kennis en vaardigheden doelgericht aan het handelingsrepertoire toe te voegen.

Reflecteren

Gezamenlijke reflectie laat kinderen leren over hun handelen na te denken en hun manier van denken (redeneren of probleem oplossen) onder de loep te nemen. Reflectie is nodig als kinderen planmatiger en doelgerichter gaan handelen.

Van der Poel en Blokhuis (2008) beschrijven drie spelbegeleidingstechnieken, waarvan er twee overeenkomen met de impulsen van het didactische handelingsmodel. De techniek van het verwoorden is nog een mooie toevoeging. Onder woorden brengen van wat er in het spel gaande is, wat de spelers aan het doen zijn en welke gevoelens daarbij spelen zorgt voor verdieping, verduidelijking en intensivering van het spel (Van der Poel en Blokhuis, 2008). Ik denk dat het zeker bij jonge kinderen belangrijk kan zijn om hun gedrag te verwoorden. Hierdoor worden ze zich bewust van wat ze doen en kunnen hier direct op inspelen.

Bespreken van de spelregels binnen spel

Bodrova & Leong (2007) geven aan dat het goed is om sociale rollen en relaties binnen spel bloot te leggen. De omgangsregels binnen rollenspel zijn gebaseerd op logische en levensechte situaties. Daarom is het belangrijk om kinderen op de hoogte te stellen van deze scripts en manieren van handelen. Ik vind dit nog een mooie aanvulling op de theorieën hierboven omdat hiermee gewenste sociale gedragingen en omgangsvormen geoefend kunnen worden. Wanneer dit regelmatig herhaald wordt zullen kinderen dit sneller vanzelf toepassen in hun spel en als logisch zien.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Doel van dit onderzoek

In dit onderzoek wordt nagegaan hoe leerkrachten van groep 1-2 van onze basisschool doelgerichte spelbegeleiding interventies kunnen inzetten in de themahoek om externaliserend probleemgedrag van jonge kinderen te verminderen en daarmee het samenspelen van deze kinderen kunnen verbeteren.

Daarbij wordt er gekeken welke vaardigheden, die je mag verwachten van een jong kind, deze kinderen met externaliserend probleemgedrag nodig hebben om samen te kunnen spelen. Tevens wordt er gekeken welke spelbegeleiding interventies geschikt zijn om externaliserend probleemgedrag van deze kinderen te verminderen, zodat ze beter leren samenspelen. Het doel van dit onderzoek is om tot een doelgericht werkplan te komen waarin specifieke spelbegeleiding interventies staan die passen bij het gedrag en de vaardigheden van de desbetreffende kinderen. Deze interventies zijn gericht op het verbeteren van de vaardigheden voor het samenspelen waardoor het externaliserend probleemgedrag naar andere kinderen toe vermindert.

3.2 Onderzoek paradigma

Dit onderzoek vindt plaats in een contextgebonden, kleinschalige situatie. De leerkrachtvaardigheden worden vergoot zodat de leerkrachten op gepaste manier spelbegeleiding interventies in kunnen zetten in de themahoek die het samenspelen verbeteren met als doel het verminderen van externaliserend probleemgedrag van jonge kinderen in onze groep 1-2. Hiermee past dit onderzoek binnen het interpretatieve paradigma: de focus ligt op het menselijk handelen dat gezien wordt als intentioneel en gericht is op het behalen van specifieke resultaten. Dit onderzoek begint bij de ervaringen van de deelnemers door middel van observaties van de kinderen en interviews met de leerkrachten en psychomotorisch kindertherapeute. Vervolgens wordt een relevante theorie ontwikkeld in de vorm van spelbegeleiding interventies specifiek gericht op de desbetreffende kinderen, weergegeven in een werkplan (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

3.3 Onderzoeksstrategie

Ik heb gekozen voor praktijkgericht actieonderzoek als onderzoeksstrategie met als doel het verbeteren van de eigen beroepspraktijk. Gedurende het onderzoek wordt een alternatieve handelingswijze uitgetoetst. Spelbegeleiding interventies worden ingezet om kinderen beter te leren samenspelen en externaliserend probleemgedrag te verminderen. Dit als interventie op de bestaande situatie die aan het einde geëvalueerd wordt. Hierbij wordt het cyclische proces gevolgd van plannen, uitvoeren, observeren en reflecteren (De Lange e.a., 2011). Het actieonderzoek bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Het onderzoeksdeel komt terug in het literatuuronderzoek en betreft het bestuderen van relevante literatuur voor het praktijkprobleem, de onderzoeksstrategie en -methoden, het onderzoeksontwerp en de dataverzameling, -analyse en -evaluatie. Het handelingsdeel komt terug in de observaties en interviews en bestaat uit de activiteiten die de onderzoeker onderneemt om tot verandering of verbetering van de beroepspraktijk te komen (De Lange e.a., 2011), in dit geval het werken met het werkplan spelbegeleiding.

3.4 Respondenten en ethische aspecten

Deelnemers van dit onderzoek zijn de psychomotorisch kindertherapeut, vijf leerkrachten van de groepen 1-2 en één kind uit elke klas. Naast mijn rol als onderzoeker ben ik ook deelnemende leerkracht. De gegevens uit de interviews met de leerkrachten en speltherapeute en observaties van kinderen zullen anoniem worden verwerkt. De ouders van de kinderen zullen middels een informatiebrief ([bijlage 1](#)) op de hoogte gebracht en om toestemming gevraagd worden.

Om het proces van dit onderzoek zo goed mogelijk te laten verlopen worden collega's tijdig op de hoogte gehouden van het onderzoek, gevraagd om medewerking en betrokken gehouden bij het proces. Ze houden zicht op de inhoud van het onderzoek doordat dit regelmatig als agendapunt toegevoegd zal worden aan bouwvergaderingen. Tijdens elke fase is er ruimte voor vragen en discussie, zodat het proces helder en transparant blijft. Medeonderzoekers moeten tijdens het onderzoek de ruimte hebben om te oefenen met nieuwe onderzoeksmethoden en dingen te proberen (De Lange e.a., 2011). Er wordt ruimte ingepland voor interviews met leerkrachten en tijd en gelegenheid gezocht om te observeren en begeleiden. Critical friends worden gebruikt om te brainstormen, feedback te geven en het onderzoek vorm te geven. De school zal door een presentatie op de hoogte gebracht worden van de uitkomst van dit onderzoek.

3.5 Onderzoeksmethoden

Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Tijdens dit onderzoek worden verschillende onderzoeksmethoden gebruikt, waardoor sprake is van triangulatie. Hetzelfde verschijnsel wordt met verschillende methoden en vanuit verschillende theoretische invalshoeken bestudeerd. Dit leidt veelal tot grotere nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van het onderzoek (De Lange e.a., 2011). Er wordt aangegeven waarom bepaalde meetinstrumenten gekozen zijn en wat de validiteit en betrouwbaarheid is. Validiteit is de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt te meten. Ik zal zorgen voor duidelijke richtlijnen met betrekking tot het registreren en evalueren van het werkplan. Op deze manier kunnen de uitkomsten van dit onderzoek met elkaar vergeleken worden en zijn deze zo betrouwbaar mogelijk. Toch bestaat er natuurlijk een kans dat de uitvoering bij elke leerkracht net iets anders verloopt, dit kan de betrouwbaarheid van dit onderzoek verminderen. Van betrouwbaarheid wordt gesproken wanneer een meetmethode bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel telkens hetzelfde resultaat oplevert (De Lange e.a., 2011).

Cyclus van het actieonderzoek volgens Schuman (De Lange e.a., 2011)

Hieronder staat beschreven hoe er volgens de cyclus van het actieonderzoek gewerkt zal worden om de drie deelvragen te kunnen beantwoorden.

Deelvraag 1: Welk externaliserend probleemgedrag wordt er gezien bij jonge kinderen in groep 1-2 tijdens het samenspelen in de themahoek?

Om deelvraag 1 te kunnen beantwoorden wordt bekeken tegen welk externaliserend probleemgedrag de leerkrachten en de psychomotorisch kindertherapeut aanlopen. Om dit in beeld te brengen worden verschillende methoden gebruikt, hieronder beschreven.

- Formuleren van het probleem

Observaties vanuit observatie- en registratiesysteem KIJK!

Naar aanleiding van de drie ingevulde ontwikkelingslijnen van KIJK!, benoemd in het theoretisch kader, wordt per groep 1-2 één kind geselecteerd dat onvoldoende ontwikkeling laat zien op twee van deze drie ontwikkelingslijnen. Tevens worden deze kinderen geselecteerd op externaliserend probleemgedrag dat ze laten zien tijdens het samenspelen. Naar buiten gericht gedrag waar de omgeving last van heeft (Delfos, 2007).

- Formuleren van het probleem/ data verzamelen

Observaties met behulp van de videocamera

Deze geselecteerde kinderen worden door mij als onderzoeker geobserveerd. Er wordt in kaart gebracht welk externaliserend probleemgedrag zij vertonen en een beginsituatie gemaakt van hun samenspeelvaardigheden. Om zoveel mogelijk objectief het gedrag van kinderen te observeren zijn theoretische modellen gebruikt die zorgen voor gesloten, systematische en gestructureerde observatie (De Lange e.a., 2011). Het externaliserend probleemgedrag van de kinderen wordt in kaart gebracht met het ABC-schema. Achtereenvolgens wordt de vervolgwijzer 'contact tijdens het spel' ingevuld om van deze kinderen de vaardigheden rondom het samenspelen in de themahoek te observeren. Deze twee observatiemethoden worden nader toegelicht in het theoretisch kader. Door deze deductieve benadering is er goede theoretische fundering, eenduidigheid en relatief hoge betrouwbaarheid. Tijdens beide observaties worden video-opnames gemaakt zodat het gedrag kan worden geregistreerd los van mogelijke interpretaties en emoties van de observant. Dit zorgt voor afstand tijdens het observeren en vergroot de betrouwbaarheid. Om de observaties zo natuurlijk mogelijk te laten verlopen, zullen de observatiemomenten plaats vinden zich in alledaagse klassensituaties in de themahoek. De observaties worden letterlijk beschreven en in verslagvorm gedeeld met de desbetreffende respondenten, zo blijft de betrouwbaarheid gewaarborgd.

- Formuleren van het probleem/ data verzamelen

Interviews ten behoeve van onderzoek

Naar aanleiding van de gegevens uit de observaties worden interviews gehouden met de leerkrachten en psychomotorisch kindertherapeut. Gedurende dit onderdeel is er sprake van kwalitatief onderzoek, met als doel inzicht krijgen in de meningen en visie van de betrokkenen. Er is gekozen voor interview ten behoeve van onderzoek omdat het om een relatief kleine groep respondenten gaat en het van

belang is om alle betrokkenen te bereiken en de diepte in te gaan. Hierdoor is er sprake van een grote validiteit. De vragen die gesteld worden tijdens dit interview zullen vanuit het theoretisch kader opgesteld worden. De betrouwbaarheid van een interview is relatief laag, door de grote afhankelijkheid van de situatie. Om dit enigszins te ondervangen zullen er gerichte vragen opgesteld worden wat zorgt voor een 'geleide conversatie' (De Lange e.a., 2011). Deze vragen zullen vooraf besproken worden met critical friends. Na instemming worden de interviews opgenomen, zodat het gesprek teruggeluisterd kan worden. De transcripties van de interviews worden teruggekoppeld zodat de respondenten kunnen beoordelen of alles naar waarheid vastgelegd is. Zo blijft de betrouwbaarheid gewaarborgd. Dit wordt ook gedaan met de samenvatting van de interviews opgenomen in de data-analyse.

Interviews met de leerkrachten en psychomotorisch kindertherapeut

Voorafgaand aan de interviews met de leerkrachten van groep 1-2 zijn de gegevens verkregen uit de observaties met de desbetreffende leerkrachten besproken. Door middel van de interviews wordt er een beeld geschetst van de dagelijkse handelingen en ervaringen van de leerkrachten en therapeute in de omgang met kinderen met externaliserend probleemgedrag die moeite hebben met samenspelen. Hoe kijken zij aan tegen externaliserend probleemgedrag, het samenspelen en spelbegeleiding interventies? Hoe is de huidige aanpak? Wat kan er verbeterd worden? Welke vaardigheden beheersen de kinderen al en wat hebben zij nog nodig? Hoe kunnen wij aansluiten bij de PMKT? Welke spelbegeleiding interventies zijn geschikt om toe te passen in de themahoek? Tevens wil ik erachter komen vanuit welke visie en achtergronden de PMKT gegeven wordt.

- Data analyseren/ beoordelen van data

Naar aanleiding van de observaties wordt met behulp van KIJK! vastgesteld welke vaardigheden er van de betreffende kinderen op deze leeftijd verwacht mag worden. In combinatie met de gegevens vanuit de interviews worden hieruit persoonlijke doelen voor elk kind opgesteld.

Deelvraag 2: Welke spelbegeleiding interventies zijn geschikt om in te zetten in de themahoek in groep 1-2 om het samenspelen te bevorderen?

Om deelvraag 2 te beantwoorden worden gegevens vanuit het interview van de psychomotorisch kindertherapeut gebruikt en wordt er verdiepend literatuuronderzoek gedaan. Tevens wordt gebruikt gemaakt van de informatie over spelbegeleiding interventies uit het theoretisch kader. De gekozen spelbegeleiding interventies zijn per leerling benoemd in het werkplan spelbegeleiding, later uitgewerkt.

- Data analyseren/ beoordelen van data

Literatuuronderzoek

Actieonderzoek kenmerkt zich volgens Ponte (in: De Lange e.a., 2011) doordat de onderzoeker samen met betrokkenen een nieuwe aanpak ontwikkelt en uitprobeert. Binnen het literatuuronderzoek wordt er verder op zoek gegaan naar theoretische achtergronden gericht op spelbegeleiding interventies door leerkrachten die het samenspelen van kinderen met externaliserend probleemgedrag kunnen verbeteren.

Deelvraag 3: Hoe kan er doelgericht gewerkt worden aan het verminderen van externaliserend probleemgedrag waardoor kinderen beter leren samenspelen?

Om doelgericht te werken moet er vooraf duidelijk zijn welke vaardigheden er verwacht mogen worden van jonge kinderen. Hiervoor wordt met behulp van de ontwikkelingslijnen vanuit KIJK! een beginsituatie geschetst. Om tot een goede manier van werken te komen wordt er verdiepend literatuuronderzoek gedaan naar het opstellen van een werkplan spelbegeleiding om methodisch te werken. Vanuit KIJK! worden hierin doelen gesteld per kind.

- Actieplan:

Vanuit het literatuuronderzoek wordt gekeken hoe de persoonlijke doelen van de kinderen behaald kunnen worden door het methodisch inzetten van spelbegeleiding interventies weergegeven in een werkplan spelbegeleiding per kind. Dit werkplan spelbegeleiding wordt door mij opgesteld vanuit de theorie en samen met de leerkrachten besproken. De deelnemende leerkrachten gaan hier vervolgens

twee keer per week mee aan de slag in de themahoek, gedurende een onderzoeksperiode van zes weken.

- Verbeteracties en resultaat

Aan het eind van de onderzoeksperiode van zes weken wordt het werkplan spelbegeleiding geëvalueerd. Er wordt geëvalueerd op de doelen, de spelbegeleiding interventies en het effect hiervan en op de KIJK!-lijnen. Tevens wordt er geëvalueerd op de manier van werken met het werkplan spelbegeleiding en de ervaringen van de leerkrachten. Deze evaluatiepunten worden door mij geanalyseerd en samengevat, zodat de resultaten met elkaar vergeleken kunnen worden. Tijdens de uitvoerende periode van zes weken zorg ik ervoor dat er regelmatig tussendoor contact is met de leerkrachten. Als aanbeveling na dit onderzoek kan een herdefiniëring van het probleem gemaakt worden en een nieuwe cyclus gestart worden. Op deze wijze kunnen meerdere cycli doorlopen worden.

3.6 Werkplan en tijdsplan

In de dagelijkse praktijk is actieonderzoek vaak een dynamisch, complex en soms chaotisch verlopend proces waarin verschillende fasen door elkaar lopen, parallel aan elkaar zich ontwikkelen of in elkaar overgaan. Door het weergeven van een tijdsplan ([bijlage 2](#)) is er een grove planning gemaakt. Eventuele aanpassingen aan dit tijdsplan worden hierin ook aangegeven.

4. Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de verzamelde data vanuit de video-observaties van de kinderen, de interviews met de leerkrachten en de psychomotorisch speltherapeute. Tevens wordt het literatuuronderzoek geanalyseerd, die de basis vormen voor het opstellen van het werkplan dat vervolgens gebruikt is in het praktijkonderzoek. Vervolgens worden de resultaten van het werken met dit werkplan beschreven.

4.2 Selectie van de kinderen naar aanleiding van de KIIK!-lijnen

Begin oktober 2015 is voor dit onderzoek uit alle drie de groepen 1-2 een kind gekozen die externaliserend probleemgedrag laat zien en moeite heeft met samenspelen. Tevens hebben zij een achterstand op minstens twee van de drie ontwikkelingslijnen van KIIK! 'omgaan met zichzelf/ zelfbeeld', 'relatie met anderen (kinderen)' en 'spelontwikkeling' ([bijlage 3](#)). Dit zijn de kinderen E., S. en R.

4.3 Data video-observaties

Eind oktober zijn er door mij video-observaties afgenomen van de betreffende kinderen met als doel het in kaart brengen van het externaliserend probleemgedrag tijdens het samenspelen in de themahoek. Deze observaties zijn afgenomen naar aanleiding van de richtlijnen voor video-observaties uit De Lange (2011) ([bijlage 4](#)). Voor de observaties is het ABC-schema (Jeninga, 2008) gebruikt en de vervolgwijzer 'contact tijdens spel' (Ameling e.a., 2005) ingevuld ([bijlage 5](#)). Hieronder zijn de voor dit onderzoek relevante gegevens per kind weergegeven. Deze gegevens zijn later gebruikt om de hypothese en hulpvraag op te stellen van het werkplan spelbegeleiding.

Data video-observatie E.

Tijdens de observaties vanuit het ABC-schema (Jeninga, 2008) kan waargenomen worden dat E. zijn eigen spel speelt en vooral bezig is met materialen. Hij vraagt aandacht van andere kinderen door fysiek en mondeling contact te zoeken. Hij vertoont een gebrek aan een (intern) plan en gebruikt in korte tijd veel materialen. Op een gegeven moment lijkt hij klaar met het spel en gaat hij andere kinderen uitdagen en om aandacht vragen. Hij doet dit door lichamelijk contact te zoeken of kinderen met woorden uit te dagen. Dit gedrag stoort andere kinderen af, of nodigt kinderen uit om ook fysiek op hem te reageren. E. heeft moeite met opruimen, ziet niet wat hij moet doen. Wordt boos op anderen wanneer hij zelf frustratie voelt door onzekerheid omdat hij de controle over de situatie kwijt is.

Uit de observaties kan geconcludeerd worden dat E. door te weinig structuur in het spel het overzicht kwijtraakt en verveeld raakt. Het uitdagen van de andere kinderen dat hierop volgt, zorgt dat hij kinderen afstoot.

Data video-observatie S.

Tijdens de observaties vanuit het ABC-schema (Jeninga, 2008) kan waargenomen worden dat S. verteld tegen andere kinderen wat ze moeten doen. Zij stuurt deze kinderen door met haar handen te duwen. Ze geeft andere kinderen opdrachten. Tijdens het spel loopt S. loopt weg, reageert verveeld of mengt zich fysiek in het spel van anderen. Ze doet dit om contact te maken en de situatie onder controle te krijgen. Dit gedrag stoort echter andere kinderen af. Ze vindt het moeilijk omgaan met situaties die ze zelf niet bepaald, waar ze geen grip op heeft en stelt dus alles in het werk om er wel weer grip op te krijgen. Ze lijkt hier onzeker door te worden.

Uit de observaties kan geconcludeerd worden dat S. erg bepalend in haar spelgedrag is. Ze neemt een leidende rol en wil graag de baas zijn. Ze wil graag de controle houden over het spel. Wanneer ze deze controle verliest vraagt ze op een negatieve manier de aandacht van haar medespelers.

Data video-observatie R.

Tijdens de observaties vanuit het ABC-schema (Jeninga, 2008) kan waargenomen worden dat R. vooral kijkt naar spel van andere kinderen en dit volgt met zijn ogen. Hij zegt maar enkele zinnen. Tijdens het spel wordt hij meerdere malen genegeerd door medespelers. Zoekt met zijn ogen de juf. R. observeert spel van anderen en kopieert dit maar heeft moeite met samenspelen en parallelspel. Hij lijkt mee te willen spelen, maar weet niet hoe hij op een juiste manier contact moet maken met zijn medespelers. Dit frustrereert hem en daardoor gaat hij op een lichamelijk manier contact zoeken en andere kinderen uitdagen. Zijn medespelers negeren dit gedrag en R. stopt er dan ook mee omdat hij hier niets mee lijkt te bereiken. De medespelers tijdens de

observatie sluiten niet aan bij zijn spelniveau en spelen op een veel hoger niveau rollenspel. Uit de observaties kan geconcludeerd worden dat R. nog jong in zijn spelgedrag is, hij speelt vooral manipulerend spel tijdens de observaties en parallelspel. Hij maakt weinig gebruik van communicatie in zijn spel, lijkt onzeker en verlegen.

4.4 Data interviews

In november 2015 werden interviews afgenomen met de leerkrachten van groep 1-2 en de psychomotorische kindertherapeut. Naar aanleiding van de richtlijnen voor interviews ten behoeve van onderzoek uit De Lange (2011) ([bijlage 6](#)) zijn de interviewvragen opgesteld ([bijlage 7](#)). De interviews vonden plaats in de klassen van de leerkrachten zelf en in de praktijk van de psychomotorische kindertherapeut. Er was in alle gevallen sprake van een ontspannen en open sfeer. Er is een samenvatting van de antwoorden gemaakt ([bijlage 8](#)) en daaruit zijn de voor dit onderzoek relevante data hieronder voortgevloeid.

Welk externaliserend probleemgedrag wordt gezien, wanneer en hoe uit zich dit?

- Alle leerkrachten zien ongeveer 2 kinderen in de klas die externaliserend probleemgedrag laten zien waaronder de kinderen die geobserveerd zijn.
- Gedrag dat gezien wordt door de leerkrachten en de psychomotorisch kindertherapeut is: dominantie met woorden of fysiek gedrag als duwen, schoppen, slaan, moeite met samenspelen.
- Het gedrag waar de leerkrachten het meeste last van hebben verschilt. Genoemd wordt moeilijk en dwars gedrag, het niet kunnen sturen of remmen van gedrag en het vragen van aandacht.
- Het gedrag waar andere kinderen het meeste last van hebben verschilt volgens de leerkrachten per kind, het ene kind heeft meer last van fysiek gedrag de ander is gevoeliger voor woorden.
- De meeste leerkrachten vinden meisjes geniepig en jongens fysieker.
- De psychomotorisch kindertherapeut ziet in de praktijk meer jongens dan meisjes met externaliserend probleemgedrag.
- Kinderen met externaliserend probleemgedrag missen volgens de meeste leerkrachten vooral sociale vaardigheden. Leerkrachten benoemen ook dat deze kinderen niet de gevolgen van hun gedrag kunnen overzien, geen controle hebben over hun gedrag en zich niet kunnen inleven in gevoelens van anderen.
- Externaliserend probleemgedrag wordt door de meeste leerkrachten vooral gezien tijdens het vrij spelen, in de themahoek of andere hoeken en tijdens het buiten spelen. Één leerkracht ziet dit vooral tijdens overgangsmomenten, opruimen en in de kring gaan.

Hoe wordt er op dit moment omgegaan met dit gedrag? Welke spelbegeleiding interventies worden op welke manier ingezet?

- Alle leerkrachten bespreken externaliserend probleemgedrag met kinderen of benoemen dit gedrag. Er wordt door de meeste leerkrachten ook besproken wat er anders kan en gezocht naar oplossingen. De helft van de leerkrachten let ook bewust op goed gedrag en geeft hiervoor complimenten. Dit wordt ook gedaan om het samenspelen te begeleiden.
- De psychomotorisch kindertherapeut geeft aan dat wanneer je spel bewuster gaat begeleiden je veel vaker ook preventief kunt handelen en niet alleen problemen hoeft op te lossen maar ook kan voorkomen.
- Alle leerkrachten vinden het belangrijk om spelbegeleiding te geven om het samenspelen te verbeteren. Er worden verschillende redenen genoemd. Spel staat centraal bij onze manier van lesgeven, door spel leren kinderen de normen en waarden die ze op andere momenten ook kunnen toepassen, door spelbegeleiding leren kinderen op de juiste manier weerbaar worden.
- Spelbegeleiding wordt gegeven in verschillende hoeken. Dit is afhankelijk van het thema, de activiteiten in de hoeken en de kinderen die er spelen. Er wordt niet vooraf gepland welke begeleiding er gegeven wordt. Er wordt vooral begeleiding gegeven op gevoel en door te kijken wat er op dat moment nodig is. Eén leerkracht noemt dit ook wel “fingerspitzengefühl”.
- Verschillende didactische impulsen en spelbegeleiding interventies komen bewust en onbewust aan bod. Iedereen doet aan gezamenlijk oriënteren en gebruikt de techniek verwoorden. De andere impulsen en technieken van aansluitend spel komen in elke klas verschillend aan bod. Alle leerkrachten geven aan dat het reflecteren op het spel, met de kinderen samen, minder aan bod komt.
- Twee leerkrachten kwamen uit zichzelf met een mooie vergelijking tussen de didactische impulsen van Janssen-Vos (2003) en de technieken van begeleid spel volgens Ameling e.a. (2005). “De

didactische impulsen zijn meer de voorwaarden die je schept als leerkracht en de technieken van aansluitend spel zijn meer gericht op het handelen van de leerkracht” en “Je merkt dat de technieken van het aansluitend spel eigenlijk een soort uitwerking zijn van de vijf didactische impulsen, dat is eigenlijk wat je als leerkracht doet. De impulsen zijn meer de doelen achter die handelingen”.

- De psychomotorisch kindertherapeut geeft aan dat vanuit de visie van Le Bon Depart en PMKT er vooral ervaringsgericht geleerd wordt. Door middel van het aanbieden van nieuwe ervaringen en bespreken hiervan wordt er een koppeling gemaakt tussen hoofd en lijf. Naar aanleiding van ervaringen wordt besproken wat je voelt, hoe je dit uit en hoe om te gaan met deze gevoelens.

Welke problemen worden ervaren bij het aanpakken van externaliserend gedrag? Welke mogelijkheden worden er gezien om dit beter aan te pakken?

- Alle leerkrachten benoemen dat er tijd tekort is. Daarnaast wordt ook handen tekort genoemd en teveel kinderen in de klas. Een aantal leerkrachten vertellen dat er soms ook een achterliggend probleem bij kinderen is. Één leerkracht geeft aan het moeilijk te vinden in te spelen op ruzies tussen kinderen die zij niet gezien heeft. Door kinderen vrij te laten kiezen ontstaan er regelmatig combinaties die niet werken. Hierdoor ontstaan dilemma's, ga je kinderen bewuster inplannen zodat deze combinaties niet ontstaan of laat je kinderen wel samen spelen en ga je juist dit spel begeleiden?
- Mogelijkheden voor het geven van spelbegeleiding vanuit de leerkrachten worden gezien in het vooraf plannen van spelbegeleiding, kinderen bewust inplannen (bijvoorbeeld op niveau), spelen met een bepaald doel, als leerkracht bewust tijd inplannen om te begeleiden en meer uit de kinderen laten komen. Daarnaast geven meerdere leerkrachten aan dat ze het fijn vinden om ervaringen uit te wisselen.
- De psychomotorisch kindertherapeut werkt zelf met doelen die passen bij elk kind afhankelijk. Zij geeft aan dat het belangrijk is om kleine doelen te stellen waaraan gewerkt wordt. Er kan van tevoren met kinderen afgesproken worden op welk aspect gelet gaat worden, bijvoorbeeld elkaar aankijken, uit laten praten, omstebeurt doen enzovoort. Andere kinderen hierbij betrokken worden om te helpen deze doelen te bereiken. Een veilige basis met duidelijke regels is belangrijk en inspelen op situaties die in de klas ontstaan. Het benoemen van gedrag van kinderen kan helpen met de bewustwording van wat ze doen.
- Gedrag observeren helpt volgens de psychomotorisch kindertherapeut ook om te weten waar bepaald gedrag vandaan komt en ervoor te zorgen dat je minder in een negatieve spiraal komt.
- De psychomotorisch kindertherapeut ziet nog een mogelijkheid om in de klas om ook gezamenlijk te werken aan weerbaarheid, eventueel met behulp van een methode.
- “Ik ben ervan overtuigd dat geen enkel kind expres moeilijk gedrag laat zien. Elk kind wil leuk gevonden worden. Dat is soms lastig om te blijven zien en dat vergt een stukje geduld” geeft de psychomotorisch kindertherapeut nog mee.

4.5 Opstellen werkplannen spelbegeleiding vanuit literatuuronderzoek

Naar aanleiding van de observaties en interviews is tijdens het onderzoek de behoefte ontstaan om meer inzicht te krijgen in het methodisch werken met spel met behulp van een werkplan spelbegeleiding. Hiervoor is door middel van literatuuronderzoek verdieping gezocht in de theorie van Van der Poel en Blokhuis (2008) ([bijlage 9](#)). Vanuit de gegevens verkregen uit de deze literatuur, het theoretisch kader en de voorafgaande data is voor elke leerling een werkplan spelbegeleiding opgezet bestaande uit de vier onderdelen hypothese, hulpvraag, doelstelling en strategie (Van der Poel en Blokhuis, 2008) waarmee in de klassen gewerkt is ([bijlage 10](#)). Literatuur over spelbegeleiding interventies vanuit het theoretisch kader en vanuit het verdiepende literatuuronderzoek zijn gebruikt om voor elk kind een passende strategie op te stellen binnen het werkplan spelbegeleiding.

4.6 Data vanuit het werken met de werkplannen spelbegeleiding

Gedurende zes weken hebben de leerkrachten van de groepen 1-2 hebben met behulp van het werkplan spelbegeleiding in elke klas een leerling begeleid. Kind E. heeft het werkplan spelbegeleiding in de periode januari en februari gehad. De andere twee groepen hebben dit in februari en maart uitgevoerd. Aan het eind van deze fase hebben de leerkrachten het werken met het spelwerkplan geëvalueerd op door mij vastgestelde punten, gericht op zowel de inhoud als het praktische gebruik van het spelwerkplan ([bijlage 11](#)). Ook hebben zij geëvalueerd op de KIIK!-lijnen. Daaruit zijn de volgende relevante gegevens afgeleid.

Evaluatie op de doelstellingen van het werkplan spelbegeleiding

- Bij alle werkplannen spelbegeleiding zijn de voorafgestelde doelen voor de kinderen gedeeltelijk behaald. Door de meeste leerkrachten wordt aangegeven dat begeleiding van de leerkracht belangrijk blijft. Vaak vallen de kinderen tijdens het zelfstandig spelen nog terug in hun oude patroon. Het externaliserend probleemgedrag is bij één leerling minder geworden, bij de andere kinderen is het in begeleide spelsituaties minder, maar in vrije situaties nog steeds zichtbaar.
- De kinderen laten op de KIJK!-lijn 'omgaan met zichzelf, zelfbeeld' allen nog weinig groei zien. Voor de kinderen blijft het moeilijk om hun eigen gedachtes en gevoelens te vergelijken met die van anderen en zich in te leven in gevoelens en gedachtes van anderen.
- Op de KIJK!-lijn 'relatie met anderen (kinderen)' laat één leerling een grote groei zien. De andere twee kinderen zijn zich wel bewuster van de omgangsregels, en passen deze in begeleide situaties ook toe. Echter in vrije situaties blijft het voor deze twee kinderen nog moeilijk om zich te houden aan de omgangsregels.
- De meeste leerkrachten vinden dat de kinderen op de KIJK!-lijn 'spelontwikkeling' enigszins gegroeid zijn. Vooraf afspraken maken blijft hierbij wel belangrijk. Eén leerkracht ziet nauwelijks groei. Opvallend is dat haar duopartner die dezelfde leerling heeft begeleid wel enige groei ziet.

Evaluatie op het werken met het werkplan spelbegeleiding

- Het doelgericht werken met het werkplan spelbegeleiding was voor de meeste leerkrachten een fijne manier van werken doordat je bewuster en gericht met de leerling werkt.
- De spelbegeleiding technieken die zijn aangeboden zijn in de praktijk toegepast en als prettig en nuttig ervaren. Twee leerkrachten gaven ook aan dat ze een beter inzicht kregen in de behoeften van de leerling.
- Het blijft voor alle leerkrachten een probleem om tijd te vinden in hun dagelijkse rooster om de begeleiding in te plannen. Bovendien kost het werken met het werkplan ook veel individuele begeleiding.

5. Conclusie en discussie

In voorbereiding op het beantwoorden van de onderzoeksvraag worden eerst de drie deelvragen van dit onderzoek behandeld. Vervolgens wordt er naar aanleiding van de conclusie een discussie opgesteld waarin de beperkingen van de studie worden aangegeven en aanbevelingen worden gedaan voor eventueel verder onderzoek.

5.1 Beantwoording deelvragen

Deelvraag 1: Welk externaliserend probleemgedrag wordt er gezien bij jonge kinderen in groep 1-2 tijdens het samenspelen in de themahoek?

Conclusies vanuit de observaties

Met behulp van het ABC-schema en de vervolgwijzer 'contact tijdens spel' is het externaliserende probleemgedrag van de kinderen E., S. en R. in kaart gebracht.

Kind E. vraagt veel aandacht van andere kinderen door deze mondeling en fysiek uit te dagen. Dit is vooral op momenten wanneer hij de controle en het overzicht binnen het spel kwijtraakt. Hij lijkt gebrek te hebben aan een intern plan tijdens het spelen en heeft weinig structuur.

Kind S. is erg bepalend in haar spelgedrag naar andere kinderen toe. Ze heeft een leidende rol en vraagt op een negatieve manier aandacht van andere kinderen door hen te sturen en dwingen met haar woorden en/of handen. Ze vindt het moeilijk om te gaan met spelsituaties die zij niet zelf bepaald, verliest dan haar grip op het spel en wordt hier onzeker van. S. laat vooral dominant gedrag zien.

Kind R. is nog erg jong in zijn spelgedrag. Hij observeert spel van anderen, praat weinig met andere kinderen en weet niet hoe hij op een juiste manier contact moet maken met zijn medespelers. Hij lijkt wel mee te willen spelen en zoekt daarom contact door op een lichamelijke manier andere kinderen uit te dagen. R. is erg onwetend.

Conclusies vanuit de interviews

Vanuit de interviews met de leerkrachten komt naar voren dat de leerkrachten last hebben van verschillend externaliserend probleemgedrag. Genoemd wordt moeilijk en dwars gedrag, het niet kunnen sturen of remmen van gedrag en het vragen van negatieve aandacht. Dit gedrag wordt het meest gezien tijdens het vrij spelen in de hoeken en het buiten spelen. Kinderen die externaliserend probleemgedrag laten zien missen volgens de leerkrachten vooral sociale vaardigheden. Tevens hebben zij moeite met het inleven in de gevoelens van andere kinderen en het overzien van de gevolgen van hun gedrag. Meisjes laten volgens de leerkrachten vaker geniepig gedrag zien en jongens zijn fysieker, zij zullen eerder duwen, slaan of schoppen.

Deelvraag 2: Welke spelbegeleiding interventies zijn geschikt om in te zetten in de themahoek in groep 1-2 om het samenspelen te bevorderen?

Conclusies vanuit de interviews

De psychomotorisch kindertherapeute geeft in het interview aan dat wanneer je spel bewuster gaat begeleiden je veel vaker ook preventief kunt handelen en niet alleen problemen hoeft op te lossen maar ook kan voorkomen. Door het gedrag te observeren kan je erachter komen waar dit gedrag vandaan komt. In haar praktijk wordt gewerkt volgens de visie van Le Bon Depart. Door middel van het aanbieden van nieuwe ervaringen en het bespreken hiervan wordt een koppeling gemaakt tussen het denken en het handelen van de kinderen. Zij ziet in de klas mogelijkheden in het werken met kleine doelen die passen bij elk kind afhankelijk. Er kan van tevoren afgesproken worden op welk aspect gelet gaat worden, bijvoorbeeld elkaar aankijken, uit laten praten, omstebeurt doen enzovoort. Eventueel kunnen andere kinderen hierbij betrokken worden om dit betreffende kind te helpen deze doelen te bereiken. Een veilige basis met duidelijke regels is belangrijk en inspelen op situaties die in de klas ontstaan. Het benoemen van gedrag van kinderen kan helpen met de bewustwording van wat ze doen.

Omdat we in de groepen 1-2 werken met Basisontwikkeling staat de spelontwikkeling centraal en lijkt het de leerkrachten goed om hierin te investeren. Mogelijkheden in het geven van spelbegeleiding wordt door de leerkrachten gezien in het bewust plannen hiervan, werken aan een doel en verdieping op de spelbegeleiding interventies.

Spelbegeleiding interventies vanuit het theoretisch kader

Janssen-Vos (2004) beschrijft dat kinderen volwassenen en andere kinderen nodig hebben om zich te ontwikkelen. Tijdens samenspel worden kinderen aangespoord te communiceren, taal te gebruiken en hardop na te denken. Het samen spelen moet daarom zoveel mogelijk gestimuleerd worden.

Janssen-Vos (2004) beschrijft in het didactische handelingsmodel vijf didactische impulsen die leerkrachten in de verschillende stadia van de gezamenlijke activiteiten kan toepassen. Gezamenlijke oriëntatie, structureren en verdiepen, verbreden, toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden en reflecteren.

Van der Poel en Blokhuis (2008) beschrijft als aanvulling op deze impulsen nog de techniek van het verwoorden. Onder woorden brengen van wat er in het spel gaande is, wat de spelers aan het doen zijn en welke gevoelens daarbij spelen zorgt voor verdieping, verduidelijking en intensivering van het spel (Van der Poel en Blokhuis, 2008). Bodrova & Leong (2007) geven aan dat het goed is om sociale rollen en relaties binnen spel bloot te leggen. De omgangsregels binnen rollenspel zijn gebaseerd op logische en levensechte situaties. Daarom is het belangrijk om kinderen op de hoogte te stellen van deze scripts en manieren van handelen. Ik vind dit nog een mooie aanvulling omdat hiermee gewenste sociale gedragingen en omgangsvormen geoefend kunnen worden.

Er is geen vaste lijst met spelbegeleiding interventies die voor ieder kind zal werken. Door te werken met de werkplannen spelbegeleiding ([bijlage 10](#)) wordt per kind een doel gesteld, afhankelijk van de behoeften van dit kind. De situatie wordt per kind geanalyseerd en er zijn dan ook voor elk kind passende spelbegeleiding interventies gekozen vanuit de theorie die passen bij de doelen die opgesteld zijn.

Deelvraag 3: Hoe kan er doelgericht gewerkt worden aan het verminderen van externaliserend probleemgedrag waardoor kinderen beter leren samenspelen?

KIJK! observatie- en registratiesysteem

Om doelgericht te werken moet er vooraf duidelijk zijn welke vaardigheden er verwacht mogen worden van jonge kinderen in groep 1-2. Hiervoor worden de ontwikkelingslijnen vanuit KIJK! gebruikt, met deze lijnen wordt een beginsituatie geschetst en gekeken waar naartoe gewerkt kan worden. Om tot een goede manier van werken te komen wordt er verdiepend literatuuronderzoek gedaan. Uiteindelijk worden de vaardigheden uit KIJK! per kind gekoppeld aan het methodisch werken met een werkplan spelbegeleiding.

Verdieping vanuit het literatuuronderzoek

Voor elk kind is een werkplan spelbegeleiding opgezet bestaande uit de vier onderdelen hypothese, hulpvraag, doelstelling en strategie (Van der Poel en Blokhuis, 2008) ([bijlage 10](#)). Door voor elk kind apart een hypothese en hulpvraag op te stellen kunnen er duidelijke doelen gesteld worden en wordt er gekozen voor een passende strategie om deze doelen te behalen. Aanvullende spelbegeleidingstechnieken passend bij het werkplan spelbegeleiding zijn het verwoorden, stimuleren en structureren van het spel, verder uitgelegd in het literatuuronderzoek ([bijlage 9](#)) (Van der Poel en Blokhuis, 2008).

Evaluatie

Na afloop van het werken met het werkplan spelbegeleiding gedurende zes weken, wordt door de leerkrachten geëvalueerd. Er wordt geëvalueerd op de doelen die gesteld zijn in het werkplan spelbegeleiding, het effect van de spelbegeleiding interventies en op de groei binnen de KIJK!-lijnen. Tevens wordt er ook geëvalueerd op de manier van werken met het werkplan spelbegeleiding en de ervaringen van de leerkrachten.

5.2 Conclusie en beantwoording onderzoeksvraag

Hoofdvraag: Kunnen doelgerichte spelbegeleiding interventies in de themahoek, gegeven door de leerkrachten van groep 1-2 van onze basisschool, het externaliserend probleemgedrag van jonge kinderen verminderen en daarmee het samenspelen van deze kinderen verbeteren?

Uit de evaluaties van de leerkrachten op het werken met het werkplan spelbegeleiding kan geconcludeerd worden dat voor leerling R. het spelwerkplan een positieve uitwerking heeft gehad en de meeste doelen behaald zijn. Zijn samenwerkingsvaardigheden zijn verbeterd en hij laat minder externaliserend probleemgedrag zien. Bij de andere twee kinderen S. en E. is het gewenste gedrag nog niet eigen genoeg om ook toe te passen in andere vrije situaties. Zij laten in begeleide situaties gewenst gedrag zien, maar vallen in

vrije situaties terug in hun oude patroon. In vrije situaties laten zij nog niet altijd goede omgangsvormen zien en is er nog steeds sprake van externaliserend probleemgedrag.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat zes weken doelgericht werken met een werkplan spelbegeleiding voor de meeste kinderen met externaliserend probleemgedrag niet genoeg is om het externaliserend probleemgedrag te verminderen en het samenspelen te verbeteren.

5.3 Discussie en aanbevelingen

Het werken met het werkplan spelbegeleiding en de spelbegeleiding interventies is door de leerkrachten als positief ervaren. Er is vooraf getracht kleine, haalbare doelen te stellen, deze doelen zijn gedeeltelijk behaald. Het werkplan spelbegeleiding heeft ervoor gezorgd dat er doelgericht en methodisch is gewerkt met spelbegeleiding interventies in de themahoek gedurende zes weken.

Deze zes weken onderzoek lijkt echter te kort om harde conclusies aan te verbinden. Er werd wel verbetering geconstateerd, dus er lijkt wel een effect te zijn, maar er is geen verbetering op alle doelen. Het zou interessant kunnen zijn om langere termijn studies te houden om beter inzicht te geven in het daadwerkelijke resultaat.

Gedurende de uitwerking van het werkplan spelbegeleiding in de andere twee groepen 1-2 ben ik afwezig geweest in verband met mijn zwangerschapsverlof. Hierdoor heb ik het proces minder goed kunnen begeleiden dan vooraf beoogd was. Doordat de werkplannen spelbegeleiding duidelijk op papier stonden en vooraf besproken zijn, konden de leerkrachten wel gericht aan de slag. Ook is één van de leerkrachten veel afwezig geweest in verband met ziekte en heeft zij minder oog gehad op de begeleiding.

Delfos (2007) beargumenteert dat externaliserend probleemgedrag is aangeleerd of wordt opgeroepen vanuit de omgeving. Het gedrag kan afgeleerd worden. Ik denk nog steeds dat spelbegeleiding interventies hier een goede manier voor zijn. Delfos (2004) schrijft dat spelen van groot belang is voor kinderen. Via spel leren ze de regels van de maatschappij. Bodrova & Leong (2007) geven aan dat het goed is om sociale rollen en relaties binnen spel bloot te leggen. De omgangsregels binnen rollenspel zijn gebaseerd op logische en levensechte situaties. Daarom is het belangrijk om kinderen op de hoogte te stellen van deze scripts en manieren van handelen. Wellicht dat deze manieren van handelen pas meer eigen worden wanneer de spelbegeleiding interventies voor een langere tijd dan zes weken ingezet worden. Er kan dan ook beter onderzocht worden wat het effect van langdurige spelbegeleiding is op het externaliserend probleemgedrag en het samenspelen met andere kinderen.

Dit vraagt echter wel begeleiding en tijd van de leerkrachten. Door de leerkrachten is aangegeven dat het werken met het werkplan spelbegeleiding erg veel tijd kost. Mogelijk zal de psychomotorisch kindertherapeut in de klas ingezet kunnen worden om de kinderen persoonlijk te begeleiden en kunnen de leerkrachten enkele spelbegeleiding interventies klassikaal bespreken en oefenen en meer spontaan het spel begeleiden. Anderzijds kan er gekeken worden naar het klassenmanagement en de organisatie in de klassen om effectiever te werk te gaan met het begeleiden van de kinderen en de tijd die de leerkrachten tekort komen.

De psychomotorisch kindertherapeut geeft ook als aanbeveling om te investeren in de weerbaarheid van alle kinderen, eventueel met behulp van een methode. Dit kan voor alle kinderen misschien een goede basis zijn.

6. Literatuurlijst

Aalsvoort, D. van der (Ed.). (2011). *Van spelen tot serious gaming. Spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk*. Leuven: Acco.

Ameling, M., Cordang, M. & Damen L. (2005). *Spel in ZML. Spel en spelbegeleiding voor ZML*. Enschede: nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO).

Bodrova, E. & Leong, D.J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merrill.

Bosch, A. van den, Jaeger, B. de (2000). *Kijk!-registratiemodel 1-2 Handleiding*. Middelburg: Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland.

Delfos, M. (2004). Werken is nepspelen 'School is ook opvoeden'. *HJK, De wereld van het jonge kind*. Jaargang 31, januari, p.130-133.

Delfos, M. (2007). *Kinderen en gedragsproblemen*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.

Eichhorn, J. (2011). *Zorg voor kleuters. Bewust planmatig handelen binnen de kleuterklas*. Huizen: Pica.

Horeweg, A. (2014). *Gedragsproblemen in de klas*. Houten: Lannoo Campus.

Janssen-Vos, F. (2003). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en ontwikkeling, spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen – praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HB Uitgevers

Jung, C. G., & Dell, S. M. (1940). *The Integration of the Personality*. London: Routledge and Kegan Paul.

Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn - Antwerpen: Garant.

Lieshout, T. van (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Nederlands Jeugd instituut (2014). *Gedragsproblemen – Probleemschets - Definitie*. Geraadpleegd op 05-05-2015, <http://www.nji.nl/Gedragsproblemen-Probleemschets-Definitie>

Pameijer, N. & Beukering, T. van (2009). *Handelingsgerichte diagnostiek, een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsproblemen*. Leuven: Acco.

Poel, van der L. & Blokhuis, A. (2008). *Wat je speelt ben je zelf, over spel en spelbegeleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Rijn, H. van (2014). *Rol spelontwikkeling bij weerbaar maken zwakke leerlingen*. Geraadpleegd op 30-04-2015, <http://wij-leren.nl/weerbaar-maken.php>

Sipman, G. (2009). *Professioneel pedagogisch handelen. Omgaan met probleemgedrag in opvoedingsituaties*. Den Haag: Boom Lemma.

<http://www.hbokennisbank.nl>
Bron geraadpleegd augustus 2015

<http://www.passendonderwijs.nl>
Bron geraadpleegd mei 2016

Bijlagen:

Bijlage 1: Ouder informatiebrief

Aan de ouders en verzorgers van de kinderen van groep 1 en 2

Betreft: Praktijkgericht onderzoek

Plaats, oktober 2015

Beste ouders en verzorgers van de kinderen van groep 1 en 2,

Zoals een aantal ouders wellicht weten, ben ik bezig met de opleiding Master Special Educational Needs (SEN) aan de Fontys Hogescholen. Dit is een opleiding voor leerkrachten die zich willen verdiepen in het geven van onderwijs aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Binnen deze opleiding heb ik me hoofdzakelijk gericht op de onderwijsbehoeften van het jonge kind.

Omdat ik in mijn tweede studiejaar zit, dien ik een onderzoek te verrichten en van daaruit een onderzoekverslag te schrijven. Mijn onderzoek wil ik richten op het samenspelen en het geven van spelbegeleiding door de leerkracht om dit te bevorderen.

De komende weken wil ik een aantal kinderen observeren aan de hand van videobservaties om hun gedrag tijdens het samenspelen in kaart te brengen. Deze zullen door mijzelf worden gehouden en zullen tijdens de lessen plaatsvinden. Alle informatie wordt uiteraard vertrouwelijk behandeld en zal anoniem in mijn onderzoeksverslag worden opgenomen.

Mocht u er desondanks toch bezwaar tegen hebben dat observaties van uw kind(eren) in het onderzoeksverslag terecht komen, zou u mij dat dan willen laten weten? Dat kan via een e-mailbericht, of persoonlijk. Ook wanneer u andere vragen heeft met betrekking tot de bovenstaande informatie, hoor ik graag van u.

Met vriendelijke groet,

Nadia Kansel,

Leerkracht groep 1-2 Basisschool

Bijlage 2: Tijdspad

Periode	Acties en betrokkenen
Augustus – September 2015	- Collega's informeren over onderzoek en tijdspad. Feedback door collega's en critical friends. - Herkansing onderzoeksvoorstel afronden en inleveren. - Verdiepen in observeren en analyseren van gegevens. - Opstellen vragen interview, verdieping theorie. Feedback door critical friends op interview vragen. - Brief opstellen voor goedkeuring ouders van betreffende kinderen.
Oktober 2015	- Met behulp van KIIK! en in overleg met de leerkrachten per klas een kind selecteren dat meedoen met dit onderzoek. - Video-observaties a.d.h.v. ABC-schema door Nadia. - Video-observaties a.d.h.v. vervolgwijzer 'contact tijdens het spel' door Nadia. - Data-analyse observatiegegevens. - Terugkoppeling van resultaten naar collega's in verslagvorm. - Vragen interview verder aanvullen n.a.v. gegevens uit observaties. Feedback door critical friends op interview vragen.
November 2015	- Afnemen interviews collega's en psychomotorische kindertherapeut. - Data-analyse interviews. - Terugkoppeling gegevens uit interviews aan collega's. - Eventuele aanpassingen data-analyse.
December 2015	- Literatuuronderzoek gericht op spelbegeleiding interventies die het samenspelen van kinderen met externaliserend probleemgedrag kunnen verbeteren. - Literatuuronderzoek gericht op leerkrachtvaardigheden die nodig zijn om deze spelbegeleiding interventies te kunnen uitvoeren. - Informatie uit theorie delen met collega's.
Januari 2016	- Aanpak opstellen ter verbetering van de praktijksituatie; opstellen van werkplan spelbegeleiding leerkrachten onder begeleiding van Nadia.
Februari 2016	- Werkplan spelbegeleiding uitvoeren en implementeren door leerkrachten in de klas.
April 2016	- Resultaten evalueren en hierop reflecteren met collega's. - PGO afronden en inleveren.

Eind oktober zijn er door mij video-observaties afgenomen van de betreffende kinderen met als doel het in kaart brengen van het externaliserend probleemgedrag tijdens het samenspelen in de themahoek. Deze observaties zijn afgenomen naar aanleiding van de richtlijnen voor video-observaties uit De Lange (2011) (bijlage 4). Voor de observaties is het ABC-schema (Jeninga, 2008) gebruikt en de vervolgwijzer 'contact tijdens spel' (Ameling e.a., 2005) ingevuld (bijlage 5). Hieronder zijn de voor dit onderzoek relevante gegevens per kind weergegeven. Deze gegevens zijn later gebruikt om de hypothese en hulpvraag op te stellen van het werkplan spelbegeleiding.

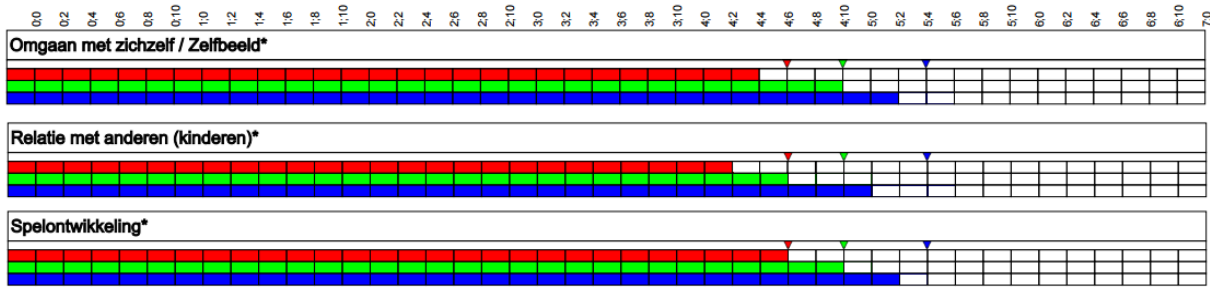
In november 2015 werden interviews afgenomen met de leerkrachten van groep 1-2 en de psychomotorische kindertherapeut. Naar aanleiding van de richtlijnen voor interviews ten behoeve van onderzoek uit De Lange (2011) (bijlage 6) zijn de interviewvragen opgesteld (bijlage 7). De interviews vonden plaats in de klassen van de leerkrachten zelf en in de praktijk van de psychomotorische kindertherapeut. Er was in alle gevallen sprake van een ontspannen en open sfeer. Er is een samenvatting van de antwoorden gemaakt (bijlage 8) en daaruit zijn de voor dit onderzoek relevante data hieronder voortgevloeid. Er is geen interview afgenomen met mij als onderzoeker.

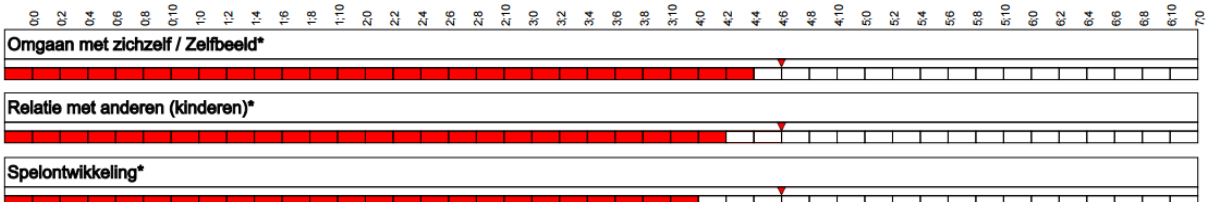
Gedurende zes weken hebben de leerkrachten van de groepen 1-2 hebben met behulp van het werkplan spelbegeleiding in elke klas een leerling begeleid. Kind E. uit mijn klas heeft het werkplan spelbegeleiding in de periode januari en februari gehad. De andere twee groepen hebben dit in februari en maart uitgevoerd. Tijdens

Bijlage 3: KIJK!-lijnen leerlingen

Bijlage 3. KIJK!-lijnen kinderen begin van het onderzoek, voorafgaand aan het uitvoeren van het werkplan.

KIJK!-lijnen E.		
Datum: januari 2016		
Ontwikkelingsgebieden 		
Omgaan met zichzelf/ Zelfbeeld	Relatie met anderen (kinderen)	Spelontwikkeling
E. kan prima aangeven hoe hij zich voelt, maar weet niet altijd waar dit door komt. Hij heeft zijn emoties niet altijd onder controle, kan om kleine dingetjes erg verdrietig worden. E. heeft regelmatig het gevoel dat hem onrecht aangedaan wordt en vindt het moeilijk om de intenties van andere kinderen in te schatten. Meestal is E. vrolijk en maakt hij grapjes maar heeft daarbij wel duidelijkheid nodig in hoe ver hij kan gaan, heeft moeite met het zelf inschatten van grenzen.	E. speelt met veel verschillende kinderen uit de klas, maar het liefst met andere jongens uit groep 2. Hij heeft een leidende rol in het spel en vindt het moeilijk om dit uit handen te geven. Kan erg wild spelen. In een gestructureerde situatie met duidelijke regels kan hij met bepaalde kinderen goed samenwerken.	De themahoek vindt E. erg leuk om in te spelen. Hij kan samen met de juiste kinderen tot een samenhangend spelverhaal met veel fantasie komen. E. heeft nog regelmatig sturing nodig bij het opruimen.

KIJK!-lijnen S.		
Datum: januari 2016		
Ontwikkelingsgebieden 		
Omgaan met zichzelf/ Zelfbeeld	Relatie met anderen (kinderen)	Spelontwikkeling
Je kunt met S. goed een gesprekje houden over wie ze aardig vindt, wanneer ze boos is of verdrietig. Bij het bespreken van een conflict met een ander kind, lukt het S. steeds beter om eerlijk te zeggen wat er gebeurd is en dan ook samen een oplossing te vinden. De hulp van de juf is hier dan nog wel bij nodig.	S. neemt vaak het initiatief tot contact met andere kinderen, ze staat hier open voor. S. wil wel graag het spel bepalen, en laat dan onvoldoende ruimte voor andere kinderen, om ook hun spelideeën in te brengen.	S. houdt zich niet altijd aan de spelregels en de regels in de klas, dat maakt het samenspel in de poppenhoek soms lastig. Het is voor haar prettig om rolkaartjes te gebruiken, dit wil zeggen dat ieder kind zijn eigen rol heeft. Dan heeft ze minder het gevoel dat ze alles moet regelen, een deel van het spel ligt dan al vast.

KIJK!-lijnen R.		
Datum: januari 2016		
Ontwikkelingsgebieden 		
Omgaan met zichzelf/ Zelfbeeld	Relatie met anderen (kinderen)	Spelontwikkeling
R. is trots op zichzelf, wanneer we hem een compliment geven. Hij kan onzeker zijn. Hij treedt niet op de voorgrond, hoeft niet in de belangstelling te staan.	In het begin was R. erg afwachtend en onzeker. Nu stapt hij al vaker zelf op andere kinderen af. R. maakt vooral contact met andere kinderen door ze aan te raken. Hij vindt het moeilijk om voor zichzelf op te komen. Hier gaan we op school aan werken.	R. speelt vooral manipulerend spel. Daarnaast observeert hij het spel van anderen en kopieert dit. Hij komt nog niet tot samenspel.

Bijlage 4: Richtlijnen video-observatie

Observaties (De Lange e.a., 2011)

- Observeren is een van de belangrijkste instrumenten om tot bruikbare inzichten en kennis te komen en om te evalueren wat de effecten zijn van het eigen handelen.
- Directe waarneming van objecten en gebeurtenissen, bewijsmateriaal “uit de eerste hand verkrijgen” (Denscombe, 2003, p.193).
- De onderzoeker probeert de verschijnselen zo direct mogelijk waar te nemen door zich te richten op wat mensen doen, te luisteren naar wat zij zeggen en vragen te stellen om helder te krijgen wat niet duidelijk is (Gillham, 2000c).
- Moeilijk: scheiden van registratie en interpretatie. Interpretaties en motieven pas achteraf geven, liefst in samenspraak met de geobserveerde. Voordeel van observaties opgenomen op video is dat het gedrag wordt geregistreerd los van allerlei mogelijke interpretaties en emoties van de observant. Opgenomen op de video kan gedrag samen met de geobserveerde geanalyseerd worden.
- Veldwerk: observeren op een alledaagse plek.
- Gekozen voor gesloten, systematisch en gestructureerd observeren: van tevoren is een structuur geconstrueerd waar het waargenomen gedrag als het ware wordt ingepast, in dit geval gebaseerd op bestaande theorie. (ABC-schema en vervolgwijzer ‘contact tijdens spel’). Minder valide (alles wat buiten het schema of de observatie valt wordt niet opgemerkt), wel meer betrouwbaar, theoretische fundering en eenduidigheid.
- Bestaande instrumenten kunnen gebruikt worden, eventueel met aanpassingen aan de eigen context, het eigen praktijkprobleem en de eigen onderzoeksvraag.
- Definitie van het te observeren fenomeen van tevoren beschrijven. Om welk aspect (bijv. van de interactie) gaat het tijdens de observatie?
- De te observeren aspecten moeten worden gedefinieerd. Hoe wordt er gescoord, worden alleen gedragingen als zodanig geregistreerd of ook hun frequentie, het tijdstip waarop ze voordoen en hun tijdsduur? Deze aspecten moeten besloten en onderbouwd worden. De registratie moet compleet zijn, precies en relatief gemakkelijk vast te leggen.
- Om de zwakke kanten van observaties zoveel mogelijk te compenseren vindt er tussentijds overleg plaats over de voortgang, codering en de observaties zelf met collega’s en critical friends.

Video-observaties (De Lange e.a., 2011)

- Functionele kant: het registreren van bepaalde gebeurtenissen of interacties en het afspelen van de opnamen voor een analyse.
- Rol van de onderzoeker tijdens het filmen is op de achtergrond, zo veel mogelijk neutraal en onopvallend zodat de natuurlijke situatie in tact blijft.
- De onderzoeker brengt zo goed mogelijk in beeld en legt vast wat zich in bepaalde beroepspraktijk voordoet en maakt een index van alle opnames. Tijdens de opnamesessies kunnen al kort notities gemaakt worden met de tijd die meeloopt. Zo wordt een databestand van relevante gebeurtenissen gekoppeld aan de beelden ter ondersteuning van latere analyses.
- Enerzijds moet de onderzoeker, gestuurd door de onderzoeksvraag, zo goed mogelijk registreren wat zich voor doet in de concrete situaties. Anderzijds moet hij adaptief en responsief open blijven staan voor informatie, gebeurtenissen en interacties waarop niet geanticipeerd konden worden, maar wellicht cruciale gegevens opleveren voor het onderzoek. Opnameplan aanhouden, maar hiermee flexibel zijn.
- Het kan meerwaarde hebben om niet alleen de activiteit zelf vast te leggen, maar ook de situaties voorafgaand aan de activiteit.

Kwalitatieve, beeldgeoriënteerde data-analyse (De Lange e.a., 2011)

- Primaire vragen: wat wordt afgebeeld, hoe wordt dat gedaan, welke betekenis (waarde) zit er achter de beelden.
- Ijsberg: Op de beelden is te zien wat er boven de waterspiegel gebeurt. Door Analyse komen de onderliggende waarden en normen aan het licht.
- Video-opnamen zijn geen data op zichzelf, zij vertegenwoordigen een informatiebron, die ontleedt wordt door de onderzoeker op de aanwezigheid van relevante data.
- De hoeveelheid informatie en complexiteit van de beelden maken het noodzakelijk dat de onderzoeker heldere strategieën ontwikkelt om greep te krijgen op de inhoud van de opnamen.

- Te bepalen: welke videofragmenten geselecteerd worden, hoe geanalyseerd gaat worden, welke categorieën behulpzaam zijn op kunnen worden afgeleid uit de gebeurtenissen, hoe de uitkomsten van de analyse vastgelegd en gepresenteerd zullen worden, of gebruikt worden voor behandeling, begeleiding of ondersteuning.

Barron en Engle (2007) adviseren een aantal aanvullende strategieën:

- Begin met richtinggevende vragen te stellen terwijl je de beelden bekijkt. Onderzoeksvragen, vragen uit de theorie, of vragen vanuit de observatie.
- Ben attent op niet-geanticipeerde verschijnselen.
- Input van derden: videobeelden bespreken met critical friends, collega's e.d. om verschillende interpretaties naar boven te laten komen.
- Bekijk opnames sneller of langzamer, met of zonder geluid.
- Bespreek de opnamen met degene die gefilmd zijn.
- Rapporteren van de resultaten van videoanalyses
- Videobeelden zullen geen onderdeel uitmaken van de rapportage. Wat er geobserveerd is moet dus opnieuw omgezet worden in woorden of getallen: coderen of kwantificeren.

Bijlage 5: Data Video-observatie

ABC-schema (Jeninga, 2008)

In het ABC-schema worden gebeurtenissen waaruit gedrag voortvloeit vastgelegd (antecedent). Het concreet waarneembare gedrag van de leerling wordt genoteerd (behaviour) en het gevolg dat het ongewenste gedrag heeft (consequence).

Uit alle video-beelden zijn delen geselecteerd die relevant zijn voor het onderzoek en verder beschreven in onderstaande ABC-schema van Jeninga (2008).

Leerling	E.	
Datum	12-11-2015	
A = Antecedenten	In welke situatie bevindt de leerling zich? wat zijn de uitlokkende factoren? wat gaat er aan het gedrag vooraf?	
B = Behavior	Het probleemgedrag van de leerling (of de klas)	
C = Consequenties	Wat zijn de gevolgen van het gedrag? Wat is de reactie van de leerkracht/ medeleerlingen?	
A = Antecedenten	B = Behavior	C = consequenties
Themahoekwinkel, met twee andere lln R. en L. Begin werkles, iedereen wordt door lkr aan het werk gezet. Er staan spullen uit de winkel in winkelschappen, een winkelband met kassa, boodschappentassen en wagens en er zijn verkleedkleden.	E. pakt broodrooster. R. blokkeert de toeloop met het winkelwagentje, E. loopt er langs af en gaat aan de kassa zitten. R. wil broodrooster afpakken, E. wendt zich af. R. kijkt naar E. R. loopt met winkelwagentje door de ruimte en laadt boodschappen in. L. loopt erachteraan en ruimt ook boodschappen in. R. laadt spullen op de band. E. zit achter de kassa met broodrooster, loopt naar de wc. R. neemt plaats van E. over achter de kassa. E. komt terug en gaat weer achter de kassa zitten. R. haalt spullen zelf langs de kassa en laadt ze in het mandje. E. blijft spelen met de broodrooster. L. staat bij de kassa te wachten. E. en R. wisselen van rol. L. pakt spullen om pannenkoeken te maken. E. laadt alle spullen vanaf één plank in zijn karretje. Praat met L. over het boodschappen doen en wat ze gaan koken. E. laadt alle spullen op de mand en benoemt wat hij gekocht heeft. R. is gericht op de broodrooster. R. ruikt aan de lege wasmiddelpakking, roept L. en E. bij zich, 'dat ruikt lekker'. L. ruikt ook, 'ooh lekker', E. komt aangerend en pakt de verpakking uit de handen van L. en ruikt ook. Omstebeurt ruiken ze nog een keer. Daarna zoeken ze verpakkingen en gaan hieraan ruiken. L. staat ondertussen met doos van ijs en roept tot vier keer toe 'wil je een ijsje?'. Loopt uiteindelijk naar R. toe 'wil je een ijsje?' R. zegt 'nee' pakt pindakaas pot en laat L. ruiken 'moet je ruiken'. L. vraagt aan E. 'wil je een ijsje?' E. loopt langs L. af zonder iets te zeggen en pakt spullen uit het winkelschap en ruikt eraan. L. legt ijsverpakking weg. E. zoekt spullen en kiept het	R. speelt rollenspel langs E. af, probeert hem te betrekken maar E. is te erg gericht op de broodrooster. Negeert spel van R. Daarna wisselen de rollen om en is R. bezig met de broodrooster en speelt E. langs R. af. In de winkel is maar kort spel mogelijk hierdoor raken de kinderen snel uitgespeeld en blijven ze vooral gericht op de materialen. Door de hoeveelheid aan materialen kost het veel tijd om alles weer op te ruimen en wordt het snel een rommel. Spel moet uitgebreid worden om het interessant te houden. R. en E. zijn erg gericht op de materialen en vooral zintuiglijk ingesteld, willen ruiken, voelen en aanraken. L. is al verder in het rollenspel maar krijgt geen medewerking van R. en E.

	zogenaamd in de grote verpakking van het wasmiddel. Alle drie blijven gedurende +/- aan verschillende verpakkingen ruiken en dit overgieten in de verpakking van het wasmiddel. R. en L. gaan na een tijdje verder met boodschappen doen. Na een tijdje gaan R. en L. opruimen. E. pakt al het geld uit de kassa en loopt hiermee door de winkel. R. en L. ruimen op. E. roept 'ik heb al het geld'. R. pakt komkommer en richt op E. 'geef het geld'. L. pakt druiven richt ook op E. 'geef nu het geld of ik schiet je' E. rent weg, R. en L. rennen erachteraan. E. duwt R. en L. aan de kant. Pakt druiven van L. af en rent weg. Gaat in hoekje zitten. R. en L. lopen erop af. L. houdt bekertje op het hoofd van E. en roept 'je hersenen worden gek'. E. ligt op de grond. Springt omhoog en schiet op L. E. rent achter L. aan en slaat met druiven op haar hoofd. L. roept 'Aaah'. L. zegt 'je kan toch niks meer kopen, want de kassa is dicht'. De juf komt de hoek binnen en vertelt dat ze mogen opruimen, laat de foto's zien en legt uit waar alles in de kast gezet mag worden. R. en L. leggen spullen terug in de kasten. E. loopt erachteraan, pakt spullen af van R. en legt ze dan voor hem neer in de kast. R. roept 'Nou. E.!'. E. gaat in een hoekje zitten met een boos gezicht. L. roept: 'jij moet ook meehelpen'. E. draait zich boos om.	E. lijkt klaar met het spel te zijn, verveeld zich. Wil aandacht trekken van L. en R. door geld te pakken. R. en L. reageren hierop. Dit lijkt hij leuk te vinden, hij lacht en rent weg en kijkt of ze achter hem aan komen. E. lijkt op deze manier om aandacht te vragen. Op een gegeven moment wordt het te wild en kan E. de situatie niet meer overzien, gaat dan slaan om zich heen. E. ziet weinig structuur tijdens het opruimen, pakt daarom spullen van andere kinderen af. Wordt boos en gaat in een hoekje zitten, helpt niet meer met opruimen.
--	---	---

Leerling	S.	
Datum	22-10-2015	
A = Antecedenten	In welke situatie bevindt de leerling zich? wat zijn de uitlokkende factoren? wat gaat er aan het gedrag vooraf?	
B = Behavior	Het probleemgedrag van de leerling (of de klas)	
C = Consequenties	Wat zijn de gevolgen van het gedrag? Wat is de reactie van de leerkracht/ medeleerlingen?	
A = Antecedenten	B = Behavior	C = consequenties
Themahoek sneeuw witje, met één andere In K. gekozen door de leerkracht.	S. is verkleed als sneeuw witje. K. ligt in het kistje, snijdt met mes over gezicht. S. zegt 'jij bent dood'. K.: owja en zakt neer in het kistje. S. maakt slaande bewegingen met vork naar K. toe.	- Kinderen benoemen dat ze eerst de hoek netjes willen maken voordat ze het spel verder voortzetten. Er ligt veel materiaal

Leerling	R.	
Datum	22-10-2015	
A = Antecedenten	In welke situatie bevindt de leerling zich? wat zijn de uitlokkende factoren? wat gaat er aan het gedrag vooraf?	
B = Behavior	Het probleemgedrag van de leerling (of de klas)	
C = Consequenties	Wat zijn de gevolgen van het gedrag? Wat is de reactie van de leerkracht/ medeleerlingen?	
A = Antecedenten	B = Behavior	C = consequenties
Themahoek sneeuw witje, met twee andere lln S. en RO. gekozen door de leerkracht. Begin werkles, iedereen wordt door lkr aan het werk gezet. Lkr begeleid kinderen tijdens het kiezen. Deze knd zitten al in de themahoek. Er staan meubeltjes en servies, de foto's van het verhaal hangen op, er hangen verkleedkleden. Kinderen mogen vanuit de hoek van sneeuw witje ook door de klas lopen, naar het werk van de dwergen (in het keukentje). Speelt met twee andere kinderen S. en RO., deze kinderen spelen tijdens het spel veel samen op een hoger niveau dan R.	R. pakt dwergenmuts en hangt hem weer terug. Wiebelt op zijn benen, kijkt naar andere kinderen, grijpt in kruis. Pakt muts weer en zet hem op en weer af. Lacht naar de juf. Kijkt op het kiesbord en om zich heen. Pakt knapzak, kijkt wat ander kind doet als dwerg, houdt spullen in zijn hand. Zet muts op, pakt knapzak. Twee andere lln zijn uit de hoek, R. volgt met kleine stapjes, kijkt om zich heen. Volgt knd weer terug de themahoek in. Blijft naar andere knd kijken. Praat tegen kind K, K praat terug en richt zich daarna op S. Blijft staan en om zich heen kijken, doet muts af en terug in de bak. Legt knapzak weg. -S. zegt tegen R. dat hij de prins mag zijn, R. zegt nee. Pakt daarna toch de prinsencape. S. loopt weg. -R. kijkt om zich heen. Blijft staan met cape in zijn handen. Andere knd lopen langs hem af. Wiebelt op zijn benen. -Gaaf na 3 minuten proberen cape aan te trekken, dit lukt niet. Wiebelt op zijn benen. Blijft met cape in handen staan. Trekt cape over zijn hoofd en doet hem daarna weer uit. Gaat naar de wc. Komt terug in de hoek, zegt iets tegen RO. die reageert niet. Trekt cape weer aan. RO. zegt dat ze aan het koken is, 'jij hoeft niet mee te helpen' en duwt R. aan de kant. R. zegt: 'ik wil eten koken', RO. zegt 'ik ben al eten aan het koken'. R. helpt mee met eten in de pan doen. Doen om en om eten in de pannen. Snijdt met pollepel brood. Slaaf met pollepel op brood. Kijkt naar ander kind en blijft op brood slaan. RO. gaat eten verdelen over bordjes, R. loopt mee, verdeelt ook eten over bordjes. S. komt hoek in en loopt ook naar kast met eten. RO. loopt hoek uit. R. blijft in hoek en pakt broodje uit kast bij S. en legt deze op een bord. Gaaf aan tafel zitten. Kijkt om zich heen. Lacht wanneer hij juf ziet. S. legt boordje neer op het bordje naast R., die pakt het broodje en geeft het terug 'ik heb al eten'.	-Onzeker wat te doen -Volgt andere kinderen - Kijkt veel om zich heen, observeert gedrag van andere kinderen. -Praat bijna niet. -Andere knd spelen eigen spel, lopen langs R. af, betrekken hem niet bij spel. Zitten op hoger niveau en negeren R. -S. probeert R. bij het spel te betrekken. -R. Zoekt met zijn ogen de juf om pak aan te trekken. -Andere knd spelen veel buiten de hoek, R. staat op de grens van de hoek naar deze kinderen te kijken, maar loopt niet mee/ gaat niet verder. Behoeft aan afgebakende ruimte? -Wordt door spel van anderen gestimuleerd om ook te gaan spelen, komt niet zelf te spelhandelingen. -Blijft hangen in manipulerend spel. Observeert andere kinderen, frustratie wanneer hij merkt dat hij niet op hetzelfde niveau zit als de andere knd. Deze knd negeren

Na 20 minuten.	Zit alleen aan tafel, doet alsof hij eet en drinkt. S. en RO. spelen prins en sneeuwwitje. R. loopt uit de hoek naar de juf, vraagt of hij naar de wc mag. Gaat naar de wc. Huppelt naar de themahoek, kijkt 1 minuut naar andere twee kinderen. Loopt uit de hoek. S. en RO. zijn gewisseld van kleding. R. wil cape uit doen, probeert de knoop, trekt hem later over zijn hoofd. Kijkt naar andere twee kinderen die prins en sneeuwwitje op het paard naspelen. Deze lopen door de klas. Gaat op bezem staan. Pakt bezem op en blokkeert hiermee de doorgang naar de themahoek. S. vraagt of ze erdoor mogen R. blijft staan met bezem voor de ingang. RO. trekt bezem uit handen van R. roept 'maar ik ga vegen'. R. houdt bezem vast. RO. roept 'Nou, R., R.' R. laat bezem los, RO. pakt bezem uit zijn handen. R. kijkt om zich heen, wil paard van S. pakken, die loopt weg. Gaat op de stok van het paard staan. S. en RO. lopen uit de hoek. R. blijft voor de opening van de hoek staan en spreid nu zijn armen. Blijft in opening staan terwijl andere kinderen door de klas lopen. Wanneer kinderen in de buurt komen spreid hij zijn armen. Laat uiteindelijk los en bekijkt spel van andere twee kinderen. RO. (sneeuwwitje) ligt op de grond. R. stampt met zijn voeten naast haar hoofd. Pakt bezem weer en blokkeert hiermee opnieuw de ingang. RO. vraagt aan R.: 'R. wil jij ook mee met mij op het paard?' R. reageert niet. RO. zegt: 'R. mag je even achter bij mij op'. R. kijkt naar RO. maar reageert niet op vraag. RO. roept 'We gaan vertrekken' en kijkt een aantal keren achterom. R. blijft zitten. RO. vertrekt. Gaat met armen wijd in de opening van de hoek staan. Wanneer knid. in de buurt komen gaat hij met armen en benen wijd voor de ingang van de hoek staan. RO. loopt langs hem af, R. gaat opzij. S. loopt ook langs. R. kijkt naar spel van anderen in de hoek. R. staat in de opening S. wil erlangs. R. blijft hoek blokkeren, duwt met been en knie tegen S. aan. Gaat aan de kant wanneer hij juf ziet. Opruimen.	hem. Gaat daardoor bepaald gedrag vertonen. -In 20 minuten observatie zegt R. maar enkele zinnen (+-4). -S. en RO. zijn zo met eigen spel bezig dat ze geen aandacht hebben voor R. -R. lijkt aandacht te zoeken van de andere kinderen door de hoek te blokkeren. Deze reageren hier niet op, dus zoekt hij andere manieren, stampen met zijn voeten. -Zoekt aandacht met bezem. -Een kind praat met hem, andere kind wordt boos en pakt spullen af. -R. raakt gefrustreerd wil nu ook het paard afpakken. -Ander kind zoekt contact, wil R. betrekken in het spel. R. negeert uitnodiging, andere kind gaat door met eigen spel.
-----------------------	---	--

Vervolgwijzer Contact tijdens spel (Ameling e.a., 2005)

De vervolgwijzer is een hulpmiddel voor de leerkracht om het probleem beter in kaart te kunnen brengen. Via de weg van het uitsluiten van factoren, die het spelgedrag kunnen beïnvloeden en via het bevragen op onderliggende problemen, wordt het beeld aangescherpt.

Middels de vragen in de vervolgwijzer is het mogelijk om meer te zicht te krijgen op onderliggende factoren die spelproblemen kunnen veroorzaken. De lijsten zijn niet compleet, het zijn voorbeeldvragen die ieder kan aanvullen met gerichte vragen voor de betreffende leerling.

De onderdelen links in de kolom 'contact tijdens het spel' die niet van toepassing zijn bij het betreffende kind zijn weggelaten.

Leerling	E.	
Datum	12-11-2015	
In welke ontwikkelingsfase zit deze leerling en past het spelprobleem bij deze fase?		
E. is 6jaar. KIIK!-lijn Omgaan met zichzelf/ zelfbeeld is 8 maanden onder niveau. KIIK!-lijn Relatie met anderen is 6 maanden onder niveau. KIIK!-lijn Spelontwikkeling is 2 maanden onder niveau.		
Zijn er additionele problemen die dit spelprobleem kunnen veroorzaken?		
Voor zover niet bekend.		
Contact tijdens het spel	Stel nieuwe vragen bijvoorbeeld:	
Speelt alleen of naast een ander	• Is dit gedrag overeenkomstig met zijn ontwikkelingsniveau • Zijn de medespelers te dominant, sluit het karakter aan • Spelen de medespelers op een ander niveau • Hebben medespelers dezelfde interesse voor spel • Zijn de regels duidelijk	- Speelt af en toe alleen of naast de ander, is dan vooral gericht op het materiaal en hierdoor geboeid.
Kan niet voor zichzelf opkomen tijdens het spel	• Heeft de leerling additionele problemen • Is de leerling bang voor de andere leerling(en) • Kan de leerling verbaal of anderzijds duidelijk maken wat hij wil • Zijn de medespelers bereid samen te spelen en te delen • Zijn er thuis problemen • Heeft de leerling een negatief zelfbeeld • Weet de leerling hoe hij een probleem moet oplossen	De leerling kan niet op de juiste manier voor zichzelf opkomen. - De leerling is niet bang voor andere kinderen, maar lijkt zich wel gepasseerd te voelen wanneer andere kinderen samen spelen en hij niet echt een rol heeft. - Hij weet niet goed hoe hij problemen op een juiste manier oplost - Hij weet niet hoe hij op een juiste manier zich kan mengen in het spel van anderen.
Kan materiaal niet delen	• Begrijpt de leerling het verschil tussen 'mijn en dijn' • Heeft de leerling additionele problemen, zoals bijvoorbeeld PDD-NOS • Is de leerling thuis gewend om speelgoed te delen • Zijn er duidelijke afspraken gemaakt	- Leerling kent verschil tussen 'mijn' en 'dijn'. - Moet thuis ook speelgoed delen. - Er zijn van tevoren geen afspraken gemaakt. - Lijkt door materialen voor zichzelf te houden de controle ook in de hand te willen houden.
(toegevoegd vanuit de vervolgwijzer	• Welke additionele problemen kunnen van invloed zijn • Sluit het gedrag aan bij zijn	- Heeft een korte concentratie is snel afgeleid. - De ruimte is erg prikkelend, bevat veel

spelkwaliteit) Speelt impulsief	ontwikkelingsleeftijd • Is de algemene concentratie voldoende • Is de ruimte te prikkelend • Is de keuze te groot • Vindt de leerling het moeilijk om afspraken te maken • Kan de leerling zich aan afspraken houden • Loopt het spel altijd grillig en zonder plan	materialen waardoor het snel een rommel wordt en de keuze erg groot is. - De leerling vindt het moeilijk om afspraken te maken. - Spel loopt zonder plan. Wordt wild en chaotisch zonder aangebrachte structuur.
------------------------------------	--	---

Leerling	S.	
Datum	22-10-2015	
In welke ontwikkelingsfase zit deze leerling en past het spelprobleem bij deze fase? S. is 5 jaar en 4 maanden. KIIK!-lijn Omgaan met zichzelf/ zelfbeeld is 2 maanden onder niveau. KIIK!-lijn Relatie met anderen is 4 maanden onder niveau. KIIK!-lijn Spelontwikkeling is 2 maanden onder niveau.		
Zijn er additionele problemen die dit spelprobleem kunnen veroorzaken? Voor zover niet bekend.		
Contact tijdens het spel	Stel nieuwe vragen bijvoorbeeld:	Invulling naar aanleiding van observatie:
Kan niet voor zichzelf opkomen tijdens het spel	• Heeft de leerling additionele problemen • Is de leerling bang voor de andere leerling(en) • Kan de leerling verbaal of anderzijds duidelijk maken wat hij wil • Zijn de medespelers bereid samen te spelen en te delen • Zijn er thuis problemen • Heeft de leerling een negatief zelfbeeld • Weet de leerling hoe hij een probleem moet oplossen	De leerling kan niet op de juiste manier voor zichzelf opkomen. - De leerling is niet bang voor andere kinderen, maar lijkt zich wel gepasseerd te voelen wanneer andere kinderen samen spelen en zij niet echt een rol heeft. - Ze weet niet goed hoe ze problemen op een juiste manier oplost - Ze weet niet hoe ze op een juiste manier mee kan spelen met spel van anderen.
Kan materiaal niet delen	• Begrijpt de leerling het verschil tussen ‘mijn en dijn’ • Heeft de leerling additionele problemen, zoals bijvoorbeeld PDD-NOS • Is de leerling thuis gewend om speelgoed te delen • Zijn er duidelijke afspraken gemaakt	- Het kind begrijpt het verschil tussen mijn en dijn. - Er zijn vooraf geen duidelijke afspraken gemaakt.
Reageert niet op spelinitiatief van een ander	• Heeft de leerling additionele problemen, zoals bijvoorbeeld PDD-NOS • Speelt de leerling liever alleen • Voelt de leerling zich veilig • Begrijpt de leerling wat de ander wil	- De leerling speelt niet liever alleen. - De leerling voelt zich tijdens het spel met één andere leerling veilig. Zodra er een tweede leerling zijn en ze met z’n drieën spelen lijkt ze hier wat onzekerder over te worden. - De leerling begrijpt wat de ander wil, maar doet hier vervolgens niets mee.
(toegevoegd vanuit de vervolgwijzer spelkwaliteit) Speelt impulsief	• Welke additionele problemen kunnen van invloed zijn • Sluit het gedrag aan bij zijn ontwikkelingsleeftijd • Is de algemene concentratie voldoende • Is de ruimte te prikkelend • Is de keuze te groot	- Heeft een korte concentratie - De ruimte is erg prikkelend, bevat veel materialen waardoor het snel een rommel wordt en de keuze erg groot is. - De leerling vindt het moeilijk om afspraken te maken zonder dwingend

	• Vindt de leerling het moeilijk om afspraken te maken • Kan de leerling zich aan afspraken houden • Loopt het spel altijd grillig en zonder plan	te zijn, - De leerling kan zich aan afspraken houden die zij zelf stelt. - Spel loopt regelmatig zonder plan.
--	---	---

Leerling	R.	
Datum	22-10-2015	
In welke ontwikkelingsfase zit deze leerling en past het spelprobleem bij deze fase? R. is 4 jaar en 6 maanden. KIJK!-lijn Omgaan met zichzelf/ zelfbeeld is 2 maanden onder niveau. KIJK!-lijn Relatie met anderen is 4 maanden onder niveau. KIJK!-lijn Spelontwikkeling is 6 maanden onder niveau.		
Zijn er additionele problemen die dit spelprobleem kunnen veroorzaken? Voor zover niet bekend.		
Contact tijdens het spel	Stel nieuwe vragen bijvoorbeeld:	Invulling naar aanleiding van observatie:
Maakt geen gebruik van communicatie tijdens het spel	• Heeft de leerling een additioneel probleem zoals PDD-NOS bijvoorbeeld • Is de leerling faalangstig door spraaktaalproblemen • Voelt de leerling zich veilig (ruimte, andere leerlingen in de buurt) • Zijn er thuis problemen • Is de leerling te druk met de exploitatie van zijn spel • Speelt de leerling liever alleen	- Leerling maakt weinig gebruik van communicatie door spraak, gebruikt wel zijn lijf om contact mee te maken. - Leerling lijkt zich niet veilig te voelen bij de kinderen in de buurt. - Thuis kunnen problemen zijn. - Leerling speelt alleen, exploreert niet.
Speelt alleen of naast een ander	• Is dit gedrag overeenkomstig met zijn ontwikkelingsniveau • Zijn de medespelers te dominant, sluit het karakter aan • Spelen de medespelers op een ander niveau • Hebben medespelers dezelfde interesse voor spel • Zijn de regels duidelijk	- Alleen of naast een ander spelen past bij de leerling - Andere medespelers zijn te dominant, sluiten niet aan bij zijn karakter - Andere medespelers spelen op hoger niveau - Andere medespelers laten niet dezelfde interesse voor spel zien. - Regels zijn wel duidelijk.
Kan niet voor zichzelf opkomen tijdens het spel	• Heeft de leerling additionele problemen • Is de leerling bang voor de andere leerling(en) • Kan de leerling verbaal of anderszijds duidelijk maken wat hij wil • Zijn de medespelers bereid samen te spelen en te delen • Zijn er thuis problemen • Heeft de leerling een negatief zelfbeeld • Weet de leerling hoe hij een probleem moet oplossen	- Leerling is niet bang voor de andere kinderen, maar ook niet vrij genoeg om contact te zoeken. - Leerling kan zich verbaal en lichamelijk duidelijk maken, doet dit af en toe. - Medespelers spelen vooral eigen spel maar zoeken op enig moment wel toenadering. - Leerling is onzeker. - Leerling weet niet hoe hij een probleem moet oplossen.
Reageert niet op spelinitiatief van een ander	• Heeft de leerling additionele problemen, zoals bijvoorbeeld PDD-NOS • Speelt de leerling liever alleen • Voelt de leerling zich veilig • Begrijpt de leerling wat de ander wil	- Leerling is nog jong, observeert speelt ook alleen. - Leerling voelt zich niet veilig bij andere medespelers. - Leerling begrijpt niet wat de ander wil, kopieert vooral gedrag.

Bijlage 6: Richtlijnen interviewvragen

Richtlijnen Interviews t.b.v. onderzoek (De Lange e.a., 2011)

- Om erachter te komen hoe individuen betekenis geven aan de wereld om hen heen en daarin tot handelen komen (May, 2011, p.142).
- Structuur en doel. Doel is antwoorden ontlokken die bepaalde verschijnselen van dit onderzoek verhelderen.
- Kvale (1997) adviseert zeven-fasenbenadering om een onderzoek waarbij interviews gebruikt worden te structureren. Teruggebracht tot 4 fasen: voorbereiding, afnemen, verwerking en rapportage van de uitkomsten.

Voorbereiding:

- Keuzes over inhoud en aard van de vragen: wat wil ik te weten komen, open of gesloten vragen?
- Lijst met onderwerpen, eenduidige, concrete vragen.
- Relevante informatie van tevoren versturen naar geïnterviewden.
- Audio-opname van gesprek voor de inhoud van het gesprek.
- Analyse: kwalitatief

Afname

- Bedanken voor bereidheid deelname.
- Procedure uitleggen en op de hoogte stellen van privacy
- Apparatuur testen, goed te verstaan?
- Doorvragen of verheldering vragen.
- Zorgen voor gelijkheid (collega's).
- Eventueel aantekeningen maken m.b.t. inhoud, sfeer, intonatie.
- Luisterende houding, gevoelig voor gevoelens, praat zelf niet teveel, gebruik stiltes
- Afronding: zijn er nog vragen of opmerkingen? Dingen gemist? Benoemen van terugkoppeling.

Verwerking

- Transcriptie: typ het gesprek letterlijk uit
- Analysefase volgens vooraf vastgestelde methodiek (Hfst. 7)

Interpretatie en uitwerking

- Nooit de complete, uitgewerkte interviews opnemen in het verslag.
- Hfst. 7: inductieve benadering categorieën die behulpzaam zijn bij de kwalitatieve verwerking van interviews.
- Informatie benoemen over de context en de sfeer. Letterlijke citaten kunnen het verslag verhelderen en verlevendigen. Details over geïnterviewden geven zonder privacy weg te geven.

Bijlage 7: Interviewvragen

Doelen van dit interview zijn:

- Het in kaart brengen van de actuele situatie rondom externaliserend probleemgedrag tijdens het samenspelen en spelbegeleiding interventies in de groepen 1-2. Welk externaliserend probleemgedrag wordt gezien, wanneer en hoe uit zich dit?
- Het in kaart brengen van de huidige situatie en kennis van leerkrachten van groep 1-2 en de psychomotorisch kindertherapeute, rondom het bieden van spelbegeleiding interventies om het samenspelen te verbeteren en het externaliserend probleemgedrag te verminderen. Hoe wordt er op dit moment omgegaan met dit gedrag? Welke spelbegeleiding interventies worden al toegepast, hoe, hoe vaak, waar en wanneer?
- Het in kaart brengen van de behoeften en gewenste situatie, van de leerkrachten van groep 1-2, rondom het bieden van spelbegeleiding interventies om het samenspelen te verbeteren en het externaliserend probleemgedrag te verminderen.
- Het inventariseren van mogelijkheden, moeilijkheden en hulpvragen rondom het bieden van spelbegeleiding interventies van leerkrachten van groep 1-2 en tips vanuit de psychomotorisch kindertherapeute.

Interviewvragen collega's

1. Zijn er kinderen in de klas die externaliserend probleemgedrag laten zien tijdens het samenspelen?
 - a) Nee
 - b) Ja, welk gedrag zie je in de klas?
 - i. Van welk gedrag heb jij het meeste last?
 - ii. Van welk gedrag denk je dat andere kinderen het meeste last van hebben?
 - iii. Hoeveel kinderen laten dit gedrag zien?
 - iv. Zie je een verschil tussen jongens en meisjes?
 - v. Bij welke samenspel activiteiten zie je dit gedrag het meest?
 - vi. Hoe ga je om met dit gedrag?
 - vii. Wat denk je dat deze kinderen nodig hebben? Welke vaardigheden missen deze kinderen? Welke vaardigheden hebben deze kinderen wel?
2. Denk je dat spelbegeleiding gericht op het samenspel het externaliserend probleemgedrag van kinderen kan verminderen?
 - a) Nee, want:
 - b) Ja, want:
3. Vind je het geven van spelbegeleiding om het samenspel te verbeteren belangrijk?
 - a) Nee, want:
 - b) Ja, want:
4. Welke spelsituaties begeleid je op dit moment?
5. Lukt het je op dit moment om spelbegeleiding interventies te plegen bij het samenspel?
 - a) Nee, want:
 - b) Ja, hoe doe je dit?
 - i. Wat gaat er goed, welke mogelijkheden zie je nog?
 - ii. Tegen welke obstakels/ moeilijkheden loop je aan bij het geven van spelbegeleiding interventies?

Achtergrond informatie didactisch handelingsmodel (Janssen-Vos, 2003)

Gezamenlijke oriëntatie

Leerkracht en kinderen oriënteren zich op de komende activiteiten en inhoud. De leerkracht bereidt de kinderen voor en nodigt kinderen uit om eigen ervaringen, ideeën en vragen in te brengen.

Structureren en verdiepen

De leerkracht helpt, waar nodig, de activiteit te ordenen, zodat kinderen geconcentreerd en betrokken door kunnen gaan met hun spel. Door te verdiepen kan de activiteit aan intensiteit en duur winnen.

Verbreden

Door een activiteit te verbinden aan andere kunnen kinderen verschillende spelvormen integreren en met meer handelingsmogelijkheden in aanraking komen.

Toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden

Leerkrachten bouwen leermomenten in het spel om nieuwe ervaringen, inzichten, kennis en vaardigheden doelgericht aan het handelingsrepertoire toe te voegen.

Reflecteren

Gezamenlijke reflectie laat kinderen leren over hun handelen na te denken en hun manier van denken (redeneren of probleem oplossen) onder de loep te nemen. Reflectie is nodig als kinderen planmatiger en doelgerichter gaan handelen.

6. Op school besteden we elk thema aandacht aan het bespreken van de spelregels binnen spel, dit plannen we elk thema in. Daarnaast werken we met de vijf didactische impulsen (Janssen-Vos, 2003), dit plannen we niet bewust in. *De leerkrachten hebben vooraf bovenstaande achtergrondinformatie over het didactisch handelingsmodel doorgelezen.* Zet jij de vijf didactische impulsen structureel in?
- Nee
 - Ja
 - Welke komen vaak aan bod en welke minder?
 - Welke gebruik je om het samenspelen te begeleiden?

Achtergrondinformatie vormen van begeleid spel (Ameling, Cordang & Damen, 2005)

Voorbereid spel

Bij voorbereid spel zorgt de leerkracht voor een materiële voorbereiding met als doel het uitlokken en stimuleren van kinderen om te gaan spelen. Een aantal technieken die bij het voorbereid spel horen zijn het samen benoemen van de materialen en spelvoorstellen doen. De leerkracht is niet voortdurend bij het kind en brengt eventueel door een kleine spelsuggestie het spel weer op gang. Wanneer de technieken van het voorbereide spel onvoldoende tot resultaat leiden wordt het aansluitende spel toegepast.

Technieken aansluitend spel

Toeschouwer/ speler

De leerkracht is toeschouwer, observant en speelt mee. Het spel van het kind wordt niet onderbroken. Kinderen kunnen spelgedrag van de leerkracht overnemen en aanwijzingen kunnen minder direct worden gegeven.

Naast het kind spelen

De leerkracht zoekt geen direct contact met het kind, maar speelt zijn eigen spel binnen het spelthema van het kind. Het kind is vrij om te imiteren of mee te spelen.

Verwoorden

De leerkracht begeleid verhalend wat het kind speelt. De leerkracht mag intens meeleven in blik, gebaar en verwoording, maar geeft geen eigen invulling. Het verwoorden is één van de belangrijkste begeleidingstechnieken, omdat we daardoor het spel voor het kind kunnen ordenen. Het kind wordt uitgelokt ook zelf zijn spel verbaal te begeleiden.

Stimuleren

Kinderen worden op gang gebracht. Spel wordt uitgebreid door het aanreiken van nieuwe spelideeën. Lichamelijke betrokkenheid wordt gestimuleerd. De leerkracht kan meehelpen barrières overwinnen, het spel steunen en ombuigen.

Afremmen en ingrijpen

Afremmen en ingrijpen kan het materiaal betreffen, het gebruik van de speelruimte maar ook het spelgedrag van het kind. Het gaat om ordenen en wijzigen van een onoverzichtelijke situatie. Hier is sprake van corrigeren.

Pedagogische boodschappen

Pedagogische boodschappen kunnen verbaal gegeven worden. Er wordt verwoord hoe een speler zich voelt of wat het kind kan doen. Het kan ook het gedrag van de speler of de situatie verklaren. Een materiële boodschap is een beloning na hard werken.

Technieken begeleid spel

Begeleid spel (Ameling, Cordang & Damen, 2005) is de meest intensieve vorm van spelbegeleiding. Dit wordt ingezet wanneer voorgaande manieren van begeleiden niet werken. De leerkracht blijft bij het kind en biedt spelideeën aan, gericht op inhoud en verloop. Begeleid spel heeft als doelstelling het aanleren van algemene spelschema's; een algemeen basisidee van een thema of van een wijze waarop iets in zijn werk gaat. Door deze techniek maakt het kind kennis met aantrekkelijke spelmogelijkheden

7. Naast de didactische impulsen zijn er nog andere spelbegeleiding interventies. *Met de leerkrachten bespreek ik bovenstaande achtergrondinformatie over spelbegeleiding interventies.* Zet je deze of andere spelbegeleiding interventies ook in?

- a) Nee
- b) Ja
 - i. Welke andere spelbegeleiding interventies zet je in?
 - ii. Welke komen vaak aan bod en welke minder?
 - iii. Welke gebruik je om het samenspelen te begeleiden?
- 8. Hoeveel tijd besteed je op dit moment gemiddeld per dag aan het begeleiden van spelsituaties gericht op samenspelen?
- 9. Heb je behoefte aan (andere) spelbegeleiding interventies om het samenspel te begeleiden?
 - a) Nee, want:
 - b) Ja, want:
- 10. Heb je behoefte aan handvatten om gerichte spelbegeleiding interventies te kunnen plegen die het samenspelen bevorderen?
 - a) Nee, want:
 - b) Ja, want:
- 11. Zijn er nog andere zaken die je wilt bespreken met betrekking tot het inzetten van spelbegeleiding interventies tijdens het samenspelen om externaliserend probleemgedrag te verminderen?

Interviewvragen psychomotorisch kindertherapeut

- 1. Wat is de achterliggende visie van PMKT/ Le Bon Depart?
- 2. Hoeveel kinderen begeleid je op dit moment in de onderbouw?
- 3. Zijn er kinderen bij je in therapie die externaliserend probleemgedrag laten zien tijdens het samenspelen?
 - a. Nee
 - b. Ja, welk gedrag zie je dan?
 - i. Zie je verschil in dit gedrag tussen jongens en meisjes?
 - ii. Hoe ga je tijdens de therapie om met dit gedrag?
 - iii. Wat denk je dat deze kinderen nodig hebben? Welke vaardigheden missen deze kinderen?
- 4. Denk je dat spelbegeleiding gericht op het samenspel het externaliserend probleemgedrag van kinderen kan verminderen?
 - a. Nee, want:
 - b. Ja, want:
- 5. Welke spelsituaties kunnen wij in de klas begeleiden?
- 6. Naar aanleiding van gedrag gezien tijdens de observaties: Hoe kunnen we in de klas inspelen op dit gedrag?
- 7. Hoe kunnen we spelbegeleiding interventies inzetten om dit gedrag aan te pakken?
- 8. Welke mogelijkheden zie jij om in de klas nog meer aansluiten bij de PMKT?
- 9. Tegen welke obstakels/ moeilijkheden loop je aan bij het geven van spelbegeleiding interventies?
- 10. Zijn er nog andere zaken die je wilt bespreken met betrekking tot het inzetten van spelbegeleiding interventies tijdens het samenspelen om externaliserend probleemgedrag te verminderen? Heb je nog tips voor ons?

Bijlage 8: Antwoorden interviewvragen

In deze bijlage is een samenvatting opgenomen van de antwoorden van de geïnterviewde leerkrachten en de psychomotorisch kindertherapeute. De volledige transcriptie van deze interviews zijn op te vragen bij de onderzoekster, maar in verband met de privacy niet toegevoegd als bijlage.

Interview leerkrachten

Namen leerkrachten groep 1-2: H.S., T.S., L.S., H.P.

Leerkracht	1. Zijn er kinderen in de klas die externaliserend probleemgedrag laten zien tijdens het samenspelen?
H.S.	b. Ja, Kinderen zijn vaak nog jong of laten door een achterstand in sociale vaardigheden externaliserend probleemgedrag zien.
T.S.	b. Ja, fysiek en met woorden
L.S.	b. Ja, moeite met samenspelen en delen van ideeën, dominant gedrag.
H.P.	b. Ja

Leerkracht	i. Van welk gedrag heb jij het meeste last?
H.S.	Moeilijk en dwars gedrag van kinderen, moeilijk om dat om te buigen.
T.S.	Kinderen begrijpen waarom gedrag ongewenst is maar blijven dit toch doen. Ze kunnen dit niet zelf sturen of remmen.
L.S.	Idem als volgende vraag.
H.P.	Vragen van aandacht, aandacht niet kunnen uitstellen. Is het niet positief dan maar negatief.

Leerkracht	ii. Van welk gedrag denk je dat andere kinderen het meeste last van hebben?
H.S.	Ligt aan het kind, ene kind is gevoeliger voor woorden, het andere voor het fysieke.
T.S.	Het ene kind is gevoeliger voor woorden, het andere voor het fysieke
L.S.	Fysieke naar andere kinderen toe. Sommige kinderen vinden het fijn als een ander leiding geeft, andere helemaal niet.
H.P.	Negatief aandacht vragen vindt niemand leuk. Sommige kinderen vinden het fijn als een ander de leiding geeft, ander helemaal niet. Bovendien geeft S. helemaal geen ruimte aan kinderen en dat is na een tijdje voor geen enkel kind meer fijn.

Leerkracht	iii. Hoeveel kinderen laten dit gedrag zien?
H.S.	Twee
T.S.	Twee, en een aantal die hier weleens op terugvallen.
L.S.	Twee in ieder geval, en nog eentje die net begonnen is.
H.P.	Twee, en nog een ander kind. Aantal kinderen versterken elkaar hierin maar laten dit niet structureel zien.

Leerkracht	iv. Zie je een verschil tussen jongens en meisjes?
H.S.	Bij jongens een gemis in vaardigheden en bij meisjes dominant gedrag.
T.S.	Jongens zijn meer fysiek, al zie ik dat bij meiden ook wel.
L.S.	De manier waarop. Jongens duwen sneller, meisjes zijn geniepig.
H.P.	Weinig verschil. Jongens zijn wat gemakkelijker te stoppen en eerlijker en opener. Meisjes zijn gehaider en geniepig.

Leerkracht	v. Bij welke samenspel activiteiten zie je dit gedrag het meest?
H.S.	Ligt aan het thema en soort spel. Het scheelt wanneer kinderen samenspelen met kinderen op hun eigen niveau of kinderen die kunnen helpen.
T.S.	Tijdens het opruimen, in de kring, overgang, losse en vrijere momenten.
L.S.	Themahoek, vrij rollenspel. Vooral wanneer er minder controle en structuur is en eigen inbreng gevraagd wordt. Bouwhoek en buiten spelen.
H.P.	Themahoek en ander hoekenspel.

Leerkracht	vi. Hoe ga je om met dit gedrag?
H.S.	Kinderen apart nemen, bespreken, hoe kan het de volgende keer. In de gaten houden en complimenten geven als het goed gaat.
T.S.	Bespreken, hoe kan het de volgende keer. Laten merken dat ik het niet goed vind.
L.S.	Benoemen wat er gebeurt. Gevoel geven dat ze gehoord worden. Kinderen aanspreken. Bespreken wat er is gebeurd, waarom dat vervelend is en hoe we dat kunnen oplossen, anders kunnen doen. Prijzen wanneer dat lukt.
H.P.	Negeren als het kan, maar dat kan heel vaak niet. Ik ben kort en duidelijk in signalen en gebaren. Wijzen op gedrag en gedrag terugspelen.

Leerkracht	vii. Wat denk je dat deze kinderen nodig hebben? Welke vaardigheden missen deze kinderen? Welke vaardigheden hebben deze kinderen wel?
H.S.	Ze missen sociale vaardigheden. Ze hebben ook begeleiding van de juf nodig, duidelijkheid en ideeën over wat ze kunnen spelen, meespelen, hulpmiddelen zoals rollenkaartjes.
T.S.	Ze missen sociale vaardigheden. Het kunnen sturen van eigen gedrag.
L.S.	Deze kinderen willen graag leiding geven, maar dit gaat niet altijd op de goede manier. Geen overzicht van de gevolgen van hun gedrag. Ze luisteren en kijken niet altijd naar de ander. Herkennen en benoemen emoties maar doen hier tijdens hun spel niets mee.
H.P.	Ze missen het openstaan voor ideeën van anderen, maar vooral het inleven en begrijpen van anderen. Ze begrijpen het vaak wel maar kunnen het niet later ook toepassen.

Leerkracht	2. Denk je dat spelbegeleiding gericht op het samenspel het externaliserend probleemgedrag van kinderen kan verminderen?
H.S.	b. Ja, maar we hebben wel tijd tekort, organisatorisch kijken hoe we dit gaan aanpakken.
T.S.	b. Ja, ik denk kinderen hier zeker iets aan hebben. All zit er ook een stukje in het kind zelf wat je niet echt kunt sturen en dat je dat niet alleen met spelbegeleiding oplost.
L.S.	Ja, het is een stukje routine die kinderen moeten krijgen.
H.P.	Ja, je zou er meer tijd voor moeten hebben. Als je die negatieve aandacht om kunt buigen naar het krijgen van positieve aandacht door positief gedrag. Al is er bij sommige kinderen ook een achterliggend probleem.

Leerkracht	3. Vind je het geven van spelbegeleiding om het samenspel te verbeteren belangrijk?
H.S.	Je merkt dat de technieken van het aansluitend spel eigenlijk een soort uitwerking zijn van de vijf didactische impulsen, dat is eigenlijk wat je als leerkracht doet. De impulsen zijn meer de doelen achter die handelingen
T.S.	Ja, omdat spel bij onze manier van werken centraal staat. Al is er in de praktijk tijd tekort en zijn er ook andere prioriteiten.
L.S.	Ja, wat kinderen leren tijdens het spel komt op alle andere momenten van de dag ook aan de orde. Ze oefenen hier omgangsvormen, normen en waarden en respect hebben voor elkaar.
H.P.	Ja, kinderen leren op de juiste manier weerbaar worden.

Leerkracht	4. Welke spelsituaties begeleid je op dit moment?
H.S.	Ligt aan het thema en aan de kinderen. De themahoek en op dit moment de bouwtafel en bouwmat.
T.S.	Ik begeleid nu heel adhoc, ik plan weinig vooraf in. Waar ik merk dat hulp nodig is help ik. Het ligt ook aan activiteit in de hoek of de kinderen die er spelen.
L.S.	De themahoek begeleid ik afhankelijk van de kinderen die dit gekozen hebben en of ze tot spel komen ja of nee. Ook de bouwtafel en bouwhoek begeleid ik nu meer. Dit is afhankelijk van het thema en of het aan het begin of einde van een thema loopt.
H.P.	Niets structureels. De themahoek het meeste en andere hoeken als de bouwhoek, verteltafel.

Leerkracht	5. Lukt het je op dit moment om spelbegeleiding interventies te plegen bij het samenspel?
H.S.	b. Soms wel soms niet
T.S.	b. Ja
L.S.	b. Ja
H.P.	b. Kort

Leerkracht	i. Wat gaat er goed, welke mogelijkheden zie je nog?
H.S.	Mogelijkheden: kinderen indelen op niveau.
T.S.	Wat gaat goed: Gezamenlijke oriëntatie in grote of kleine kring. Structureren en verdiepen. Reflecteren vooral in de bouwmat of bouwtafel Mogelijkheden: Oriëntatie in de hoek zelf. Structureren en verdiepen mag vaker aan bod komen. Bewust kinderen inplannen en met een bepaald doel gaan spelen. Bewuster worden van wat ik doe.
L.S.	Wat gaat goed: Onderwijsassistenten in de ochtend. Je doet veel op gevoel en ervaring. Mogelijkheden: Spel begeleiden terwijl de rest van de klas geen begeleiding nodig heeft.
H.P.	Wat gaat er goed: Samen voorbereiden, spel bespreken, wat gaan we doen, wat is er nodig. De verteltafel begeleiden gaat goed., Mogelijkheden: De hoek meer samen inrichten met de kinderen, meer uit de kinderen laten komen.

Leerkracht	ii. Tegen welke obstakels/moeilijkheden loop je aan bij het geven van spelbegeleiding interventies?
H.S.	Hoe meer kinderen, hoe lastiger. Tijd tekort. Moeilijk en dwars gedrag van kinderen, moeilijk om dat om te buigen.
T.S.	Tijd tekort, en de tijd ervoor nemen. Wanneer kinderen vrij kiezen krijg je combinaties die niet werken.
L.S.	Lastig wat de juiste aanpak is op het juiste moment. Je ziet niet alles, kunt daardoor ook niet op alles inspelen. Zoeken naar de juiste interventies. Wanneer kinderen vrij kiezen krijg je combinaties die niet werken, wat doe je hiermee? Sommige kinderen hebben een 'stempel' die hebben het altijd gedaan. Ik vind het lastig hiermee om te gaan wanneer ik niet gezien heb wat er is gebeurd.
H.P.	Tijd tekort en veel kinderen die erbij komen gedurende een schooljaar waardoor ik minder tijd heb om te begeleiden, dit is nu meer hap snap. Vooral bij taalzwakke kinderen ben ik erg sturend, ik wil ze wel zelf inbreng laten geven maar dat vinden ze nog moeilijk. Structureren doe ik bij gewone werkjes naar mijn eigen zin te snel. Als ik zie dat iets niet lukt breng ik al snel structuur aan in het werk.

Leerkracht	6. Op school besteden we elk thema aandacht aan het bespreken van de spelregels binnen spel, dit plannen we elk thema in. Daarnaast werken we met de vijf didactische impulsen (Janssen-Vos, 2003), dit plannen we niet bewust in. Zet jij de vijf didactische impulsen structureel in?
H.S.	b. Ja
T.S.	a. Nee, niet structureel denk ik.
L.S.	b. Ja, soort van opbouw
H.P.	a. Nee, niet structureel

Leerkracht	i. Welke komen vaak aan bod en welke minder?
H.S.	Vaak: Meespelen, kijken wat een kind nodig heeft en daar iets nieuws bij bedenken. Toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden. Observeren is daarbij belangrijk en aansluiten bij het niveau. Voorspelen voor de groep doe ik regelmatig. Gezamenlijke oriëntatie plannen we bewust in. Minder vaak: Ik kom te weinig toe aan reflecteren.
T.S.	Vaak: Alles komt wel aan bod maar ik plan het niet bewust in, alleen gezamenlijke oriëntatie. Minder vaak: Structureren en verdiepen gebeurd niet zo vaak als ik zou willen, ook reflecteren doe ik niet zo vaak in de themahoek.

L.S.	Vaak: Samen inhoud geven aan de themahoek. Spel structureren en verdiepen. Nieuwe impuls vanuit leerkracht of de kinderen. Kinderen bij elkaar laten kijken. Rollenkaartjes. Reflecteren op de hoek en naar de kinderen toe. Minder vaak: Reflecteren met de kinderen over het spel zelf. Verbreden en toevoegen doe ik minder.
H.P.	Vaak: Ze komen wel allemaal aan bod. Maar veel is ook op gevoel en kijken wat er nodig is en daarop inspelen. Gezamenlijke oriëntatie en verdiepen komt veel aan bod. Ook verbreden doe ik regelmatig. Ook het reflecteren komt aan bod, zowel op de hoek als op het spel zelf.

Leerkracht	ii. Welke gebruik je om het samenspelen te begeleiden?
H.S.	Bespreken van en oriënteren op het spel, wat gaan jullie doen, hoe hebben jullie dat gedaan. Maar ook het spel uitbreiden naar andere hoeken zodat er meer spel ontstaat.
T.S.	Niet echt specifiek.
L.S.	Bespreken van en oriënteren op het spel, stapje terug, wat gaan we doen, wat hebben we nodig. Soms geef ik meer leiding, vertel ik wat ze moeten doen of grijp ik in.
H.P.	Bespreken van en oriënteren op het spel, dat ze van tevoren weten wat ze gaan spelen. Zelf rollen laten kiezen. Als iets niet loopt terug naar de basis. Als ik weinig tijd heb zet ik ze neer en laat ik ze dit samen bespreken waarop ik dan later terugpak.

Leerkracht	7. Naast de didactische impulsen zijn er nog andere spelbegeleiding interventies. Zet je deze of andere spelbegeleiding interventies ook in?
H.S.	b. Ja
T.S.	b. Jawel, maar minder bewust
L.S.	b. Ja
H.P.	b. Ja

Leerkracht	i. Welke andere spelbegeleiding interventies zet je in? ii. Welke komen vaak aan bod en welke minder?
H.S.	Toeschouwende speler door te observeren. Verwoorden vooral bij jonge kinderen. Gebruiken van stappenplannen als visuele ondersteuning in de bouwhoek en bouwtafel.
T.S.	Verwoorden gebeurd veel tijdens VVE door de onderwijsassistent, dit zou ook kunnen helpen bij kinderen die externaliserend probleemgedrag laten zien.
L.S.	Vaak: Afremmen en ingrijpen, dat zie je bij deze kinderen vaak. Toeschouwend spelen, meedoen en meekijken. Verwoorden doe ik denk ik onbewust vaak. Goede dingen die ik zie benoemen. Minder vaak: Naast het kind spelen
H.P.	Vaak: Afremmen en ingrijpen. Naast het kind spelen, observeren. Spel verbaal begeleiden en verwoorden. Minder vaak: Meespelen

Leerkracht	iii. Welke gebruik je om het samenspelen te begeleiden?
H.S.	Niet bewust
T.S.	Niet bewust
L.S.	Pedagogische boodschappen en verwoorden om het samenwerken te stimuleren.
H.P.	Afremmen en ingrijpen

Leerkracht	8. Hoeveel tijd besteed je op dit moment gemiddeld per dag aan het begeleiden van spelsituaties gericht op samenspelen?
H.S.	Samen met de onderwijsassistent redelijk wat tijdens de werklessen en looprondes.
T.S.	Dagelijks, we bespreken nu ook vaker het buitenspelen. Een half uur? Misschien ook wel meer.
L.S.	Stiekem heel veel tijd, tijdens de werkles onbewust en bewust. In alle hoeken begeleid je, al is het maar kort of met een gebaar.
H.P.	Heel de tijd tussendoor buiten het helpen en klaarzetten van dingen. Zeker wel de helft van een werkles. Moeilijk om een tijd aan te geven.

Leerkracht	9. Heb je behoefte aan (andere) spelbegeleiding interventies om het samenspel te begeleiden?
H.S.	b. Ja, hoe kan ik spel ombuigen zonder teveel te bepalen?
T.S.	a./b. Niet zozeer nieuwe dingen, maar wel gericht kijken wat er bij het kind past, omdat we tijd tekort komen. Ik zou wel meer willen weten over de technieken van het begeleid spel.
L.S.	b. Ja, stimuleren van samenspelen op verschillende niveaus, overleggen zonder dat kinderen te dominant zijn of ikzelf te sturend wordt.
H.P.	b. Ja, ik wil wel weten of we goed omgaan met S. omdat we vaak moeten ingrijpen en afremmen, en dat is toch vaak negatief.

Leerkracht	10. Heb je behoefte aan handvatten om gerichte spelbegeleiding interventies te kunnen plegen die het samenspelen bevorderen?
H.S.	b. Ja, fijn als je helpt een op een of ideeën uitwisselen tijdens een vergadering.
T.S.	b. Ja, in plaats van meer uitbreiding dus meer verdieping. En graag effectiever in dezelfde tijd
L.S.	b. Ja, positief blijven en dat negatieve aandacht vragen van kinderen uit kinderen proberen te krijgen.
H.P.	b. Ja, vooral goed om te zien hoe andere het aanpakken.

Leerkracht	11. Zijn er nog andere zaken die je wilt bespreken met betrekking tot het inzetten van spelbegeleiding interventies tijdens het samenspelen om externaliserend probleemgedrag te verminderen?
H.S.	Fijn om ervaringen te delen, bij elkaar binnen te lopen, hulp van de ib-er als je vastloopt.
T.S.	Ik ben ook wel benieuwd naar het stukje wat in het kind zelf zit en wat je daar mee kunt.
L.S.	Benieuwd naar de adviezen, moeilijk als het ineens mis gaat en je hebt niet gezien waardoor het kwam. Misschien heb je extra tips om dit meer duidelijk te krijgen.
H.P.	Benieuwd naar wat er uitkomt en of mijn duopartner en ik op één lijn zitten qua aanpak.

PMKT	1. Wat is de achterliggende visie van PMKT? Le Bon Depart (http://www.lebondepart.nl/)
A.B.	Opleiding Le Bon Depart. Algemene visie: lijf en hoofd staan met elkaar in verband, terwijl dit heel vaak los van elkaar gezien wordt. Tegenwoordig zie je dat kinderen vooral in hun hoofd en daarbij hun lijf vergeten. Ook als het gaat om de koppeling tussen de gevoelswereld en je emoties. Dat stuk is bij kinderen vaak onderbelicht omdat ze er alleen maar over denken en praten, maar het eigenlijk niet meer voelen en niet meer ervaren. Het is dus vooral de koppeling tussen hoofd en lijf en daarnaast vooral ook ervaringsgericht leren. Wat je bij PMKT vooral gaat doen is nieuwe ervaringen aanbieden door dingen op een totaal andere manier uit te proberen en dan ook echt uit deze ervaring te halen: 'Wat doet dit nu met mij' 'wat levert dit op?' 'Is dit iets wat bij mij past?'.

PMKT	2. Hoeveel kinderen begeleid je op dit moment in de onderbouw?
A.B.	Drie, en er komt er nog een bij.

PMKT	3. Zijn er kinderen bij je in therapie die externaliserend probleemgedrag laten zien tijdens het samenspelen? i. Zie je verschil in dit gedrag tussen jongens en meisjes? ii. Hoe ga je tijdens de therapie om met dit gedrag? iii. Wat denk je dat deze kinderen nodig hebben? Welke vaardigheden missen deze kinderen?
A.B.	b. Ja. Vooral tijdens het samenspelen met andere kinderen. Willen bepalen, fysiek: duwen, schoppen, schreeuwen, als iets niet gaat zoals ze willen. i. Externaliserend probleemgedrag, zeker zo jong, komt in het algemeen meer bij jongens voor. Dat is volgens mij een gegeven vanuit onderzoek en dat merk ik in mijn praktijk ook. ii. Kindafhankelijk. Elk kind heeft eigen doelen. Basisregels: Je doet elkaar geen pijn, als iemand stop zegt dan stop je, ook om voor beide partijen de veiligheid te bewaren. Vaak ook juist moeilijke situaties opzoeken met deze kinderen om dan samen te kijken, hoe komen we hier nou uit. Veilige basis is daarvoor belangrijk en van tevoren afspreken met de kinderen. Daarna hierover in gesprek met kinderen, 'Wat is er net gebeurd', 'Wat voelde je?'. Daarna maak ik de vertaalslag naar de dingen die buiten de therapie bij mij gebeuren. 'Maak je dit ook wel eens in de klas mee, of met het buiten spelen?'. iii. Kindafhankelijk, Alle kinderen hebben duidelijkheid en duidelijke grenzen nodig. En daarnaast de ruimte om af en toe te kunnen ontladen en energie kwijt te kunnen.

PMKT	4. Denk je dat spelbegeleiding gericht op het samenspel het externaliserend probleemgedrag van kinderen kan verminderen?
A.B.	b. Ja, ik denk op het moment dat je het bewuster gaat begeleiden je al veel vaker preventief kunt handelen. In een klassensituatie ben je vaak net een stap te laat waardoor het eigenlijk al mis is gegaan en je de problemen alleen maar mee gaat oplossen, en het erover hebt 'Hoe kan het de volgende keer'. <i>Welke spelbegeleiding interventies zijn geschikt om toe te passen in de themahoek?</i> Inspelen op bepaalde aspecten, afspreken dat je bijvoorbeeld gaat letten op elkaar laten uitpraten of de beurtverdeling. Ook kindafhankelijk wat er nodig is. Als dat al lukt zelfs feedback aan anderen kunnen geven.

PMKT	5. Welke spelsituaties kunnen wij in de klas begeleiden?
A.B.	Alle spelsituaties wel. Als ze ergens over moeten overleggen, als ze rollenspel spelen of gezelschapsspelletjes. Daar komen zoveel elementen in terug die al heel veel van de sociale vaardigheden van kinderen vragen en van de emotieregulatie. Ik denk ook dat je daarmee de samenhang in de klas kunt vergroten. Zeker als hier een paar kinderen op uitvallen en je neemt de kinderen die daarin wel sterker zijn mee om dit juist eens samen te gaan oefenen, denk ik ook dat er meer acceptatie komt voor kinderen die misschien nog niet zover zijn, maar ook juist dat ze elkaar daarmee kunnen helpen.

PMKT	6. Naar aanleiding van gedrag gezien tijdens de observaties: Hoe kunnen we in de klas inspelen op dit gedrag?
A.B.	Ik denk dat je in de klas in minder mate situaties hoeft uit te lokken of forceren, ik denk dat daar al genoeg gebeurt. Juist kijken naar de dingen die er ontstaan en deze momenten begeleiden. Erbij gaan zitten en benoemen wat er gebeurt is vaak al heel verhelderend. Op het moment dat iemand anders woorden geeft aan wat er gebeurt, geeft dit al heel veel bewustwording voor kinderen.
PMKT	7. Hoe kunnen we spelbegeleiding interventies inzetten om dit gedrag aan te pakken?
A.B.	Ik denk dat het belangrijk is dat jullie als leerkrachten echt met de begeleiding bezig kunnen zijn om er echt iets uit te halen. En dat op het moment dat er in de klas verder iets gebeurt de onderwijsassistent hierop in kan spelen. Ik denk dat het ook zal werken om per kind een individueel doel te stellen en daarbij de rest van de groep te betrekken. En de focus op één punt leggen.
PMKT	8. Welke mogelijkheden zie jij om in de klas nog meer aansluiten bij de PMKT?
A.B.	Werken aan weerbaarheid, hoe kom je op voor jezelf. Zoals in methodes als rots en water.
PMKT	9. Tegen welke obstakels/ moeilijkheden loop je aan bij het geven van spelbegeleiding interventies?
A.B.	Inschatten wat het bij een kind teweeg gaat brengen op het moment dat je een situatie uitvergroot. Als therapeut kan je soms de grenzen net iets losser laten, om juist te kijken 'wat gebeurt er nu?'. Terwijl je als leerkracht daarin ook de veiligheid neer moet blijven zetten bij de regels die gelden. Dat is je eigen rol. Ik denk dat het goed is om daarover na te denken.
PMKT	10. Zijn er nog andere zaken die je wilt bespreken met betrekking tot het inzetten van spelbegeleiding interventies tijdens het samenspelen om externaliserend probleemgedrag te verminderen? Heb je nog tips voor ons?
A.B.	Ik heb veel leuke boeken en informatie, die mag je altijd lenen als je wilt. Er is ook net een boek uit over de hele basis vanuit PMKT, maar dan heb je het wel echt over de therapie. Ik denk ook wel dat leerkrachten zelf al heel veel in hun mars hebben in spelvormen die je in kan zetten en ideeën vanuit de leerkrachten zelf. Ik denk dat het ook scheelt wanneer je gedrag observeert dat je weet waar het gedrag vandaan komt en je minder snel in een negatieve spiraal komt. Daar ben ik wel echt van overtuigd, geen enkel kind laat expres moeilijk gedrag zien. Elk kind wil leuk gevonden worden. Dat is soms lastig om te blijven zien en dat vergt een stukje geduld.

Bijlage 9: Literatuuronderzoek

Literatuuronderzoek tijdens de onderzoeksfase (De Lange e.a., 2011):

- Gebruik van eigen observaties en gegevens om tot een verdiepte dialoog te komen met de onderzoeksliteratuur waarin vergelijkbare vragen of onderwerpen zijn onderzocht en worden beschreven.
- Eindresultaat is een dialectisch proces waarbij de analyse van en de reflectie op de data en het onderzoeksproces ondersteund worden vanuit de bestudeerde literatuur en de data. En het verloop van het onderzoeksproces op zijn beurt aanleiding geeft om nieuwe aanknopingspunten in de literatuur te zoeken, die tot op dat moment wellicht over het hoofd werden gezien.

Literatuur uit 'Wat je speelt ben je zelf' (Van der Poel en Blokhuis, 2008.)

Samenspel: spel en de sociale ontwikkeling

Het onderzoek van Parten laat zien dat kinderen stapje voor stapje steeds beter in staat zijn om samen te spelen. Parten onderscheidde de volgende ontwikkelingsstadia binnen het samenspel:

- Niet-bezig zijn
- Solitair spel (vanaf ca. 3 maanden)
- Toekijkgedrag (vanaf ca. 12 maanden)
- Parallelspeel (vanaf ca. 18 maanden)
- Associatief spel (vanaf ca. 2 jaar)
- Coöperatief spel (vanaf ca. 4 jaar)

Een van de kanttekeningen bij deze theorie is de leeftijdindeling. Omdat in mijn onderzoek het vooral om het stimuleren van het samenspelen gaat, en de theorie van Parten een van de weinige is die gericht is op het samenspelen, vind ik deze opbouw wel waardevol, maar richt ik me vooral op de opbouw in het spel. Een andere kanttekening is dat ook de omgeving van invloed kan zijn op het samenspel, hiermee houden we tijdens onze themavoorbereiding en in het werkplan voor spelbegeleiding dan ook rekening.

Methodisch werken met spel

In spelbegeleiding onderscheiden we vier stappen in het methodisch werken, gebaseerd op de eerder genoemde regulatieve cyclus van Van Strien (1986):

1. Beeldvorming: gegevens verzamelen en spel observeren; reden van aanmelding; diagnostische gegevens verzamelen, spelobservatie
2. Planning: een werkplan maken voor spelbegeleiding;
3. Uitvoering: het verloop van de spelbegeleiding en de rapportage daarvan;
4. Evaluatie: terugkoppeling naar de doelstellingen en besluitvorming over het vervolg

Een werkplan maken voor spelbegeleiding.

Een spelwerkplan bestaat uit vier onderdelen, die overeenkomen met de stappen in de regulatieve cyclus:

1. Hypothese: probleemstelling waarin een hypothese over de oorzaak van de (spel)problemen van het kind wordt geformuleerd.
2. Hulpvraag: waarin de hypothese wordt vertaald in een vraag om hulp en ondersteuning vanuit het kind.
3. Doelstellingen: waarin wordt beschreven wat je met de spelbegeleiding wilt bereiken. Meestal worden naast de algemene hoofddoelstelling ook een aantal specifiekere subdoelstellingen geformuleerd. Door middel van de subdoelstellingen kan stapsgewijs gewerkt worden naar de hoofddoelstelling.
4. Strategie: waarin wordt beschreven hoe naar de doelstellingen van het werkplan wordt toegewerkt. Het opstellen van de strategie gaat aan de hand van de volgende vragen:
 - a. Op welk spelniveau ga ik met het kind spelen?
 - b. Welk spelmateriaal ga ik het kind aanbieden?
 - c. Hoe richt ik de spelruimte in?
 - d. Hoe vaak en hoe lang ga ik met het kind spelen?
 - e. Welke houding ga ik aannemen (bijvoorbeeld veel structuur bieden of juist veel ruimte geven) en hoe ga ik proberen contact te krijgen met het kind?
 - f. Welke spelbegeleidingstechnieken ga ik gebruiken?

Bij stap e. wil ik de taak van de medespelers toevoegen, omdat vanuit het interview met de psychomotorisch

speltherapeut blijkt dat ook andere kinderen in sommige gevallen een rol kunnen spelen bij de spelbegeleiding van andere kinderen.

Uitvoeren van de spelbegeleiding

Tijdens de uitvoering wordt aan de doelen van het spelwerkplan gewerkt in drie fasen.

1. Kennismakingsfase; het opbouwen van een veilige relatie tussen de spelbegeleider en het kind staat centraal;
2. Spelbegeleidingsfase; er wordt specifiek aan de spelbegeleidingsdoelstellingen gewerkt;
3. Afsluitende fase; beëindigen van de relatie met het kind en het afscheid nemen staan centraal. Het kind wordt geholpen om zijn nieuw verworven spelvaardigheden te generaliseren naar andere situaties. Ook wordt gewerkt aan een goede overdracht van de informatie aan andere begeleiders en opvoeders van het kind.

Deze laatste fase vindt plaats wanneer uit evaluatie blijkt dat de spelbegeleiding beëindigd kan worden. De spelbegeleider rapporteert elke keer na met het kind gespeeld te hebben aan de hand van een aantal rapportagepunten. Men kan daarbij denken aan rapportagepunten als contact met het kind, de manier van spelen van het kind, spelkeuze, interventies door de spelbegeleider, enzovoort. Bij het rapporteren wordt steeds teruggekoppeld naar de geformuleerde doelstellingen.

Spel begeleiden:

Een van de kenmerken van spel is dat de speler zelf bepaalt wat en hoe hij speelt. Daarom is het belangrijk dat de speler de ruimte krijgt om dat daadwerkelijk te doen. De enige grens is dat hij zichzelf en anderen geen pijn doet en dat hij het speelgoed niet bewust kapotmaakt. Goed invoegen bij het spel is een belangrijke competentie van de spelbegeleider. Dat doe je door de speler zo veel mogelijk te volgen in zijn spel en hem te laten bepalen hoe en wat er gespeeld wordt.

- Spelbegeleidingstechnieken:
 - o Verwoorden: onder woorden brengen van wat er in het spel gaande is. Wat zijn de spelers of spelfiguren aan het doen, welke gevoelens spelen daarbij een rol. Benoemen van ervaringen die het spel verdiepen. Hiermee wordt het spel verduidelijkt en geïntensiveerd.
 - o Stimuleren: Spelmogelijkheden uitbreiden of iets nieuws toevoegen zodat het boeiender gemaakt wordt. Hiermee wordt het spel gericht, doelbewuster, intensiever en meer doorleefd.
 - o Structureren: Het spel en de spelomgeving overzichtelijk maken. Dit biedt houvast, duidelijkheid en daardoor veiligheid. Afremmen of ingrijpen.

Bijlage 10: Werkplannen spelbegeleiding

Werkplannen spelbegeleiding (Van der Poel en Blokhuis, 2008).

Werkplan spelbegeleiding R.
Hypothese: R. is een jonge leerling die onzeker kan zijn over zichzelf en moeite heeft met contact maken met medespelers. R. speelt beginnend samenspel maar neemt nog niet altijd een rol aan.
Hulpvraag: Help mij om weerbaarder te worden zodat ik op een gewenste manier contact durf te maken met mijn medespelers en afspraken kan maken om tot samenspelen te komen. Leer mij de spelregels die ik nodig heb tijdens het samenspelen.
Doelstelling: R. durft zelf op de juiste manieren contact te maken en afspraken te maken met medespelers om zo tot samenspel te komen. Subdoelen: - R. kent de spelregels die nodig zijn om tot samenspelen te komen, zoals omstebeurt, rolverdeling, luisteren naar elkaar, elkaar aankijken als je tegen elkaar praat. - R. weet hoe hij aan moet geven dat hij iets niet fijn vindt en leert weerbaarder te worden. - R. kan afspraken maken over het spelverloop en de rolverdeling.
Strategie: R. heeft behoefte aan kinderen die hem vertrouwen geven in zichzelf, dit zijn kinderen op zijn eigen spelniveau of kinderen waarbij hij zich op zijn gemak voelt en hem kunnen helpen omdat ze net een spelniveau hoger zitten. Door de spelregels van tevoren te bespreken wordt R. voorbereid op het spel en kan hij dit tijdens het spel toepassen. Spelregels die besproken worden zijn onder anderen: - Welke rolverdeling vindt er plaats - Hoe gaan jullie omstebeurt de rollen verdelen - Luisteren naar elkaar/elkaar aankijken als je praat - Hoe ga je om met kinderen die iets doen wat jij niet fijn vindt? - Hoe maak je afspraken tijdens het spel, bijvoorbeeld over de rolverdeling of omstebeurt doen Medespelers kunnen ingezet worden om dit doel samen te bereiken.
Speltype: Rollenspel in de themahoek om het samenspelen te bevorderen. Spelniveau: in het begin vooral associatief spel waarbij kinderen over het spel praten, elkaar betrekken maar ook nog regelmatig dezelfde rollen hebben, eventueel kan de leerkracht de andere rol aannemen. Later meer supplementair, coöperatief spel waarbij alle kinderen een eigen rol hebben.
Materiaal: Materiaal uit de themahoek, verkleedkleden zodat de rollen duidelijk zijn.
Omgeving: De themahoek waarbij ruimte is om erbij te zitten en mee te spelen.
Tijd: Twee keer per week +/- 20 minuten 's ochtends tijdens de werkles.
Houding van de leerkracht: Van tevoren begeleid de leerkracht het spel door dit te structureren: oriënteren en voorbereiden op het spel op initiatief van de leerling met als doel het creëren van duidelijkheid en veiligheid. Spullen klaarleggen, rollen verdelen en spelregels (zie strategie) bespreken. Tijdens het spel is de leerkracht volgend door mee te spelen op initiatief van de leerling of te observeren en het spel, gevoelens en ervaringen te verwoorden. Door het initiatief bij R. te leggen kan hij zelf aangeven waar hij behoefte aan heeft, bijvoorbeeld door vragen te stellen, de leerkracht een rol te geven die wat meer leidend is zodat hij kan volgen, of door zelf de leidende rol aan te nemen. Dit kan ook begeleid worden bij medespelers: op niveau. Eventueel een leerling die wat hoger qua spelniveau zit waar R. zich vertrouwd bij voelt.
Spelbegeleidingstechnieken: Vooraf structureren van het spel door te oriënteren op het spel en het spel samen voor te bereiden en spelregels te bespreken. Tijdens het spel verwoorden wat er precies gebeurt zodat R. zich hier van bewust wordt en eventueel nieuwe handelingsmogelijkheden aanreiken en inspelen op situaties naar aanleiding van de vooraf besproken spelregels. Tijdens het spel toeschouwer, speler of naast het kind spelen, naast R. spelen en meespelen zodat hij zelf kan kiezen of en wanneer hij zijn spel wil uitbreiden of verrijken en toenadering leert te zoeken. Na het spel samen reflecteren op de vooraf afgesproken spelregels. Afbouwen tot samen opstarten en op het einde reflecteren.

Werkplan spelbegeleiding S.

Hypothese: S. is een open, spontane leerling die graag een leidende rol heeft in het spel en bepaald wat andere kinderen spelen. Ze vindt het moeilijk om kinderen daarbij op een juiste manier te sturen, kan erg manipulerend zijn en kan fysiek worden wanneer het niet volgens haar plan verloopt. Lijkt onzeker te worden als ze niet alles zelf in de hand heeft. S. heeft veel fantasie en kan zich inleven in rollen.

Hulpvraag: Help mij om op een gewenste manier contact te maken met andere kinderen waardoor er een evenwichtig samenspel ontstaat. Leer mij de spelregels die ik nodig heb tijdens het samenspelen.

Doelstelling: S. kan op een gewenste en respectvolle manier contact maken met andere kinderen en deze meenemen in haar spel.

Subdoelen:

- S. kent de spelregels die nodig zijn om tot samenspelen te komen, zoals omstebeurt, rolverdeling, luisteren naar elkaar, elkaar aankijken als je tegen elkaar praat.
- S. kan afspraken maken over het spelverloop en de rolverdeling.
- S. kent duidelijke grenzen betreft haar gedrag naar andere kinderen toe.
- S. weet hoe ze op een gewenste manier contact kan maken met andere kinderen.

Strategie:

Door de spelregels van tevoren te bespreken wordt S. voorbereid op het spel en kan zij dit tijdens het spel toepassen. Spelregels gericht op sociale vaardigheden die besproken worden zijn onder anderen:

- Welke rolverdeling vindt er plaats.
 - Hoe gaan jullie omstebeurt de rollen verdelen.
 - Wat gaan jullie spelen.
 - Luisteren naar elkaar/elkaar aankijken als je praat.
 - Hoe ga je om met kinderen die iets doen wat jij niet fijn vindt?
 - Wat kun je doen als het spel ineens anders verloopt?
 - Duidelijke grenzen afspreken, wat kan wel en wat kan niet, wanneer wordt er ingegrepen door de leerkracht?
 - Hoe maak je afspraken tijdens het spel, bijvoorbeeld over de rolverdeling of omstebeurt doen
- Medespelers kunnen ingezet worden om dit doel samen te bereiken en feedback te geven op S. tijdens het spelen.

Speltype: Rollenspel in de themahoek om het samenspelen te bevorderen. Supplementair, coöperatief spel waarbij alle kinderen een eigen rol hebben.

Materiaal: Materiaal uit de themahoek, eventueel beperkt zodat S. niet teveel afgeleid wordt door materialen maar meer gericht is op het samenspelen. Eventueel rollenkaartjes om de rollen te verdelen.

Omgeving: De themahoek waarbij ruimte is om erbij te zitten en mee te spelen.

Tijd: Twee keer per week +/- 20 minuten 's ochtends tijdens de werkles.

Houding van de leerkracht: Van tevoren begeleid de leerkracht het spel door dit te structureren: oriënteren en voorbereiden op het spel. Spullen klaarleggen, rollen verdelen en spelregels (zie strategie) bespreken.

Tijdens het spel niet meteen afremmen of ingrijpen, maar verwoorden wat er gebeurt (zonder hier meteen een waardeoordeel achter te leggen) en eventueel de gevoelens benoemen die dit oproept en terugpakken op de spelregels. Ervaringen gebruiken om de spelregels te oefenen en hierop terugpakken, dit benoemen.

Wanneer het mis gaat geen onderhandelingen maar kort, duidelijk en consequent de afspraken herhalen.

Medespelers: S. heeft medeleerlingen nodig die op haar niveau spelen, stevig in hun schoenen staan en haar op een juiste manier van feedback kunnen voorzien en kunnen helpen bij het aanleren van de spelregels die nodig zijn om het samenspelen beter te laten verlopen.

Spelbegeleidingstechnieken: Vooraf structureren van het spel door te oriënteren op het spel en het spel samen voor te bereiden en spelregels te bespreken. Tijdens het observeren en verwoorden wat er precies gebeurt zodat S. zich hier van bewust wordt en eventueel nieuwe handelingsmogelijkheden aanreiken en inspelen op situaties naar aanleiding van de vooraf besproken spelregels. Na het spel samen reflecteren op de vooraf afgesproken spelregels.

Afbouwen tot samen opstarten en op het einde reflecteren.

Werkplan spelbegeleiding E.

Hypothese: E. is een vrolijke leerling die behoefte heeft aan duidelijkheid en structuur omdat hij anders overzicht over de situatie verliest. Zoekt aandacht van andere kinderen door deze met woorden uit te lokken of door fysiek contact te zoeken. Kan gefrustreerd en onzeker worden in situaties die hij niet meer onder controle heeft en wordt dan boos op anderen. E. heeft veel fantasie en kan prima rollenspel spelen.

Hulpvraag: Help mij om structuur aan te brengen in mijn spel waardoor er een (intern) plan ontstaat en ik samen met anderen tot rollenspel kan komen. Leer mij de spelregels die ik nodig heb tijdens het samenspelen.

Doelstelling: E. kan op een gewenste en respectvolle manier contact maken met andere kinderen en met deze kinderen samenspelen.

Subdoelen:

- E. kent de spelregels die nodig zijn om tot samenspelen te komen, zoals omstebeurt, rolverdeling, luisteren naar elkaar, elkaar aankijken als je tegen elkaar praat.
- E. kan afspraken maken over het spelverloop en de rolverdeling en kan met hulp van de juf een spelplan opzetten en zich hieraan houden.
- E. kent duidelijke grenzen betreft zijn gedrag naar andere kinderen toe.
- E. weet hoe hij op een gewenste manier contact kan maken met andere kinderen.

Strategie:

Door de spelregels van tevoren te bespreken wordt E. voorbereid op het spel en kan zij dit tijdens het spel toepassen. Daarnaast wordt samen met E. en zijn medespelers vooraf een spelplan opgezet met eventuele visuele ondersteuning. Spelregels gericht op sociale vaardigheden die besproken worden zijn onder anderen:

- Welke rolverdeling vindt er plaats.
 - Hoe gaan jullie omstebeurt de rollen verdelen.
 - Wat gaan jullie spelen, welke rollen zijn er, hoe verloopt het spel?
 - Luisteren naar elkaar/elkaar aankijken als je praat.
 - Hoe ga je om met kinderen die iets doen wat jij niet fijn vindt?
 - Wat kun je doen als het spel ineens anders verloopt?
 - Duidelijke grenzen afspreken, wat kan wel en wat kan niet, wanneer wordt er ingegrepen door de leerkracht?
 - Hoe maak je afspraken tijdens het spel, bijvoorbeeld over de rolverdeling of omstebeurt doen
- Medespelers kunnen ingezet worden om dit doel samen te bereiken en feedback te geven op E. tijdens het spelen.

Speltype: Rollenspel in de themahoek om het samenspelen te bevorderen. Supplementair, coöperatief spel waarbij alle kinderen een eigen rol hebben.

Materiaal: Materiaal uit de themahoek, eventueel beperkt zodat E. niet teveel afgeleid wordt door materialen maar meer gericht is op het samenspelen. Een spelschema waarin aangegeven wordt wat er gespeeld wordt, eventueel rollenkaartjes om de rollen te verdelen.

Omgeving: De themahoek waarbij ruimte is om erbij te zitten en mee te spelen.

Tijd: Twee keer per week +/- 20 minuten 's ochtends tijdens de werkles.

Houding van de leerkracht: Van tevoren begeleid de leerkracht het spel door dit te structureren: oriënteren en voorbereiden op het spel. Samen met de kinderen wordt een spelschema/spelplan opgesteld. Spullen klaarleggen, rollen verdelen en spelregels (zie strategie) bespreken.

Tijdens het spel niet meteen afremmen of ingrijpen, maar verwoorden wat er gebeurt (zonder hier meteen een waardeoordeel achter te leggen) en eventueel de gevoelens benoemen die dit oproept en terugpakken op de spelregels. Ervaringen gebruiken om de spelregels te oefenen en hierop terugpakken, dit benoemen.

Wanneer het mis gaat geen onderhandelingen maar kort, duidelijk en consequent de afspraken herhalen.

Terugpakken op het spelschema.

Medespelers: E. heeft medeleerlingen nodig die op zijn niveau spelen, stevig in hun schoenen staan en hem op een juiste manier van feedback kunnen voorzien en kunnen helpen bij het aanleren van de spelregels die nodig zijn om het samenspelen beter te laten verlopen.

Spelbegeleidingstechnieken: Vooraf structureren van het spel door te oriënteren op het spel en het spel samen voor te bereiden en spelregels te bespreken. Tijdens het observeren en verwoorden wat er precies gebeurt zodat E. zich hier van bewust wordt en eventueel nieuwe handelingsmogelijkheden aanreiken en inspelen op situaties naar aanleiding van de vooraf besproken spelregels. Na het spel samen reflecteren op de vooraf afgesproken spelregels.

Afbouwen tot samen opstarten en op het einde reflecteren.

Bijlage 11: Evaluatiepunten op het werken met het werkplan spelbegeleiding

Evaluatie leerkrachten

Datum: april 2016

Namen leerkrachten groep 1-2: H.S., T.S., L.S., H.P.

De leerkrachten H.S. en T.S. hebben dezelfde leerling begeleid. Zij hebben ervoor gekozen om de evaluatie samen in te vullen. De leerkrachten L.S. en H.P. hebben ook samen dezelfde leerling begeleid maar hebben allebei apart de evaluatie ingevuld, daarbij moet de kanttekening geplaatst worden dat leerkracht L.S. veel afwezig is geweest tijdens deze periode. Daarnaast heb ook ikzelf de evaluatie ingevuld voor de leerling uit mijn klas.

Evaluatie van het werkplan spelbegeleiding gericht op de leerling

Leerkracht	1. Zijn de doelstellingen behaald, wat wel/ wat niet?
H.S. & T.S.	Gedeeltelijk. R. maakt meer contact met andere kinderen. Hij vindt het nog lastig om zelf afspraken te maken. Hij houdt zich soms te strak aan spelregels.
L.S.	Niet helemaal, Het vraagt nog herhaling van de doelen. Ze is er wel beter op aanspreekbaar.
H.P.	De doelstelling is gedeeltelijk behaald. S. was tijdens de begeleiding (mee spelen), meestal betrokken en goed gericht op de activiteit. Ze was dan wel afwachtend en nam minder initiatief, naar aanleiding van hulpvragen leek ze zich beter bewust te worden van wat de bedoeling was. Ze probeerde de aanwijzingen op te volgen, met veel sturing lukte dat. Bij het zelfstandige spelen vervalt ze snel in haar oude patroon. Wanneer ze echter door had dat wij haar observeerden kon ze beter het spel laten zien zoals bedoeld.
N.K.	Gedeeltelijk, E. kent de spelregels die nodig zijn om tot samenspelen te komen en hij kan afspraken maken en zich houden aan het spelplan. Hij kent de grenzen van zijn gedrag, maar vind het vooral in situaties die plotseling ontstaan nog moeilijk om zich hieraan te houden. Tijdens de spelbegeleiding gaat dit goed, maar tijdens het vrij spelen laat hij nog regelmatig impulsief gedrag zien. Hij kan en weet het wel, maar vindt het nog moeilijk om het geleerde toe te passen in conflictsituaties.

Leerkracht	2. Laat het kind betere vaardigheden zien tijdens het samenspelen?
H.S. & T.S.	R. kan beter aangeven wanneer hij iets niet fijn vindt. Vaak vraagt hij nog wel hulp van de leerkracht hierbij. R. neemt zelf nog niet zoveel initiatief tot samen spel, maar kan beter meegaan in de initiatieven van anderen. Hij luistert beter naar de ander, maar vindt het nog lastig om zijn ideeën te verwoorden/over te brengen.
L.S.	Nauwelijks
H.P.	S. liet tijdens het spel de aangeleerde vaardigheden regelmatig zien, regelmatig hebben we de ideeën (wat kun je spelen en hoe overleg je met een ander kind) en afspraken herhaald. Het is sterk afhankelijk van het kind waarmee ze speelt. Ze blijft veel begeleiding hierbij nodig hebben.
N.K.	Wanneer er onder begeleiding gespeeld wordt laat E. betere samenspel vaardigheden zien. Ook in andere speelsituaties past hij de geoefende vaardigheden toe. Echter wanneer er sprake is van een conflictsituatie valt hij terug in zijn oude patroon.

Leerkracht	3. Is het externaliserend probleemgedrag verminderd?
H.S. & T.S.	Ja
L.S.	Niet
H.P.	Tijdens het spel in de thema hoek gaat het wat beter. Ze lijkt zich er wat meer van bewust te worden, dat wanneer je op elkaar let en luistert naar wat een ander inbrengt, het gezelliger is, en dat je dan meer geniet. Het lukt haar nog niet om het aangeleerde ook toe te passen in andere situaties.
N.K.	In begeleide situaties gaat dit beter, wanneer E. echter niet goed in zijn vel zit of tijdens conflictsituaties valt hij terug in dit gedrag.

Leerkracht	4. Laat de leerling groei zien op de KIJK! lijn 'omgaan met zichzelf, zelfbeeld'? Zo ja, welke groei is te zien? Zo nee, wat lukt het kind nog niet?
H.S. & T.S.	R. blijft het moeilijk vinden om zijn eigen gevoelens en gedachten te verwoorden. Hij lijkt niet te beseffen dat het voor anderen niet duidelijk is wat hij voelt/denkt.
L.S.	-
H.P.	KIJK! is pas ingevuld, in zo'n korte tijd zien we nog niet echt verbetering. Voor S. is het belangrijk dat ze veel en vaak onder begeleiding spel oefent. Ze vervalt snel in haar oude gedrag, nu lijkt het erop dat ze meer voor de juf haar best doet dan dat ze het zelf wil.
N.K.	E. laat een klein beetje groei zien op deze KIJK!lijn maar loopt nog steeds achter op zijn leeftijd. Hij vindt het nog moeilijk om te beseffen dat andere kinderen ook anders denken en zich in te leven in situaties, vooral wanneer hij zelf boos is. Heeft nog steeds regelmatig het idee dat hem onrecht aangedaan wordt terwijl dit niet altijd passend is bij de situatie.

Leerkracht	5. Laat de leerling groei zien op de KIJK!-lijn 'relatie met anderen (kinderen)'. Zo ja, welke groei is te zien? Zo nee, wat lukt het kind nog niet?
H.S. & T.S.	Hij zoekt meer contact met andere kinderen. Hij stapt sneller op andere kinderen af.
L.S.	Wanneer je met haar spreekt kan ze dingen beter benoemen. Ze laat veranderingen nog weinig in de praktijk zien. Volgens moeder is het wel al thuis zichtbaar. Ze kan beter delen.
H.P.	Het lukt haar wel beter om in te spelen op andere kinderen. Een paar keer hebben we in de hoek leuk spel gezien, en lukte het haar om het aangeboden wat langer vast te houden. Ze lijkt dan ook meer te genieten. Maar ze blijft erg veel sturing hierbij nodig hebben. Ze valt snel terug in haar oude spelpatroon.
N.K.	Ja. E. laat groei zien in zijn omgang met andere kinderen. Tijdens spelsituaties zoekt hij meestal op een goede manier contact met andere kinderen en houdt hij rekening met de spelregels. Wanneer er onenigheid ontstaat, vindt hij het moeilijker om rekening te houden met de omgangsregels. E. vindt het nog moeilijk om onderscheid te maken tussen bedoeld en onbedoeld gedrag.

Leerkracht	6. Laat de leerling groei zien op de KIJK!-lijn 'spelontwikkeling'. Zo ja, welke groei is te zien? Zo nee, wat lukt het kind nog niet?
H.S. & T.S.	Met duidelijke afspraken (voor bespreken wat je kunt spelen) en met de juiste kinderen komt R. nu tot eenvoudig rollenspel.
L.S.	Nauwelijks, het spel moet nog steeds volgens haar regels gaan. Ze is nog erg bepalend. Samen spel is nog moeilijk.
H.P.	Onder begeleiding lukt het haar beter om het spel op te bouwen en het andere kind ook de ruimte te geven. Vooraf bespreken we dan hoe ze het spel vorm gaan geven.
N.K.	Ja. E. kan zich goed houden aan de spelregels. Hij kan zich goed inleven in rollen en rollen van anderen, zeker wanneer er van tevoren afspraken zijn gemaakt over het spelverloop en een spelplan is besproken verloopt dit erg goed.

Leerkracht	Overige opmerkingen
H.S. & T.S.	-
L.S.	Door mijn afwezigheid tijdens ziekte is er minder tijd geweest voor het uitvoeren van het plan dan vooraf was bedacht.
H.P.	S. zal heel veel begeleiding en herhaling nodig hebben om het spelgedrag echt eigen te maken. Ze laat in al haar contacten dominant gedrag zien, waardoor ze snel weer vervalt in haar oude gedrag. S. kijkt altijd naar de juf wat die er van vindt, let er niemand op haar dan heeft ze behoefte om dingen te doen die niet horen of mogen. Ook dan krijg je aandacht en daar heeft ze erg veel behoefte aan. We proberen vast te houden wat we gestart zijn, maar met onze grote groepen is hier niet altijd tijd voor.
N.K.	E. kan het geleerde toepassen in begeleide en overzichtelijke situaties. Zodra er een conflictsituatie ontstaat, vervalt hij terug in zijn oude patroon en reageert hij impulsief. De gewenste gedragingen lijken nog niet natuurlijk in zijn systeem te zitten.

Evaluatie van het werken met het werkplan spelbegeleiding

Leerkracht	7. Hoe is het werken met het werkplan spelbegeleiding verlopen?
H.S. & T.S.	We hebben er zoveel mogelijk aandacht aan gegeven, maar het lukte niet altijd om er mee aan de slag te gaan. Een aantal dingen hebben we klassikaal gedaan zoals het vooraf oriënteren en structureren.
L.S.	Het was prettig om doelgericht in kleine stappen heel concreet bezig te zijn met haar. S. ervoer dit ook als prettig. Het vinden van de juiste momenten in de praktijk blijft toch lastig, zeker in een groeiende groep.
H.P.	Het was even zoeken naar tijd, maar ik merkte wel dat S. haar spel beter werd onder begeleiding.
N.K.	Twee keer per week is er met het plan gewerkt, de ene keer liep het beter dan de andere. Wanneer de klas rustig aan het werk is, is er meer tijd voor begeleiding. Helaas komen er ook veel onverwachte situaties tussendoor waardoor andere kinderen toch ook mijn aandacht nodig hebben en ik de begeleiding in de hoek even los moest laten. Door het werkplan ben je doelgerichter aan het begeleiden, ook voor E. was dit prettig. Hij wist waarmee we aan het werken waren en kon hier bewust mee aan de slag.

Leerkracht	8. Welke spelbegeleidingstechnieken zijn aan bod gekomen, wat ging wel/ niet goed?
H.S. & T.S.	Het vooraf oriënteren en structureren kwam de hele groep te goede. Wanneer er tijd en ruimte voor was hebben we vooral veel gebruik gemaakt van het verwoorden. Dit omdat R. daar zelf veel moeite mee heeft. Ook het achteraf evalueren van het spel was erg waardevol. De invloed van het kind waarmee hij samen speelde kon erg groot zijn. Een sterk en sociaal meisje kon R. erg stimuleren in zijn spel. Hier hebben we een aantal keer gebruik van gemaakt.
L.S.	Naspelen, samen spelen, benoemen van handelingen
H.P.	Uitspelen in een groepje, het mee spelen, spel vooraf bespreken, vaste rollen en bespreken wat je in zo'n rol doet. (kaartjes)
N.K.	Alle technieken die in het plan stonden zijn aan bod gekomen. Het vooraf bespreken kostte in het begin veel tijd, maar werd later routine. Het benoemen van gedrag vond E. in het begin erg vervelend. Door dit toch te blijven hanteren, ook tijdens goed gedrag, werd dit voor hem gemakkelijker en merkte ik uiteindelijk ook dat hij dit niet meer erg vond. Hij werd zich hierdoor bewuster van zijn gedrag en kon er meteen op reageren. Door te reflecteren werd E. zich bewuster van het geheel, bijvoorbeeld oorzaak en gevolg. Hij kan zich goed verwoorden. Hij kon zelf ook benoemen wat er goed ging en wat minder. E. is gevoelig voor complimenten, die kwamen ook vaak tijdens het reflecteren terug. Ik merkte wel dat hij niet altijd het geduld had voor een nabespreking, dit heb ik op die momenten kort gehouden. Later ben ik ook uit de klas deze nabespreking gaan houden, zodat hij niet afgeleid werd door de dingen om hem heen.

Leerkracht	9. Wat zijn de sterke punten van het werken met een werkplan spelbegeleiding?
H.S. & T.S.	Je handelt als leerkracht doelbewuster en doelgerichter.
L.S.	Gericht werken aan kleine doelen. Er meer de tijd voor nemen. Doelen konden ook door de gehele groep worden meegenomen in het klassikale gebeuren.
H.P.	Voor jezelf een stok achter de deur om het wat uitgebreider te doen. Je volgt een kind intensief en krijgt een beter inzicht.
N.K.	Je werkt doelgericht en kan goed in de gaten houden waar de behoeften van de leerling ligt. Door de spelbegeleiding technieken wordt de leerling zelf ook bewuster van zijn eigen gedrag en door het maken van afspraken hierover wordt er op een positieve manier aan gewerkt.

Leerkracht	10. Wat zijn de zwakke punten van het werken met een werkplan spelbegeleiding?
H.S. & T.S.	Het vraagt veel tijd en (bijna) individuele aandacht van de leerkracht.
L.S.	Tijd
H.P.	Te weinig tijd.
N.K.	Het kost veel tijd door de individuele begeleiding.

Leerkracht	11. Zie je nog mogelijkheden/ kansen?
H.S. & T.S.	Het externaliserend probleemgedrag is sterk verminderd. Dat is erg fijn! Voor R. is het belangrijk om zich nog verder te ontwikkelen. Hier gaan we verder mee aan de slag met spelbegeleiding, maar ook op andere manieren.
L.S.	
H.P.	We proberen dit regelmatig te doen zodat S. het ook zelfstandig kan toepassen en dat ze het dan ook daadwerkelijk prettiger vindt
N.K.	Door regelmatig, ook in andere spelsituaties, terug te pakken op de spelbegeleiding technieken, kan gewenst gedrag hopelijk ingeslepen worden bij kinderen. Ik denk persoonlijk dat zes weken hier te kort voor is.