

# Van spelend leren, naar leren lezen, rekenen en schrijven!

De weg naar schoolrijpheid met behulp van de leerkracht.



|                  |                                                                              |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Meesterstuk van: | Annemiek Brouwers                                                            |
| Studentnummer:   | 2061348                                                                      |
| Opleiding:       | Master Special Educational Needs<br>Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg |
| Leerroute:       | Gespecialiseerd leerkracht                                                   |
| Begeleider:      | Bram Rooijackers                                                             |
| Datum:           | Mei 2011                                                                     |

# Inhoudsopgave

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Inleiding .....                                                             | 4  |
| Hoofdstuk 1: Mijn onderzoek .....                                           | 6  |
| 1.1 Aanleiding .....                                                        | 6  |
| 1.2 Onderzoeksvraag .....                                                   | 7  |
| 1.3 Deelvragen .....                                                        | 7  |
| 1.4 Het doel van het onderzoek .....                                        | 7  |
| 1.5 Doelgroep .....                                                         | 7  |
| Hoofdstuk 2: Beschrijving van het onderzoeksproces .....                    | 9  |
| 2.1 Soort onderzoek .....                                                   | 9  |
| 2.2 Geschikte literatuur .....                                              | 9  |
| 2.3 Logboek .....                                                           | 10 |
| 2.4 Eerste verkenning .....                                                 | 10 |
| 2.6 Triangulatie .....                                                      | 11 |
| Hoofdstuk 3: Theoretische verkenning .....                                  | 13 |
| 3.1 Wat is schoolrijpheid? .....                                            | 13 |
| 3.2 Welke verschillende aspecten omvat schoolrijpheid? .....                | 14 |
| 3.3 Hoe verloopt de ontwikkeling van schoolrijping bij kleuters? .....      | 15 |
| 3.4 Wat zijn de effecten van kleuterverlenging? .....                       | 18 |
| 3.5 Wat heeft de theoretische verkenning opgeleverd? .....                  | 20 |
| Hoofdstuk 4: Praktische oriëntatie .....                                    | 22 |
| 4.1 Gesprekken met leerkrachten .....                                       | 22 |
| 4.2 Wat heeft de praktische oriëntatie opgeleverd? .....                    | 26 |
| Hoofdstuk 5: Onderzoeksdoelgroep vaststellen .....                          | 27 |
| 5.1 Signaleringslijst: schoolrijpheid .....                                 | 27 |
| 5.2 Beginsituatie voorlopige onderzoeksdoelgroep .....                      | 27 |
| 5.3 Totaaloverzicht: signaleringslijst voorlopige onderzoeksdoelgroep ..... | 28 |
| 5.4 Conclusies voorlopige onderzoeksdoelgroep .....                         | 29 |
| 5.5 Definitieve onderzoeksdoelgroep .....                                   | 30 |

|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| Hoofdstuk 6: Theoretische verdieping .....          | 34 |
| 6.1 Theoretische verdieping: omgaan met elkaar..... | 34 |
| 6.2 Theoretische verdieping: werkhouding.....       | 37 |
| 6.3 Theoretische verdieping: luisterhouding.....    | 42 |
| 6.4 Conclusies .....                                | 43 |
| Hoofdstuk 7: Plan van aanpak.....                   | 46 |
| 7.1 Maken van een groepsplan.....                   | 46 |
| 7.2 Verantwoording van gemaakte keuzes.....         | 46 |
| 7.3 Pedagogisch groepsplan .....                    | 48 |
| Hoofdstuk 8: Resultaten van mijn onderzoek .....    | 53 |
| 8.1 Beschrijving van de uitvoering.....             | 53 |
| 8.2 Resultaten signaleringslijst.....               | 59 |
| 8.3 Conclusie resultaten signaleringslijst .....    | 60 |
| Hoofdstuk 9: Eindconclusie van mijn onderzoek.....  | 62 |
| 9.1 Deelvragen .....                                | 62 |
| 9.2 Onderzoeksvraag.....                            | 64 |
| Hoofdstuk 10: Evaluatie en reflectie .....          | 67 |
| Nawoord.....                                        | 70 |
| Literatuurlijst.....                                | 71 |
| Bijlagen: .....                                     | 73 |
| Signaleringslijst schoolrijpheid .....              | 74 |
| Voorbeeld verslag: beginsituatie Re.....            | 80 |

## Inleiding

*‘Kleuters? Die spelen toch gewoon de hele dag?’ ‘In groep 3 starten kinderen met leren lezen, rekenen en schrijven, dan begint toch het echte leren?’*

Dit zijn veel gehoorde uitspraken in mijn persoonlijke omgeving. Ik krijg dan altijd de behoefte het belang van de kleuterjaren uit te leggen. Juist in de kleuterperiode leert het kind de belangrijke basisvoorwaarden die nodig zijn om tot het leren lezen, rekenen en schrijven te kunnen komen. Kenmerkend voor kleuters is dat ze spelend leren, maar ook in een kleuterklas biedt een leerkracht gerichte activiteiten aan met achterliggende leerdoelen.

In de dagelijkse praktijk ervaar ik een andere kant dan die van het *‘alleen maar spelen’*. Het vele toetsen van kleuters, het registreren, observeren, opstellen van groepsplannen en handelingsplannen en een zekere druk die ik als leerkracht ervaar om een kind maar goed mee te krijgen in het verwachtingspatroon van een gemiddelde ontwikkeling naar schoolrijpheid. Tal van doelen omtrent beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid waar een kind aan moet voldoen aan het einde van de kleuterperiode en de verantwoording die je als school af moet leggen aan bijvoorbeeld ouders en inspectie, als een kind zich niet ontwikkelt volgens dit verwachtingspatroon. Hierdoor zou je toch zo het spelend leren dat zo kenmerkend is bij kleuters uit het oog verliezen.

In ben leerkracht op basisschool 't Smelleken in Valkenswaard. Voor het tweede jaar werk ik met veel plezier in groep 2. Iedere dag weer, geniet ik van de spontaniteit, de pure en eerlijke uitspraken van kleuters, het enthousiasme en de vele ontdekkingen die kleuters doen om zo de wereld steeds beter te leren begrijpen.

Aan het einde van groep 2 wordt de beslissing genomen of een kind ‘klaar’ is om de overstap naar groep 3 te maken. Vorig schooljaar heb ik voor het eerst ervaren hoe moeilijk het is om als leerkracht deze beslissing te nemen.

Bij de meeste kinderen is duidelijk zichtbaar dat ze echt ‘klaar’ zijn om de stap naar groep 3 te maken. Je ziet deze kinderen groeien van kleuter naar schoolkind. Dit ervaren ouders, het kind, leerkrachten en overige betrokkenen zo en de stap naar groep 3 is dan ook een logisch vervolg. Maar er zijn ook verschillende leerlingen die behoren tot de groep waarover twijfels zijn. Bij deze groep kinderen stellen we voortdurend verschillende vragen. *‘Is dit kind toe aan het schoolse leren in groep 3? Heeft dit kind baat bij een extra jaar groep 2 om zo met een stevigere basis aan groep 3 te beginnen? In welke groep vindt dit kind de juiste passende uitdaging?’*

De overgang van groep 2 naar groep 3 is een veel besproken onderwerp in ons team.

Een onderwerp van discussie is het gebruik van het woord ‘rijping / schoolrijpheid’ bij kleuters. Op grond van ‘het kind heeft nog rijping nodig’ blijven soms kleuters op school een extra jaar in groep 2. Leerkrachten van groep 3 geven (vanuit inspectie) aan dat ze weinig kunnen met het vage woordgebruik van rijping en geven aan dat ze terug willen zien hoe hulp geboden is, zoals in groepsplannen en wat het effect is geweest zodat zij hierop verder kunnen gaan in groep 3.

Daarentegen geven leerkrachten van groep 2 aan dat het lastig is om een kind extra begeleiding te geven als het kind niet toe is aan schoolse / leeractiviteiten. Hoe zet je dit in een plan? Hoe ga je hier aan werken? Kleuters maken grote ontwikkelingssprongen en de ervaring leert dat bij deze kinderen de ontwikkeling naar schoolrijpheid meestal vanzelf komt, maar dat dit tijd nodig heeft. Teveel stimuleren heeft soms een averechts effect, waardoor kinderen juist een aversie krijgen tegen de aangeboden leeractiviteiten. Ook wordt benadrukt dat het ‘spelend leren’ bij kleuters niet uit het oog verloren mag worden.

Ook ik stel me regelmatig de vraag: *‘ help ik deze kinderen door ze de tijd te geven en komt de ontwikkelingssprong op dit gebied vanzelf of is het belangrijk om doelgerichte begeleiding in te zetten?’*

Middels dit onderzoek hoop ik meer duidelijkheid te krijgen omtrent het begrip schoolrijpheid, de vele ontwikkelingsaspecten die belangrijk zijn om een soepele overgang naar groep 3 te maken en hoe ik als leerkracht een steentje bij kan dragen aan de ontwikkeling naar schoolrijpheid bij een kind.

Mijn onderzoeksvraag luidt dan ook als volgt:

*Hoe ga ik als leerkracht van groep 2 het beste om met kinderen waarbij de ontwikkeling minder snel verloopt dan medeleerlingen, gebaseerd op schoolrijpheid, met in het vooruitzicht de overstap naar groep 3?*

## Hoofdstuk 1: Mijn onderzoek

Zoals u al in de inleiding heeft kunnen lezen, gaat mijn onderzoek in de brede zin over schoolrijpheid bij kleuters als belangrijke voorwaarde om de overstap naar groep 3 te kunnen maken. In dit eerste hoofdstuk informeer ik u over de totstandkoming van mijn onderzoek., mijn onderzoeksvraag , de daarbij behorende deelvragen en mijn doelgroep.

### 1.1 Aanleiding

Ik wil een onderzoek doen dat niet specifiek op één kind met één specifiek probleem gericht is, maar een onderzoek dat gericht is op een grotere doelgroep met een veelvoorkomend probleem, zodat ik vooral in de toekomst veel baat heb bij de kennis die ik middels dit onderzoek op ga doen en dit ook echt toe kan passen in de dagelijkse praktijk.

Al snel kom ik op het onderwerp ‘schoolrijpheid bij kleuters’. Dit onderwerp is zoals u in de inleiding heeft kunnen lezen een veel besproken onderwerp in het team. Ieder jaar opnieuw blijkt het maken van een keuze tot doubleren of overgaan naar groep 3 bij sommige kinderen een moeilijke keuze.

Dit jaar heb ik een grote groep en het leeftijdsverschil is groot. Al in het begin van het schooljaar zag ik het grote niveauverschil op cognitief en sociaal-emotioneel gebied. In groepsbesprekingen kwam naar voren dat mijn klas een pittige grote klas is met verschillende kinderen die een specifieke begeleiding nodig hebben. Ook kwamen we tot de conclusie dat alle kinderen afkomstig uit de instroomgroep (groep 0) in mijn klas geplaatst zijn. Je merkt dat de meeste kinderen afkomstig uit groep 1 een voorsprong hebben op bijvoorbeeld zelfstandigheid, zelfredzaamheid, luister- en werkhouding en het naleven van regels en afspraken in de groep. De klas telt 29 leerlingen, waarbij we gezamenlijk bij de start van dit onderzoek twijfels hebben over 11 kinderen. We twijfelen of zij aan het einde van het schooljaar de overstap wel naar groep 3 kunnen maken. Dit zorgt voor stof tot nadenken over een juiste aanpak en organisatie in de klas. Steeds terugkerende gedachten waren: *‘Help, hoe ga ik om met deze grote niveauverschillen en hoe zorgen we ervoor dat in zo’n grote kleutergroep alle kinderen zich voldoende ontwikkelen om een soepele overgang naar groep 3 te maken? Is dit wel haalbaar en heb ik als leerkracht hier invloed op?’*

Deze gedachten hebben me gebracht tot een stellen van een geschikte onderzoeksvraag waarbij ik me wil gaan richten op de overgang van groep 2 naar groep 3 met daarbij mijn rol als leerkracht in de ontwikkeling naar schoolrijpheid. Natuurlijk heb ik hier met mijn

collega's over gesproken en ook zij geven aan dat ze ieder jaar opnieuw dezelfde moeilijkheid ervaren in het maken van een juiste beslissing gericht op de overgang naar groep 3.

De discussie die ik in mijn inleiding heb beschreven neem ik mee in mijn onderzoek. Er wordt van leerkrachten in groep 2 verwacht dat als kinderen de overstap naar groep 3 niet dreigen te kunnen maken, er een plan van begeleiding komt. Maar leerkrachten van groep 2 geven aan het lastig te vinden een plan te maken voor kinderen die niet toe zijn aan schoolse / leeractiviteiten gebaseerd op schoolrijpheid.

## **1.2 Onderzoeksvraag**

Na lang brainstormen over dit onderwerp en het regelmatig aanpassen van mijn onderzoeksvraag kom ik tot mijn uiteindelijke onderzoeksvraag:

*Hoe ga ik als leerkracht van groep 2 het beste om met kinderen waarbij de ontwikkeling minder snel verloopt dan medeleerlingen, gebaseerd op schoolrijpheid, met in het vooruitzicht de overstap naar groep 3?*

## **1.3 Deelvragen**

Om mijn onderzoeksvraag goed te kunnen gaan onderzoeken stel ik deelvragen op.

1. *Welke voorwaarden zijn nodig om naar groep 3 te gaan?*
2. *Hoe signaleren we of een kind voldoende schoolrijp is aan het einde van groep 2?*
3. *Welke aspecten van schoolrijpheid zie ik terug in mijn klas?*
4. *Hoe kan ik als leerkracht één of meerdere aspecten van schoolrijpheid positief beïnvloeden?*

## **1.4 Het doel van het onderzoek**

Het doel van mijn onderzoek is om kinderen waarbij het vermoeden is dat deze kinderen aan het einde van het schooljaar niet voldoende schoolrijp zijn om naar groep 3 te gaan mogelijk een betere voorbereiding in groep 2 te geven, waardoor de overstap naar groep 3 makkelijker wordt.

## **1.5 Doelgroep**

Bij de start van mijn onderzoek bestaat mijn doelgroep uit 11 kinderen afkomstig uit groep 2. Zoals in de aanleiding beschreven, heb ik bij deze 11 kinderen mijn twijfels of zij aan het einde van het schooljaar de stap naar groep 3 kunnen maken.

De ontwikkeling van deze kinderen wil ik middels dit onderzoek beter in kaart brengen. Dit vraagt een grondig onderzoek naar de beginsituatie van mijn doelgroep. Pas dan kan ik concluderen of mijn twijfels gebaseerd zijn op schoolrijpheid of dat er andere specifieke problemen ten grondslag liggen. De definitieve keuze van mijn doelgroep voor mijn onderzoek volgt dan ook pas later in mijn onderzoek.

In dit hoofdstuk heeft u een eerste opzet van mijn onderzoek kunnen lezen. In het volgende hoofdstuk ga ik dieper in op het onderzoeksproces. U leest hoe ik het onderzoek vorm ga geven.



## Hoofdstuk 2: Beschrijving van het onderzoeksproces

Middels dit hoofdstuk geef ik u duidelijkheid over hoe ik mijn onderzoek vorm heb gegeven en verantwoord ik de keuzes die ik in mijn onderzoek heb gemaakt.

### 2.1 Soort onderzoek

Mijn onderzoek komt voort uit praktijkvragen. In het vorige hoofdstuk heb ik de aanleiding van mijn onderzoek beschreven. Hieruit is een verlegenheidssituatie te herkennen. Mijn streven is kwaliteitsverbetering van deze praktijksituatie en antwoord te vinden op mijn praktijkvragen. Dit is een praktijkgericht onderzoek, gericht op mijn klas binnen basisschool 't Smelleken. Binnen dit onderzoek bestaan twee hoofdvormen, namelijk kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Beide vormen zijn aanwezig in mijn onderzoek. Hiervoor kies ik om zo de meest betrouwbare en valide resultaten te krijgen.

Kenmerken van de kwalitatieve onderzoeksstrategie binnen mijn onderzoek zijn:

- observaties
- interviews / gesprekken met collega's en kinderen
- bronnenonderzoek (literatuur)
- gebruik van het kinddossier

Kenmerken van de kwantitatieve onderzoeksstrategie binnen mijn onderzoek zijn:

- Gebruik van een signaleringslijst: vaststellen van de beginsituatie en na afloop een controle uitvoeren.

### 2.2 Geschikte literatuur

De start van het onderzoek riep bij mij vele vragen op: *'hoe doe je eigenlijk goed onderzoek?, welke cyclus maak je in een onderzoek?, hoe start je met het onderzoek? Waar begin je en hoe pak je dit aan?'* Om op deze vragen antwoord te kunnen geven, heb ik me eerst verdiept in 'het doen van onderzoek'. Ik heb gelezen in boeken waarin beschreven staat hoe je praktijkonderzoek doet.

Het boek 'ontwikkeling door onderzoek – een handreiking voor leraren' <sup>1</sup> is voor mij een praktisch boek waarin stap voor stap het doen van goed onderzoek uit wordt gelegd. Tijdens het onderzoek greep ik regelmatig terug op dit boek, omdat dit boek mede het hoofdstuk

---

<sup>1</sup> "Ontwikkeling door onderzoek" van T. Kallenberg, B. Koster, J. Onstenk, W. Scheepsmas (2007)

‘Skill Sheets’ bevat waarin verschillende vragen die je je tijdens het onderzoek stelt per vraag overzichtelijk beantwoord worden.

Ook heb ik gebruik gemaakt van de boeken ‘onderwijs van eigen makelij’<sup>2</sup> en ‘basisprincipes praktijkonderzoek’<sup>3</sup>.

## **2.3 Logboek**

Om overzicht te kunnen houden op het onderzoek heb ik een logboek bij gehouden. Met behulp van dit logboek legde ik het verloop van mijn onderzoek vast. Het is een document dat steeds uitgebreid werd en regelmatig met mijn begeleider gedurende het proces besproken werd. Naarmate het proces vorderde, groeide het document. Ik kwam tot een verzameling van onderzoek dat ik gebruikt heb om mijn uiteindelijke meesterstuk te kunnen schrijven.

## **2.4 Eerste verkenning**

Na het formuleren van mijn onderzoeksvraag ben ik gestart met een eerste theoretische verkenning. Om antwoord te kunnen vinden op mijn onderzoeksvraag was het nodig om me eerst algemeen te verdiepen in het onderwerp ‘schoolrijpheid’. Door middel van de literatuurstudie wilde ik duidelijkheid krijgen over wat dit begrip precies inhoudt.

Na deze theoretische verkenning heb ik me praktische georiënteerd. *‘Hoe denken mijn collega’s over schoolrijpheid?’* Deze praktische oriëntatie heeft me een duidelijk beeld gegeven over wat mijn collega’s belangrijke ontwikkelingsaspecten vinden in de ontwikkeling naar schoolrijpheid. Ook heeft de eerste verkenning aanleiding gegeven tot het afbakenen van mijn onderzoek. Schoolrijpheid is een ruim begrip dat alle ontwikkelingsaspecten van de kleuterperiode omvat. Door deze theoretische verkenning en praktische oriëntatie was het mogelijk een signaleringslijst op te gaan stellen. De signaleringslijst heb ik afgenomen bij een groep kinderen en hierna kon ik mijn onderzoek gaan richten op specifieke deelgebieden. Deze specifieke deelgebieden gaven aanleiding tot verder onderzoek.

## **2.5 Meetinstrumenten**

In mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van meetinstrumenten om gegevens te verzamelen. Het verzamelen en interpreteren van deze gegevens heeft geleid tot het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag.

---

<sup>2</sup> “Onderwijs van eigen makelij” van P. Ponte (2006)

<sup>3</sup> “Basisprincipes praktijkonderzoek” van F. Harinck (2009)

In de eerste verkenning heb ik gegevens verzameld door middel van interviews met collega's. Ik heb hierbij gekozen voor de vorm van het semi-gestructureerde interview. Het onderwerp stond vast en vooraf heb ik enkele hoofdvragen opgesteld die aan de orde moesten komen tijdens het gesprek.

Na mijn eerste verkenning heb ik een eigen meetinstrument ontworpen. Dit is de signaleringslijst 'schoolrijpheid' om mijn onderzoeksgroep te bepalen en de beginsituatie van deze kinderen vast te stellen. Om deze signaleringslijst zo objectief mogelijk in te kunnen vullen heb ik een tweede meetinstrument ingezet, namelijk het doen van observaties. Om deze observaties zo betrouwbaar mogelijk te maken heb ik niet op één moment, maar op meerdere momenten geobserveerd in verschillende situaties. De observaties waren semi-gestructureerd. Dit houdt in dat ik voorafgaand aan de observaties afhankelijk van de situatie / activiteit die ik ging observeren onderwerpen opschreef uit de signaleringslijst waar ik specifiek op ging letten. De observaties waren beschrijvend. Ook heb ik in deze fase van mijn onderzoek gesprekken met de kinderen uit mijn onderzoeksdoelgroep gevoerd. Deze gesprekken heb ik voorbereid door het opstellen van een vragenlijst. Het doel van deze gesprekken was om te achterhalen hoe deze kinderen het werken en spelen in de klas ervaren, of ze dit onder woorden kunnen brengen en hoe ze denken over volgend jaar, de overstap naar groep 3. De vragenlijst was voor mij een leidraad. Om het gesprek makkelijker te maken voor kleuters en om een gesprek uit te lokken heb ik gebruik gemaakt van een praatplaat met plaatjes van schoolsituaties.

Door het inzetten van deze meetinstrumenten heb ik mijn definitieve onderzoeksdoelgroep vast kunnen stellen en had ik een duidelijke beginsituatie van deze onderzoeksdoelgroep. De signaleringslijst 'schoolrijpheid' met de ondersteuning van observaties heb ik na de uitvoering van mijn plan van aanpak nogmaals ingezet om de resultaten van mijn praktijkonderzoek vast te kunnen stellen.

## **2.6 Triangulatie**

Triangulatie betekent letterlijk: vanuit drie hoeken. Hiermee wordt bedoeld dat er vanuit verschillende invalshoeken / gegevens naar een verschijnsel wordt gekeken.

Triangulatie heb ik op de eerste plaats aangebracht door de literatuurstudie en het voeren van oriënterende gesprekken met collega's. Bij het vaststellen van de beginsituatie van mijn onderzoeksdoelgroep heb ik gekeken vanuit de leerkracht, mijn collega's, ouders en het kind. Ik heb observaties uitgevoerd met aanvullend enkele observaties van de onderwijsassistente. In gesprekken met collega's, zoals mijn duopartner en de intern begeleider ben ik nagegaan

of mijn beeld bij het kind klopt met het beeld van mijn collega's. Van ieder kind wordt een kinddossier (historisch overzicht) bijgehouden. In dit dossier heb ik teruggelezen wat collega's eerder geschreven hebben over de ontwikkeling van het kind. Hierin staan ook alle oudergesprekken vermeld. Zo kreeg ik ook zicht op het beeld wat ouders van het kind hebben en ook de gesprekken met kinderen hebben me geholpen met het vaststellen van een juiste beginsituatie.

Gedurende het onderzoek bleef ik in gesprek met collega's en ouders over de kinderen van mijn onderzoeksdoelgroep. Dit was mede, omdat tijdens mijn onderzoek de beslissing genomen moest worden of kinderen de overstap naar groep 3 kunnen gaan maken of dat er gekozen moet worden voor doubleren. Deze beslissing heb ik niet alleen genomen, maar in samenspraak met de intern begeleider en ouders.

Het onderzoek heb ik afgesloten door weer observaties uit te voeren en het invullen van de signaleringslijst 'schoolrijpheid'. Hierin heb ik ook weer de mening van ouders en collega's meegenomen. Dit heeft gezorgd voor triangulatie in mijn onderzoek.

U heeft kunnen lezen, dat ik mijn onderzoek heb gestart met een eerste theoretische verkenning omtrent het algemene onderwerp 'schoolrijpheid'. Dit leest u in het volgende hoofdstuk.

## Hoofdstuk 3: Theoretische verkenning

Zoals in de inleiding te lezen is, geven leerkrachten van groep 3 aan dat ze het gebruik van het woord schoolrijpheid te vaag vinden. Ook bij mij riep het begrip schoolrijpheid verschillende vragen op. In dit hoofdstuk neem ik u mee in mijn theoretische zoektocht.

### 3.1 Wat is schoolrijpheid?

De discussie die ontstaat omtrent het vage woordgebruik van schoolrijpheid wordt bevestigd door Marc Litiere. Hij beschrijft in zijn boek<sup>4</sup> dat schoolrijpheid een moeilijk en omstreden begrip is. ‘Volgens sommige mensen bestaat er zoiets als ‘schoolrijpheid’, terwijl anderen dit een verkeerde term vinden en zich afvragen of het begrip eigenlijk wel bestaat’(Litiere, 2008, p.36) Hij legt uit dat ‘schoolrijpheid’ in feite als een etiket wordt gebruikt. ‘Het ontstaan van het begrip ‘schoolrijpheid ’of het etiket dat we geven, creëert een situatie waardoor er een probleem blijkt te zijn’(Litiere, 2008, p.53).

Ook de woordkeuze wordt onder de loep genomen. ‘De term ‘schoolrijpheid’ kan betekenen dat een kind rijp is voor school, waarbij we ervan uitgaan dat de school pas begint bij het eerste leerjaar / groep 3 en de kleuterschool dus niet meetelt. Maar juist de kleuterschool is zo belangrijk voor de ontwikkeling van kinderen’ (Litiere, 2008, p. 55). In zijn boek beschrijft hij mogelijke andere termen of benamingen, maar deze zijn niet beter en ook voor discussie vatbaar.

Na een uitgebreide literatuurstudie kom ik tot een volgende omschrijving van schoolrijpheid:

Schoolrijpheid is een complex begrip ter aanduiding van het ontwikkelingsniveau van een kind dat vereist is om een soepele overgang van groep 2 naar groep 3 in het basisonderwijs te kunnen maken. Het is de fase waarin een kleuter voldoende competenties ontwikkeld heeft om te beginnen aan het gestructureerd proces van leren lezen, schrijven en rekenen in groep 3. Het kind heeft een bepaald ontwikkelingsniveau bereikt op cognitief, sociaal-emotioneel en motorische gebied om met goed gevolg aan het schoolonderwijs vanaf groep 3 deel te kunnen nemen.

---

<sup>4</sup> “Juf, mag ik overvaren’ van M. Litiere (2008)

Maar uit welke aspecten bestaat het ontwikkelingsniveau dat nodig is om een goede start in groep 3 te kunnen maken? Wat moet het kind kennen, kunnen en willen om voldoende schoolrijp te zijn? Dit geeft aanleiding tot mijn volgende vraag.

### **3.2 Welke verschillende aspecten omvat schoolrijpheid?**

Marc Litiere besteedt in zijn boek een volledig hoofdstuk aan de voorwaarden van schoolrijpheid. Hij benadrukt daarbij dat een kind wel schoolrijp kan zijn als bepaalde voorwaarden nog niet helemaal zijn vervuld. Ook in groep 3 kan nog aan de verschillende voorwaarden voor schoolrijpheid gewerkt worden. ‘Het is eerder een uitzondering dat een kind aan alle voorwaarden voldoet als hij de overstap maakt naar het eerste leerjaar/groep 3’ (Litiere, 2008, p. 60).

Herkenbaar vind ik dat hij schrijft dat sommige ouders schoolrijpheid met intelligentie verwarren. ‘Mijn kind is slim genoeg, dus hij kan toch naar het eerste leerjaar / groep 3’ (Litiere, 2008, p. 62). Schoolrijpheid bestaat niet alleen uit basisfuncties zoals: lichamelijke rijpheid, motorische ontwikkeling, ontwikkeling van lichaamsschema en voorkeurshand, oriëntatie in de tijd en ruimte, goed kunnen kijken en goed kunnen luisteren (visuele en auditieve waarneming), geheugen, taalbeheersing, rijpheid voor lezen en rekenen en sociale ontwikkeling. Minstens even belangrijk zijn de factoren: zelfvertrouwen, aanpassingsvermogen, zelfstandigheid, aandachts- en concentratievermogen, gestructureerd werken en prestatiemotivatie.

Belangrijk is dat een kind leergierig is. Het kind wil inspanningen leveren, is geïnteresseerd, wil waardering en wil groot worden. Het kind heeft niet alleen interesse in een activiteit die hij/zij zelf graag doet, maar ook voor opgelegde opdrachten en kan zijn aandacht lang genoeg op een taak richten. Als een kind deze motivatie nog niet heeft, bestaat de kans dat het kind niet echt openstaat voor het aanleren van vaardigheden zoals lezen en rekenen.

Ook spreekt Marc Litiere over de grote rol van het sociale aspect in de ontwikkeling naar schoolrijpheid. ‘Het kind moet zich kunnen aanpassen aan de andere kinderen, het moet kunnen omgaan met gedeelde aandacht van de leerkracht en moet leren werken in een groep’ (Litiere, 2008, p. 66).

Geconcludeerd kan worden dat een kind aan het einde van zijn kleuterperiode aan een groot aantal ontwikkelingsaspecten moet voldoen om de overstap naar groep 3 te kunnen maken. Schoolrijpheid is een ruim begrip dat vele ontwikkelingsaspecten omvat.

Deze aspecten werk ik later in mijn onderzoek verder uit in de vorm van een signaleringslijst. Het signaleren en beoordelen van de schoolrijpheid is belangrijk, maar hoe komt een kind tot deze schoolrijpheid? Dit is een volgende vraag die ik ga onderzoeken.

### **3.3 Hoe verloopt de ontwikkeling van schoolrijping bij kleuters?**

Over de ontwikkeling van kleuters is veel te lezen. Ik heb dan ook een uitgebreide literatuurstudie gedaan en zal in het kort mijn belangrijkste bevindingen samenvatten.

Marc Litiere en Sieneke Goorhuis omschrijven beiden dat de ontwikkeling in ontwikkelingsfasen verloopt. Deze fasen blijven in grote lijnen gelijk bij ieder kind, alleen de ontwikkelingssnelheid verschilt. Ook benadrukken zij dat je bij de beoordeling van kinderontwikkeling niet in momenten / tijdstippen moet denken, maar in mijlpalen die in een bepaalde periode bereikt worden. Schoolrijpheid is geen momentopname, maar een proces van rijping en ontwikkeling. Beiden benadrukken dat stimulans van buitenaf / de omgeving belangrijk is in de ontwikkeling van schoolrijpheid. Het kind moet kansen krijgen en moet gestimuleerd en uitgedaagd worden. Maar: ‘Pas wanneer een kind op basis van rijping toe is aan zaken als lopen, spreken, zindelijk worden, motorisch spel en fantasiespel, zal het profiteren van een omgeving die deze processen stimuleert’ (S. Goorhuis-Brouwer en B. Levering, 2006, p. 50<sup>5</sup>). De periode tussen vijf en zeven jaar blijkt een overgangsfase te zijn waarin kinderen vanuit een spontaan leerproces zijn gegroeid naar een manier van zijn waarin zij zich op een gestructureerde manier verdiepen in zaken en personen om hen heen.

‘Veel van wat de kleuters zich eigen maken, gebeurt door nabootsing en het spel bestaat vaak uit het naspelen van wat ze aan gebeurtenissen en handelingen hebben meegemaakt of wat het daarin heeft geraakt of aangesproken (Litiere, 2008, p. 24).

‘Kleuters leren door te spelen en niet zozeer door wat hun wordt uitgelegd. We spreken bij kleuters over ‘incidenteel leren’: ze leren eerder toevallig, zonder speciaal daarop gerichte inspanningen. Ze leren door actief met iets bezig te zijn: spelen, bewegen, ontdekken en ervaren’ (Litiere, 2008, p. 25). Kleuters leren door actieve interactie, door actief te handelen en te ervaren. Een kleuter heeft een natuurlijke drang naar ontdekken en exploreren. Een kleuter heeft geen behoefte aan een leraar die kennis overbrengt, maar aan een leerkracht die model staat als klankbord en als vraagbaak dient. ‘Ze leren door te doen en te ervaren en door hierover te communiceren’ (Litiere, 2008, p. 28).

---

<sup>5</sup> ‘Dolgedraaid’ van S. Goorhuis – Brouwer en B. Levering (2006)

Langzaam komt er een verandering in het leergedrag van een kleuter. Het kind raakt steeds meer gericht op doelgericht leren. ‘Hij stelt veel waaromvragen, begint verbanden te leggen en ontwikkelt aan het eind van zijn kleutertijd een werkhouding’ (Litier, 2008, p.29). Vanaf het zesde á zevende jaar zie je een duidelijke verandering in de manier van leren. Het incidentele leren gaat geleidelijk over naar het intentionele leren. Het leren door spelen en toevallige omstandigheden, maakt plaats voor duidelijk afgebakende en aangeboden leeropdrachten. Toch blijven kinderen rond deze leeftijd leren door spel. Het denken is nog vrij concreet en kinderen hebben vooral baat bij het actief werken met concreet materiaal.

In het boek ‘kleine ontwikkelingspsychologie’<sup>6</sup> lees ik over de verschillende theorieën in de ontwikkelingspsychologie over de kinderlijke ontwikkeling met verschillende opvattingen over behaviorisme en maturisme. Toch wordt enig verband tussen aanleg en omgeving eigenlijk door niemand helemaal uitgesloten.

Psychologen die een extreem maturistisch standpunt (naar het Engelse *to mature*, rijpen) aanhangen gaan er vanuit dat de ontwikkeling zich kenmerkt door een ‘aanwezig programma’, dat een prikkel voor ontwikkeling van binnenuit komt en dat er verschillen ontstaan door verschil in aanleg. De ideeën van Rousseau zijn hiervan een voorbeeld. ‘Kinderen ontwikkelen zich volgens een Natuurlijk Plan. Zij hebben afhankelijk van hun leeftijd heel eigen vaardigheden, denkwijzen en gevoelspatronen. Als je dat zelfregulerend proces nu maar zijn gang laat gaan en niet van buitenaf ingrijpt, wordt een optimale eindfase bereikt.’ (R. Kohnstamm, 2009, p. 21).

Maria Montessori werd wereldberoemd om haar onderwijssysteem met als basisprincipe de vrijheid van de individuele leerling om zich in eigen tempo en op zelf gekozen momenten de leerstof eigen te maken. Zij gaat er van uit dat de aangeboren rijpingsdrang de motor achter ontwikkeling is en ze spreekt daarbij over gevoelige perioden.

Kenmerkend voor het behaviorisme is juist de leermogelijkheid, prikkel voor ontwikkeling komt van buitenaf en verschillen ontstaan door verschil in omgeving. Beroemde psychologen zijn Locke en Skinner. ‘De kinderlijke ontwikkeling drijft volgens hen op ervaring en leerprocessen’. (R. Kohnstamm, 2009, p. 22). Van Locke is de uitspraak dat ieder mens bij de geboorte een onbeschreven blad is. Piaget wordt vaak gezien als de psycholoog van het natuurlijke proces van denkontwikkeling. Ook hij ontwierp geen zuivere rijpingstheorie.

---

<sup>6</sup> “Kleine ontwikkelingspsychologie 1 – het jonge kind” van R. Kohnstamm (2009)



In veel theorieën wordt de ontwikkeling onderverdeeld in fasen, zoals de karakterontwikkeling volgens Freud en Erikson, de cognitieve ontwikkeling van Piaget en het moreel redenen van Kohlberg. In de fase-indeling van Erikson staat het bestaan van een kind tussen de drie en zes jaar in het teken van nieuwsgierigheid, fantasie en initiatief. Terwijl in de volgende fase dit creatieve naar de achtergrond verdwijnt om plaats te maken voor het ijverig aanleren van concrete vaardigheden die horen bij de cultuur.

Psycholoog Kagan geeft een herkenbaar voorbeeld waarin hij uitlegt dat kinderen vaker plotseling i.p.v. geleidelijk kwalitatieve overgangen naar een volgende fase in de ontwikkeling laten zien.. Hij vergelijkt deze overgang met een ijsbloem op het raam. Die is er opeens, terwijl er onmerkbaar een geleidelijk proces van afkoeling aan is voorafgegaan. Een aantal ontwikkelingspsychologen en opvoedkundigen zoals Montessori, Steiner, Piaget en een recente: Vervaeke, zijn van mening dat kinderen pas schoolrijp zijn rond hun zevende jaar. Dit kan ook rond het 7,5e levensjaar zijn.

In het artikel 'visies botsen stevig' in de Trouw geeft Sienke Goorhuis haar mening over de leeftijd van kinderen waarop ze voldoende schoolrijp zijn. 'Kinderen krijgen vaak niet meer de tijd om te rijpen', vindt Goorhuis. 'Pas tussen 6 en 7 is het zenuwstelsel van een kind voldoende uitgebalanceerd om te kunnen gaan leren.'

Confronterend en ook zeker herkenbaar vond ik het lezen van het boek 'dolgdraaid'. Als beginnende leerkracht herken ik bij mezelf de situaties die de schrijvers schetsen, waarbij zorgen uit worden gesproken over hoe het kleuteronderwijs vorm wordt gegeven. 'Jonge leerkrachten geven aan dat zij zich onzeker voelen en niet voldoende hebben meegekregen van hun opleidingen om met de kleuters aan de slag te gaan. Ze vertrouwen daardoor meer op methoden en voor gestructureerde speelleermaterialen dan op hun eigen oren, ogen, handen en hun eigen intuïtie en creativiteit. Het onderwijsaanbod aan jonge kinderen driegt daardoor te cognitief te worden en sluit te weinig aan bij hoe zij leren.' (S. Goorhuis-Brouwer en B. Levering, 2006, p. 129).

In dit boek worden de huidige zorgelijke ontwikkelingen binnen het peuter- en kleuteronderwijs beschreven. Binnen het onderwijs is veel aandacht voor leerachterstanden en zeker bij jonge kinderen stellen de schrijvers verschillende vragen, zoals 'worden peuters en kleuters nog wel beoordeeld naar de ontwikkelingsfase waarin ze verkeren, of moeten ze al voldoen aan normen die bij een volgende fase van de ontwikkeling passen, namelijk die van het basisschoolkind? Wordt er bij de beoordeling van peuters en kleuters wel voldoende rekening gehouden met variaties in de normale ontwikkeling, samenhangend met rijping,

temperament en karakter? Wordt er nog wel rekening mee gehouden dat peuters en kleuters zich ontwikkelen door te spelen en niet door te leren?’ (S. Goorhuis-Brouwer en B. Levering, 2006, p. 8).

De belangrijkste conclusie die ik kan trekken na deze literatuurstudie is dat kleuters leren door te spelen, te ervaren, te bewegen, te ontdekken en door zelf te handelen in interactie met de omgeving. Typerend voor kleuters is het ‘incidenteel leren’. Ze leren onbewust, toevallig door spel en ervaring. ‘Het is nodig dat kinderen met veel dingen en situaties in contact komen en veel ervaringen opdoen: spelen, exploreren, allerlei materialen gebruiken en communiceren over wat je doet en hoe je het doet en wat je hierbij ervaart’ (M. Litier, 2008, p.123).

Het moment van schoolrijpheid is bij ieder kind verschillend. Het is een proces van rijping en ontwikkeling, dat spontaan en vanzelf komt. Als leerkracht kun je dit proces wel stimuleren door het geven van interactie en het bieden van een stimulerende / uitdagende leeromgeving. De leeftijd waarop gemiddeld een kind schoolrijp is ligt hoger dan ik dacht, namelijk gemiddeld rond het 6<sup>e</sup> – 7<sup>e</sup> jaar. Nu kan ik beter plaatsen waarom er zo’n grote groep in mijn klas is waarover ik twijfels heb over de schoolrijpheid van het kind.

Tijdens deze literatuurstudie kom ik meerdere malen het onderwerp ‘het effect van kleuterverlenging’ tegen. Dit is interessant voor mijn onderzoek, omdat het maken van de keuze doubleren of overgaan naar groep 3 bij sommige kinderen een lastige keuze is. Ik lees hierover verschillende meningen en kom tot een volgende vraag die bruikbaar is voor mijn onderzoek.

### **3.4 Wat zijn de effecten van kleuterverlenging?**

De meningen hierover zijn sterk verdeeld. De een zegt dat het overdoen van groep 2 op grond van schoolrijping vaak een verloren jaar is en een ander zegt dat kinderen de tijd moeten krijgen voldoende schoolrijp te worden zodat ze een betere basis hebben om tot het schoolse leren te komen.

Een lange kleutertijd geeft volgens Sienieke Goorhuis aan kleuters een stevige basis, waar ze hun hele leven wat aan hebben. Ze vindt het absurd dat de inspectie herfstkinderen in principe naar groep 3 wil sturen. Als deze leerlingen niet overgaan, beschouwt de inspectie dit als zittenblijven.

In het artikel ‘visies botsen stevig’ analyseert orthopedagoog Diny van der Aalsvoort dat het probleem in de hele discussie is dat er geen wetenschappelijke onderbouwing is voor het begrip schoolrijpheid. Zij is een exponent van de visie dat ook jonge kinderen kunnen

doorstromen naar groep 3. Ze geeft aan dat scholen zeggen dat ze op grond van testen en observaties kunnen vaststellen of een kind ‘klaar’ is voor groep 3. Er zijn echter nog geen betrouwbare testen voor kleuters op grond waarvan je succes op school kunt voorspellen. Ze is juist voorstander van kort kleuteren. ‘Een kind dat het niet goed doet in groep 1 en 2, kan het toch goed doen in groep 3. Het verschil in sfeer en aanpak in groep 1 / 2 is zo anders dan die in groep 3.’ Ze benadrukt dat kinderen blijven zitten als een mislukking kunnen ervaren en ze wijst erop dat een extra jaar in groep 2 een verrijking moet zijn.

Het zittenblijven als een mislukking ervaren kan ik begrijpen, maar ik heb daarbij ook direct mijn vraagtekens als ik denk aan kinderen die de overstap naar groep 3 maken, terwijl ze hier op basis van schoolrijpheid niet aan toe lijken te zijn. Zij kunnen juist faalervaringen opdoen als blijkt dat deze overstap te moeilijk voor ze is en ze niet mee kunnen komen in het tempo van leeftijdsgenoten. Dit lijkt me geen ontspannen leersfeer voor het kind. Ik denk hierbij ook aan een kind dat nog veel liever speelt en het niet op kan brengen aan een tafeltje lange tijd werkjes te maken. Dit kind zal weinig motivatie en interesse hebben, maar wel een leerkracht krijgen die dit van hem eist. Het kind kan niet aan deze verwachtingen voldoen en dit is niet bevorderlijk voor het zelfvertrouwen.

White & Howard en Carlton Winsler (1999)<sup>7</sup> geven aan dat ‘zittenblijven’ een negatief effect heeft op het zelfbeeld en de schoolse houding. Karwiet en Wasik (1994) constateren dat er soms sprake is van een kortdurend effect, maar wanneer de schoolvorderingen van een leerling langer gevolgd worden blijkt de achterstand ten opzichte van zijn schoolrijpe leeftijdsgenoten weer toe te nemen.

In het artikel ‘kleuterverlenging in Nederland: omgang, kenmerken en effecten’ blijkt ook weer dat onduidelijk is of leerlingen inderdaad profiteren van kleuterbouwverlenging. ‘Bij ongeveer 1 op de 10 leerlingen blijft sprake van kleuterbouwverlenging. Een deel (13%) van hen wordt later verwezen naar het speciaal basisonderwijs, een klein deel (3%) blijft later opnieuw zitten. Bij de overige leerlingen zijn slechts tijdelijke positieve effecten te zien op onderwijsprestaties’. Geconcludeerd wordt dat het aanbeveling verdient meer terughoudend te zijn bij het besluiten van kleuterbouwverlenging. Ook geeft dit artikel aan dat er geen centrale richtlijnen of criteria voor de overgang van groep 2 naar groep 3 zijn. Wat leerkrachten onder schoolrijpheid verstaan is vooral afhankelijk van hun onderliggende visie op kinderen, op leren, en op de rol van de eerste jaren van de basisschool. Er bestaan twijfels

---

<sup>7</sup> Artikel: Toe zijn aan formeel onderwijs. De rol van kind- en omgevingsfactoren bij de bepaling van schoolrijpheid.

over de betrouwbaarheid van het oordeel en de kennis van leerkrachten. Leerkrachten zouden te subjectief zijn bij beoordelingen over kinderen vanwege hun verwachtingen van leerlingen.

Er is dus geen eenduidig antwoord te vinden op deze vraag. Wel zet deze vraag aan tot nadenken. Een belangrijke conclusie is dat je als leerkracht goed moet overwegen wat de meerwaarde is als een kleuter een extra jaar in groep 2 blijft. Ook moet je je als leerkracht afvragen of de oorzaak puur 'schoolrijpheid' is of dat er andere problematiek aan ten grondslag ligt. Ik lees in de onderzoeken dat op langere termijn weinig positieve effecten te zien zijn in de schoolvorderingen en dat kinderen in vergelijking met leeftijdsgenoten later de achterstand weer toe neemt. Hierbij lijkt het dat schoolrijpheid vooral om de cognitieve ontwikkeling gaat. Er wordt immers gesproken over schoolvorderingen, maar mij lijkt dat in kleuterverlenging wel degelijk winst te behalen valt als we spreken over de sociaal-emotionele ontwikkeling en de motorische ontwikkeling. Ook in de cognitieve ontwikkeling denk ik dat een extra jaar kleuteronderwijs zinvol kan zijn. Vooral het creëren van nieuwsgierigheid, interesse en motivatie zal de cognitieve ontwikkeling kunnen bevorderen. Ik kan me dan ook meer vinden in de mening van Sienke Goorhuis. Ook lees ik veel over de grote kloof die ervaren wordt in de overgang van groep 2 naar groep 3. In groep 2 wordt veelal gewerkt aan alle ontwikkelingsaspecten die belangrijk zijn om goed onderwijs te kunnen gaan volgen in groep 3. Maar nog zinnvoller lijkt het me dat groep 3 meer aansluit bij de behoeften van kinderen die misschien nog niet al deze voorwaarden bezitten. De leeftijd van het bereiken van schoolrijpheid ligt immers tussen het 5<sup>e</sup> en 7<sup>e</sup> jaar.

### **3.5 Wat heeft de theoretische verkenning opgeleverd?**

Deze zoektocht heeft vele vragen omtrent schoolrijpheid beantwoord. Het heeft aanzet tot kritisch nadenken over de onderwijspraktijk zoals die er nu is. Het geeft me positieve energie om verder te gaan met dit onderzoek. Onderstaande punten vind ik belangrijk om mee te nemen in mijn verdere onderzoek:

- Kleuters leren door te spelen, door te ervaren, te bewegen, te ontdekken en door zelf te handelen in interactie met de omgeving. Typerend voor kleuters is het 'incidenteel' leren.
- Als leerkracht kun je het proces van rijping en ontwikkeling stimuleren door het geven van interactie en het bieden van een stimulerende / uitdagende leeromgeving.
- De leeftijd van het bereiken van schoolrijpheid ligt gemiddeld tussen het 5<sup>e</sup> en 7<sup>e</sup> jaar.
- Ook in groep 3 kan nog aan de verschillende voorwaarden voor schoolrijpheid gewerkt worden.

-Als leerkracht moet je goed afwegen wat de meerwaarde is als een kleuter een extra jaar in groep 2 blijft en of er andere problematiek aan ten grondslag ligt.

Na deze theoretische verkenning ben ik me praktisch gaan oriënteren. Hoe denken mijn collega's van groep 2 en 3 over schoolrijpheid? Wat vinden zij belangrijke voorwaarden bij een kind om de overstap naar groep 3 te kunnen maken? Wat zijn hun ervaringen?

Dit kunt u lezen in het volgende hoofdstuk.

## Hoofdstuk 4: Praktische oriëntatie

In dit hoofdstuk leest u verschillende meningen van leerkrachten over ‘schoolrijpheid’.

### 4.1 Gesprekken met leerkrachten

De belangrijkste conclusies uit de gesprekken die ik met leerkrachten van groep 1, 2 en 3 heb gevoerd vat ik samen. De conclusies worden ondersteund met uitspraken van leerkrachten.

-Alle leerkrachten geven aan dat de keuze van doubleren of de overstap naar groep 3 niet gebaseerd is op het ontbreken van één voorwaarde. Het is een combinatie van factoren en er zijn meerdere aspecten onvoldoende aanwezig.

Leerkracht groep 1: *‘Als een kind een extra jaar groep 2 gaat doen, moet de keuze gebaseerd zijn op meerdere aspecten. Het is een samenhang van omstandigheden. Het kind valt niet enkel op één gebied uit.’*

Leerkracht groep 2: *‘Ik zou een kind nooit op één aspect laten doubleren. Bijvoorbeeld onvoldoende zelfvertrouwen hebben is geen rede om te doubleren. Vaak is het een combinatie van aspecten.’*

Leerkrachten groep 3: *‘Het kind moet rijp zijn voor groep 3. Het moet de overstap aankunnen op cognitief vlak. Het is altijd een combinatie van factoren. De keuze om te doubleren is kindafhankelijk. Er is geen pasklaar lijstje om dit te kunnen beoordelen.’*

-Alle leerkrachten geven aan dat groep 3 voor veel kinderen een grote omschakeling is. Het spelen gaat naar de achtergrond. Er komen veel nieuwe indrukken op je af en kinderen krijgen veel prikkels te verwerken.

Leerkracht groep 1: *‘Ze moeten de druk van presteren in groep 3 aankunnen. Als ze al aan de zwakke ‘kant’ en jong zijn, kunnen ze moeite hebben om alle nieuwe indrukken en vele prikkels te verwerken.’*

Leerkracht groep 3: *‘Ik merk dat de overstap naar groep 3 een grote stap is. In groep 3 hebben kinderen een vol programma, volgen veel instructie en krijgen veel nieuwe prikkels te verwerken. Het spelen is er echt vanaf. Het tempo in het lesprogramma is vrij hoog. In het*

*begin vergt het veel van kinderen.'*

-Alle leerkrachten geven aan dat het kind op cognitief gebied toe moet zijn aan groep 3.

Leerkracht groep 1: *'Kinderen moeten de overstap naar groep 3 ook op cognitief vlak aankunnen.'*

Leerkracht groep 2: *'Het kind moet een goede basis hebben op cognitief vlak. Ze moeten instructies op kunnen pikken'.*

Leerkracht groep 2: *'ten eerste vind ik het belangrijk dat kinderen op cognitief vlak toe zijn aan groep 3. Ze moeten de voorwaarden beheersen om tot lezen en rekenen te kunnen komen. Natuurlijk zullen sommige kinderen niet alles beheersen als ze naar groep 3 gaan. De cognitieve ontwikkeling weegt voor mij dan het zwaarst'.*

Leerkrachten groep 3: *Belangrijk vinden ze dat het kind rijp is voor groep 3 en dat het kind de overstap aankan op cognitief vlak. K. geeft aan dat er niet te snel gekozen moet worden om maar door te gaan naar groep 3 bij twijfel. Ze ziet in praktijk dat kinderen in groep 3 zitten die dit cognitief zeker aan kunnen, maar nog totaal geen motivatie hebben. Je bent bij deze kinderen zo aan het trekken. Het gaat niet vanzelf. Dit is voor niemand fijn.*

-Veelvuldig wordt een goede werkhouding genoemd bij de overgang naar groep 3. Aspecten als langere tijd met één werkje bezig kunnen zijn, concentratie, motivatie, zelfstandigheid, tempo, op een stoel kunnen blijven zitten worden genoemd.

Leerkracht groep 1: *'De werkhouding van een kind is een belangrijk criterium bij de overstap naar groep 3. Kinderen moeten een langere tijd bezig kunnen zijn met een werkje en zich kunnen concentreren'.*

Leerkracht groep 2: *'Hoe een kind in groep 2 werkt aan zijn weektaak is voor mij een belangrijk meetpunt. Belangrijk vind ik dat het kind naar verloop van tijd de taakjes zelf kan plannen, dat het kind gemotiveerd is en dat het kind voldoende concentratie heeft.'*

Leerkracht groep 2: *‘Concentratie en tempo vind ik belangrijk bij een goede werkhouding. Ook moeten kinderen zich op één werkje kunnen concentreren’.*

Leerkrachten groep 3 : *‘Kinderen die naar groep 3 gaan moeten instructies kunnen opvolgen. Ze moeten zich voldoende kunnen concentreren. Ze moeten zin hebben om werkjes te maken, gemotiveerd zijn. Je moet hier als leerkracht niet steeds aan hoeven trekken. Dit moet natuurlijk niet bij het karakter horen. Er zijn kinderen die de motivatie misschien wel nooit krijgen. De werkhouding moet voldoende zijn. Ze moeten goed op hun stoel kunnen blijven zitten, zich kunnen concentreren en langere tijd kunnen luisteren. Ook moeten ze een zekere vorm van verantwoordelijkheidsgevoel hebben.’*

-Ook benadrukt iedere leerkracht dat de sociaal-emotionele ontwikkeling een belangrijk criterium is. Aspecten als onder druk kunnen presteren, niet faalangstig, weerbaar zijn, zelfvertrouwen, goed zelfbeeld, lekker in zijn vel zitten, problemen op kunnen lossen, aansluiting bij leeftijdsgenoten hebben, zelfstandigheid en verantwoordelijkheidsgevoel worden genoemd.

Leerkracht groep 1: *‘Het belangrijkste vind ik dat kinderen emotioneel sterk genoeg zijn om naar groep 3 te kunnen. Het allerbelangrijkste vind ik dat kinderen weerbaar genoeg zijn, zelfvertrouwen hebben, vooral niet faalangstig zijn en een goed zelfbeeld hebben.’*

Leerkracht groep 1: *‘Het kind moet lekker in zijn vel zitten. Te denken aan zelfvertrouwen, problemen op kunnen lossen, aansluiting hebben bij leeftijdsgenoten, zelfstandig zijn.’*

Leerkracht groep 2: *‘Sociaal / emotioneel moet een kind echt toe zijn aan groep 3. Hierbij denk ik aan zelf problemen op kunnen lossen, aansluiting bij leeftijdsgenoten hebben, zelfvertrouwen hebben’.*

Leerkracht groep 3: *‘Ook op sociaal / emotioneel vlak moeten kinderen toe zijn aan groep 3. Ze moeten weerbaar zijn en zelf problemen op kunnen lossen. Kinderen moeten een mindere behoefte hebben aan alleen maar spelen’.*



-Leerkrachten zijn het erover eens dat een kind dat kleuterverlenging krijgt, in dat jaar nog wel voldoende moet kunnen groeien en uitgedaagd moet worden. Anders heeft kleuterverlenging weinig meerwaarde.

Leerkracht groep 1: *‘Ouders zijn een goede raadgever. Belangrijk vind ik dat je de beslissing samen maakt. Ouders kennen het kind het beste. In de overweging om een kind een extra jaar groep 2 te laten doen is het allerbelangrijkste je af te vragen of het kind in dat jaar echt nog kan groeien. Als er groei mogelijk is kan dit een goede keuze zijn. Er zijn bijvoorbeeld kinderen die sociaal-emotioneel aan groep 3 toe zijn, maar cognitief erg zwak zijn. Belangrijk is dan om na te denken of het cognitieve aspect nog kan groeien bij een extra jaar groep 2. ‘*

Leerkracht groep 2: *Als de beslissing wordt genomen over de overstap naar groep 3 vind ik het het belangrijkste dat je nadenkt waar het kind het meest uitgedaagd zal worden. Waar je het beste wordt uitgedaagd, voel je je het beste op je gemak. Een kind moet voldoende uitdaging krijgen.’*

Leerkrachten groep 3: *I. kiest er voor niet te snel te doubleren. Er moet voldoende uitdaging blijven en ook in groep 3 kunnen kinderen nog veel ontwikkelen. K. geeft aan dat er niet te snel gekozen moet worden om maar door te gaan naar groep 3 bij twijfel. Er wordt zoveel gevraagd van kinderen in groep 3.*

-Door verschillende leerkrachten wordt de motoriek als belangrijk criterium gesteld.

Leerkracht groep 1: *‘Ook belangrijk vind ik dat het kind een goede motoriek heeft. In groep 3 is dit echt noodzakelijk.’*

Leerkracht groep 2: *‘Daarna vind ik de motoriek een belangrijk punt. De motoriek moet voldoende ontwikkeld zijn om tot schrijven te kunnen komen. Als ik kijk naar mijn ervaringen met doubleren en versnellen pakt dit niet altijd positief uit. Bijvoorbeeld drie kinderen zijn versneld naar groep 3 gegaan. Ze konden dit cognitief prima aan, maar hadden nog veel onrust in hun lijf, veel energie en motorisch hadden ze het zwaarder.’*

Leerkrachten groep 3: *‘Motoriek vinden we ook een belangrijk punt. Kinderen schrijven in groep 3 de hele dag door’. K. geeft aan dat als deze niet goed is, kinderen dit beter in groep 2 kunnen oefenen. I. vindt dit ook een belangrijk punt, maar geeft aan dat kinderen in groep 3 dit wel heel veel oefenen en de motorische ontwikkeling dan misschien sneller gaat’.*

#### **4.2 Wat heeft de praktische oriëntatie opgeleverd?**

Na de theoretische verkenning is het in gesprek gaan met leerkrachten verhelderend. Tijdens mijn literatuurstudie dacht ik met regelmaat ‘hoe denken mijn collega’s hier over?’

Door met elkaar in gesprek te gaan, gaat het onderwerp meer leven en ik merk dat leerkrachten het interessant en belangrijk vinden om hier over met elkaar te praten. De overgang naar groep 3 blijft in enkele gevallen een moeilijke beslissing. Leerkrachten geven aan dat deze beslissing mede zo moeilijk is, omdat je oordeel als leerkracht subjectief is. Je kunt niet uitgaan van toetsresultaten bij kleuters.

Leerkrachten geven aan dat hier te weinig over gepraat wordt en dat bij de beoordeling van schoolrijpheid een praktisch hulpmiddel fijn kan zijn. Bijvoorbeeld een lijst waarop de belangrijkste ontwikkelingsaspecten staan om schoolrijpheid te kunnen beoordelen.

Tijdens deze gesprekken merk ik dat leerkrachten wel op één lijn zitten met welke ontwikkelingsaspecten ze belangrijk vinden bij kinderen in de overgang naar groep 3. Door leerkrachten worden dezelfde aspecten genoemd. Alleen is er een verschil in volgorde die leerkrachten belangrijk vinden. De ene leerkracht vindt als eerste de cognitieve ontwikkeling het belangrijkste criterium, terwijl een andere leerkracht meer het accent legt op de sociaal-emotionele ontwikkeling. De ontwikkelingsaspecten die genoemd worden lees ik ook terug tijdens mijn literatuurstudie.

Na deze eerste verkenning kon ik mijn onderzoek vorm gaan geven. Mijn definitieve onderzoeksdoelgroep heb ik a.d.h.v. een te maken signaleringslijst en observaties vast kunnen stellen. Hoe ik dit aan heb gepakt, leest u in het volgende hoofdstuk.

## **Hoofdstuk 5: Onderzoeksdoelgroep vaststellen**

In mijn eerste verkenning van het onderwerp werd duidelijk dat het zinvol is om een signaleringslijst op te stellen. De signaleringslijst heb ik gebruikt als uitgangspunt om mijn definitieve onderzoeksdoelgroep te bepalen. In dit hoofdstuk leest u hoe ik tot mijn definitieve onderzoeksdoelgroep ben gekomen.

### **5.1 Signaleringslijst ‘schoolrijpheid’**

Aan de hand van de gelezen literatuur en de praktische oriëntatie heb ik een signaleringslijst opgesteld. Deze lijst heb ik diverse malen aangepast. Tijdens het invullen van de signaleringslijst bij de kinderen uit de onderzoeksdoelgroep bleek dat vele aspecten vaag omschreven stonden. Het aspect kon op verschillende manieren geïnterpreteerd worden en raakte niet de ‘kern’. Hierdoor kon ik de vragen niet altijd met ‘ja’ of ‘nee’ beantwoorden, maar bleef het antwoord ‘vaag’ in het midden. Ook merkte ik dat verschillende vragen op elkaar leken en dus overbodig waren. Om de signaleringslijst aan te scherpen en duidelijker te formuleren heb ik me verdiept in de leerlijnen van groep 1 en 2. Hierdoor kon ik concreter zijn in mijn vraagstellingen. Door het opstellen van deze signaleringslijst heb ik aan kunnen sluiten bij de behoefte naar een praktisch hulpmiddel om schoolrijpheid te kunnen signaleren en beoordelen. Dit gaven collega’s in mijn praktische oriëntatie aan.

Mijn eerste deelvraag *‘Welke voorwaarden zijn nodig om naar groep 3 te gaan?’* is beantwoord. De voorwaarden zijn te lezen in de signaleringslijst op bladzijde ....

### **5.2 Beginsituatie voorlopige onderzoeksdoelgroep**

Aan de hand van de ontwikkelingsaspecten op de gemaakte signaleringslijst ben ik gerichte observaties in de klas uit gaan voeren. Mijn observaties waren beschrijvend en vonden plaats in verschillende klassituaties. Ik heb geobserveerd tijdens verschillende kringactiviteiten, tijdens verschillende activiteiten in de werkles, tijdens het buitenspelen en tijdens de gymles. Bij het uitvoeren van deze observaties heb ik ervaren dat het belangrijk is om vooraf een duidelijk doel voor ogen te hebben, zodat je gericht kunt observeren. Ik heb gezien de tijd en de grootte van mijn onderzoeksdoelgroep gekozen voor groepsobservaties i.p.v. individuele observaties. Een consequentie is dat tijdens de analyse van mijn observaties, ik van ieder individueel kind terug moest zoeken wat ik in de groepsobservaties had op geschreven.

Met ieder kind heb ik een individueel gesprek gevoerd. Het doel van dit gesprek was erachter te komen hoe het kind het werken in de klas ervaart en hoe het kind over groep 3 denkt. Vooraf heb ik een vragenlijst opgesteld. Deze vragenlijst heb ik ondersteund met een praatplaat over school en een werkblad waarbij kinderen verschillende activiteiten met smiley's mochten beoordelen. Deze gesprekken waren een waardevolle toevoeging om de mate van schoolrijpheid in beeld te brengen. Zo merkte ik dat verschillende kinderen moeite hadden om de eigen beleving onder woorden te brengen en hier waarschijnlijk nog weinig besef van hadden. Dit was te merken bij vragen als 'wat kun je goed op school? , wat vind je nog moeilijk?' Te merken was dat veel kinderen nog geen beeld hadden van groep 3. Ze kwamen tot antwoorden als ' daar leer je schrijven en lezen', maar vervolgens dachten ze ook dat het in groep 2 hetzelfde als in groep 3 gaat. Opvallend vond ik dat meerdere kinderen aangaven, liever volgend jaar in groep 2 te blijven. Eén kind gaf verassend antwoord. Hij kon uitvoerig zijn beeld bij groep 3 beschrijven. Hij vertelde hier enthousiast over en wilde graag naar groep 3. Deze motivatie en het enthousiasme is juist niet te zien in de klas tijdens het maken van werkjes.

Van ieder kind heb ik een uitgebreid verslag geschreven. Ik heb van deze kinderen de sociaal-emotionele-, cognitieve- en motorische ontwikkeling a.d.h.v. de signaleringslijst in kaart gebracht. Dit verslag is gebaseerd op de vele beschrijvende observaties die ik in de klas heb gedaan, gesprekken die ik met kinderen heb gevoerd, de mening van mijn interne begeleider en de oudergesprekken.. Dit was een tijdrovend onderdeel, maar door het maken van dit verslag en de ingevulde signaleringslijst heb ik een zeer duidelijk beeld van ieder kind gekregen. Op bladzijde 84 heb ik één verslag toegevoegd om een beeld te geven van hoe de individuele verslagen eruit zien.

Om tot een juiste signalering te komen is mijn advies om de kinderen waarover twijfels zijn of ze de overgang naar groep 3 kunnen maken in beeld te brengen door de signaleringslijst in te vullen. Dit kunnen ook één of enkele specifieke ontwikkelingsgebieden van de lijst zijn. Om de signaleringslijst objectief in te kunnen vullen is het noodzakelijk om gerichte observaties in de tot verrassende en verhelderende uitspraken.

Mijn 2<sup>e</sup> deelvraag: *Hoe signaleren we of een kind voldoende schoolrijp is aan het einde van groep 2?* is bij deze beantwoord.

### **5.3 Totaaloverzicht: signaleringslijst voorlopige onderzoeksdoelgroep**

Van de ingevulde signaleringslijsten heb ik in januari 2011 een totaaloverzicht gemaakt. In dit groepsoverzicht is te zien hoe kinderen scoren op de deelgebieden van de signaleringslijst

‘schoolrijpheid’. Ik heb gekeken naar hoeveel ontwikkelingsaspecten van het deelgebied nog ‘twijfelachtig’ of ‘onvoldoende zijn beoordeeld. In procenten heb ik weergegeven, hoeveel procent nog ‘onvoldoende’ of ‘twijfelachtig’ ontwikkeld is. De gele arcering geeft aan als dit meer dan 50% is. Onderaan de tabel zie je een totaaloverzicht van hoeveel leerlingen op één deelgebied ‘twijfelachtig’ of ‘onvoldoende’ scoren. Aan de rechterzijde van de tabel is het totaaloverzicht te zien per leerling van de totaal aantal ‘twijfelachtig’ of ‘onvoldoende’ beoordeelde deelgebieden.

| Namen          | Zelfvertrouwen | Omgaan met elkaar | Werkhouding | Luisterhouding | Algemene voorwaarden | Lees-voorwaarden | Reken-voorwaarden | Motoriek  | Totaal: |
|----------------|----------------|-------------------|-------------|----------------|----------------------|------------------|-------------------|-----------|---------|
| J.             | 67%            | 15%               | 31%         | 0%             | 33%                  | 13%              | 9%                | 33%       | 1x      |
| M.             | 0%             | 38%               | 54%         | 33%            | 8%                   | 0%               | 18%               | 11%       | 1x      |
| Sv.            | 50%            | 77%               | 38%         | 67%            | 25%                  | 0%               | 0%                | 56%       | 4x      |
| D.             | 50%            | 15%               | 92%         | 67%            | 83%                  | 63%              | 82%               | 44%       | 6x      |
| Ri.            | 83%            | 62%               | 77%         | 50%            | 83%                  | 13%              | 55%               | 56%       | 6x      |
| Sj.            | 33%            | 54%               | 100%        | 50%            | 33%                  | 0%               | 18%               | 11%       | 3x      |
| I.             | 83%            | 62%               | 62%         | 67%            | 17%                  | 0%               | 9%                | 0%        | 4x      |
| Re.            | 17%            | 46%               | 77%         | 50%            | 50%                  | 75%              | 36%               | 0%        | 4x      |
| T.             | 67%            | 62%               | 0%          | 50%            | 17%                  | 13%              | 9%                | 44%       | 3x      |
| W.             | 33%            | 54%               | 100%        | 83%            | 83%                  | 88%              | 64%               | 22%       | 6x      |
| L.             | 67%            | 23%               | 8%          | 16%            | 8%                   | 25%              | 27%               | 0%        | 1x      |
| <b>Totaal:</b> | <b>7x</b>      | <b>6x</b>         | <b>7x</b>   | <b>8x</b>      | <b>4x</b>            | <b>3x</b>        | <b>2x</b>         | <b>2x</b> |         |

#### 5.4 Conclusies voorlopige onderzoeksdoelgroep

- J., M. en L. scoren op één deelgebied onvoldoende. Zoals ik eerder heb beschreven komt duidelijk naar voren dat we spreken over onvoldoende ‘schoolrijpheid’ als meerdere gebieden onvoldoende ontwikkeld zijn. Tijdens de groepsbespreking met mijn interne begeleidster zijn deze drie kinderen besproken en zijn we tot de conclusie gekomen dat deze kinderen waarschijnlijk onvoldoende baat zullen hebben bij een extra jaar groep 2. Te stellen is dat deze kinderen niet onvoldoende scoren op schoolrijpheid, maar op bepaalde ontwikkelingsaspecten wel nog in ontwikkeling zijn. Deze drie kinderen zullen dus niet tot mijn definitieve onderzoeksdoelgroep behoren.

-Ook Sv. zal ik niet meenemen in mijn verdere onderzoek. Dit is een kind met achterliggende problematiek. De problemen komen mogelijk niet voort uit een onvoldoende mate van schoolrijpheid.

-In het totaaloverzicht is te zien dat de deelgebieden ‘algemene voorwaarden’, ‘leesvoorwaarden’, ‘rekenvoorwaarden’ en ‘motoriek’ niet de meerderheid heeft, waarop kinderen zwak scoren. In mijn onderzoek zal ik me dan ook niet gaan richten op deze deelgebieden. Ook vind ik deze deelgebieden minder interessant voor mijn onderzoek, omdat de cognitieve ontwikkeling al veel aandacht krijgt in de klas door middel van toetsen en het opstellen / uitvoeren van groepsplannen op gebied van beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid.

## 5.5 Definitieve onderzoeksdoelgroep

Mijn definitieve onderzoeksdoelgroep bestaat uit onderstaande zeven kinderen.

| Namen          | Zelfvertrouwen | Omgaan met elkaar | Werkhouding | Luisterhouding | Algemene voorwaarden | Lees-voorwaarden | Reken-voorwaarden | Motoriek  | Totaal: |
|----------------|----------------|-------------------|-------------|----------------|----------------------|------------------|-------------------|-----------|---------|
| D.             | 50%            | 15%               | 92%         | 67%            | 83%                  | 63%              | 82%               | 44%       | 6x      |
| Ri.            | 83%            | 62%               | 77%         | 50%            | 83%                  | 13%              | 55%               | 56%       | 6x      |
| Sj.            | 33%            | 54%               | 100%        | 50%            | 33%                  | 0%               | 18%               | 11%       | 3x      |
| I.             | 83%            | 62%               | 62%         | 67%            | 17%                  | 0%               | 9%                | 0%        | 4x      |
| Re.            | 17%            | 46%               | 77%         | 50%            | 50%                  | 75%              | 36%               | 0%        | 4x      |
| T.             | 67%            | 62%               | 0%          | 50%            | 17%                  | 13%              | 9%                | 44%       | 3x      |
| W.             | 33%            | 54%               | 100%        | 83%            | 83%                  | 88%              | 64%               | 22%       | 6x      |
| <b>Totaal:</b> | <b>4x</b>      | <b>5x</b>         | <b>6x</b>   | <b>7x</b>      | <b>4x</b>            | <b>3x</b>        | <b>2x</b>         | <b>2x</b> |         |

Deze kinderen scoren allemaal zwak op het deelgebied ‘luisterhouding’. Ook de deelgebieden ‘werkhouding’ en het ‘omgaan met elkaar’ worden door de meeste kinderen nog niet voldoende gescoord. Deze drie deelgebieden neem ik mee in mijn verdere onderzoek.

Op pagina 31 t/m 33 zijn deze drie deelgebieden uitgebreider in een overzicht te zien. In deze overzichten is te zien op welke ontwikkelingsaspecten meerdere kinderen nog niet voldoende scoren. In mijn verdere onderzoek richt ik me op de ontwikkelingsaspecten die grijs gearceerd zijn.

In hoofdstuk 6 leest u hoe ik me middels literatuur in deze ontwikkelingsaspecten heb verdiept.

**Groepsoverzicht**  
*Deelgebied: omgaan met elkaar*

In dit overzicht is te zien op welke aspecten van het deelgebied de kinderen ‘twijfelachtig’ of ‘onvoldoende’ scoren.

| Namen          | Maakt het kind contact met andere kinderen? | Vormt het kind een groepje met andere kinderen? | Heeft het kind inbreng tijdens het samenwerken? | Toont het kind interesse in andere kinderen? | Heeft het kind weinig conflicten? | Komt het kind tot ‘echt’ samenspel? | Neeemt het kind initiatief in samenspel? | Praat het kind over spelplan, taken, rollen verdelen? | Maakt het kind contact met de leerkracht? | Kan het kind voldoende zelfstandig kliene conflicten hanteren? | Maakt het kind eigen keuzes? | Komt het kind voor zichzelf op? | Houdt het kind zich aan regels en afspraken in de groep? | <b>Totaal:</b> |
|----------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------|
| D.             |                                             |                                                 |                                                 |                                              | X                                 |                                     |                                          |                                                       |                                           | X                                                              |                              |                                 |                                                          | <b>2x</b>      |
| Ri.            |                                             | X                                               | X                                               |                                              |                                   | X                                   | X                                        | X                                                     |                                           | X                                                              |                              | X                               | X                                                        | <b>8x</b>      |
| S..            |                                             | X                                               |                                                 |                                              | X                                 | X                                   | X                                        | X                                                     |                                           | X                                                              |                              |                                 | X                                                        | <b>7x</b>      |
| I              |                                             | X                                               | X                                               |                                              |                                   | X                                   | X                                        | X                                                     |                                           | X                                                              |                              | X                               | X                                                        | <b>8x</b>      |
| Re.            |                                             | X                                               | X                                               |                                              |                                   | X                                   | X                                        | X                                                     |                                           |                                                                |                              |                                 | X                                                        | <b>6x</b>      |
| T.             |                                             | X                                               | X                                               |                                              |                                   | X                                   | X                                        | X                                                     |                                           | X                                                              | X                            | X                               |                                                          | <b>8x</b>      |
| W.             |                                             | X                                               | X                                               |                                              | X                                 | X                                   |                                          | X                                                     |                                           | X                                                              |                              |                                 | X                                                        | <b>7x</b>      |
| <b>Totaal:</b> | <b>0</b>                                    | <b>6</b>                                        | <b>5</b>                                        | <b>0</b>                                     | <b>3</b>                          | <b>6</b>                            | <b>5</b>                                 | <b>6</b>                                              | <b>0</b>                                  | <b>6</b>                                                       | <b>1</b>                     | <b>3</b>                        | <b>5</b>                                                 |                |

## Groepsoverzicht

### Deelgebied: werkhouding

In dit overzicht is te zien op welke aspecten van het deelgebied de kinderen ‘twijfelachtig’ of ‘onvoldoende’ scoren.

|                | Kan het kind spel en fantasie opzij schuiven om een taak te aanvaarden en te voltooien? | Kan het kind zich op één taak concentreren en werkt het kind door tot de opdracht af is? | Kan het kind zelfstandig en planmatig een opdracht uitvoeren? | Draagt het kind zorg voor het juist uitvoeren van de opdracht, gericht op een goede prestatie? | Is het kind gemotiveerd om opgelegde werkjes te maken? | Heeft het kind interesse in aangeboden opdrachten? | Kan het kind zich langere tijd concentreren op het te maken werkje? | Kan het kind de opdracht in een gemiddeld tempo uitvoeren? | Heeft het kind weinig begeleiding nodig in de aanpak van een taak? | Pikt het kind de instructie van de leerkracht op om zo zelfstandig een opdracht uit te kunnen voeren? | Kan het kind langere tijd op zijn steel blijven zitten? | Kan het kind elke week 2 of 3 taakjes uitvoeren? | Draagt het kind verantwoordelijkheid voor spullen? | <b>Totaal:</b> |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------|
| D.             | X                                                                                       | X                                                                                        | X                                                             | X                                                                                              | X                                                      | X                                                  | X                                                                   | X                                                          | X                                                                  | X                                                                                                     |                                                         | X                                                | X                                                  | <b>12x</b>     |
| Ri.            |                                                                                         | X                                                                                        | X                                                             | X                                                                                              |                                                        | X                                                  | X                                                                   | X                                                          | X                                                                  | X                                                                                                     |                                                         | X                                                | X                                                  | <b>10x</b>     |
| S.             | X                                                                                       | X                                                                                        | X                                                             | X                                                                                              | X                                                      | X                                                  | X                                                                   | X                                                          | X                                                                  | X                                                                                                     | X                                                       | X                                                | X                                                  | <b>13x</b>     |
| I.             |                                                                                         | X                                                                                        | X                                                             | X                                                                                              |                                                        |                                                    | X                                                                   |                                                            | X                                                                  | X                                                                                                     |                                                         |                                                  | X                                                  | <b>7x</b>      |
| Re.            |                                                                                         | X                                                                                        | X                                                             | X                                                                                              |                                                        |                                                    | X                                                                   | X                                                          | X                                                                  | X                                                                                                     | X                                                       | X                                                | X                                                  | <b>10x</b>     |
| T.             |                                                                                         |                                                                                          |                                                               |                                                                                                |                                                        |                                                    |                                                                     |                                                            |                                                                    |                                                                                                       |                                                         |                                                  |                                                    | <b>0x</b>      |
| W.             | X                                                                                       | X                                                                                        | X                                                             | X                                                                                              | X                                                      | X                                                  | X                                                                   | X                                                          | X                                                                  | X                                                                                                     | X                                                       | X                                                | X                                                  | <b>13x</b>     |
| <b>Totaal:</b> | <b>3</b>                                                                                | <b>6</b>                                                                                 | <b>6</b>                                                      | <b>6</b>                                                                                       | <b>3</b>                                               | <b>4</b>                                           | <b>6</b>                                                            | <b>5</b>                                                   | <b>6</b>                                                           | <b>6</b>                                                                                              | <b>3</b>                                                | <b>5</b>                                         | <b>6</b>                                           |                |



**Groepsoverzicht**  
*Deelgebied: luisterhouding*

In dit overzicht is te zien op welke aspecten van het deelgebied de kinderen ‘twijfelachtig’ of ‘onvoldoende’ scoren.

|                | Kan het kind langere tijd naar de leerkracht en andere kinderen luisteren? | Houdt het kind zich aan de regels en afspraken in de kring? | Kan het kind langere tijd op zijn stoel blijven zitten? | Kijkt het kind andere kinderen en/of leerkracht aan? | Neemt het kind actief deel aan de groepsactiviteiten? | Pikt het kind de instructies juist op en kan het hier naar handelen? | <b>Totaal:</b> |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------|
| D.             | X                                                                          | X                                                           |                                                         |                                                      | X                                                     | X                                                                    | <b>4x</b>      |
| Ri.            | X                                                                          |                                                             |                                                         |                                                      | X                                                     | X                                                                    | <b>3x</b>      |
| S.             | X                                                                          |                                                             | X                                                       |                                                      | X                                                     |                                                                      | <b>3x</b>      |
| I.             | X                                                                          |                                                             |                                                         | X                                                    | X                                                     | X                                                                    | <b>4x</b>      |
| Re.            | X                                                                          | X                                                           | X                                                       | X                                                    | X                                                     | X                                                                    | <b>6x</b>      |
| T.             | X                                                                          |                                                             | X                                                       |                                                      | X                                                     |                                                                      | <b>3x</b>      |
| W.             | X                                                                          |                                                             | X                                                       | X                                                    | X                                                     | X                                                                    | <b>5x</b>      |
| <b>Totaal:</b> | <b>7</b>                                                                   | <b>2</b>                                                    | <b>4</b>                                                | <b>3</b>                                             | <b>7</b>                                              | <b>5</b>                                                             |                |

## Hoofdstuk 6: Theoretische verdieping

Tijdens mijn verdere onderzoek heb ik me gericht op de deelgebieden ‘omgaan met elkaar’, ‘werkhouding’ en ‘luisterhouding’. Ik heb een uitgebreide literatuurstudie gedaan. Hieruit bleek hoe je als leerkracht deze deelgebieden in praktijk mogelijk positief kan stimuleren bij kinderen.

### 6.1 Theoretische verdieping: omgaan met elkaar

Hoe kan ik als leerkracht bij kinderen het samenspelen stimuleren? En hoe zorg ik ervoor dat kinderen zelfstandiger worden in het hanteren van ‘kleine conflicten’?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden heb ik me verdiept in de spelontwikkeling van kinderen. Rita Kohnstamm geeft in haar boek ‘kleine ontwikkelingspsychologie – het jonge kind’ een eerste antwoord op de vraag hoe je als leerkracht kinderen tot samenspelen kan stimuleren. ‘Hen dwingen tot spel is onmogelijk. Je kunt ze wel stimuleren en op ideeën brengen, maar het spel zelf moet van binnenuit door kinderen zelf aan de gang worden gehouden. Zo niet, dan voeren ze een opdracht uit. Ze vinden dat misschien wel heel leuk om te doen, maar spelen is het niet, omdat het in zo’n geval doelgericht wordt: voldoen aan de eis die van buitenaf is gesteld.’ (R. Kohnstamm, 2009, p. 291).

Ook beschrijft ze heel duidelijk wat het belang van spelen is. Spelactiviteiten hebben een grote invloed op de gehele ontwikkeling. Het is de basis voor verdere ontwikkeling. Spelactiviteiten zijn zelfs de eerste insteek om te komen tot ontluikende geletterdheid en beginnende gecijferdheid. Het is van essentieel belang dat kleuters vooral spelend bezig zijn en zo dus spelend leren.

Ook Frea Janssen-Voss vertelt in haar boek ‘basisontwikkeling in de onderbouw<sup>8</sup>’ over het belang van spelactiviteiten:

- Het is hun manier om de wereld te leren kennen.
- Ze leren het belang van regels en afspraken om lekker te kunnen spelen.
- Door spel verwerken kinderen ervaringen en gebeurtenissen.
- Kinderen leren het genoeg van samenspelen en samenwerken kennen.
- Omgaan met conflict- en probleemsituaties die gunstig zijn om met een ander rekening te leren houden, maar ook om voor je eigen belangen en wensen op te komen.
- Ontwikkeling van communicatie, taal en denken.
- Ontwikkeling van doen-alsof naar ‘echt’ zoals het hoort.

---

<sup>8</sup> ‘Basisontwikkeling in de onderbouw’ van F. Janssen-Voss (2003)

- Leermotivatie en de leerlingrol worden vanuit het spel uitgelokt.
- Gelegenheid om symbolische activiteiten verder te ontwikkelen.
- Sturing van eigen gedrag: controle krijgen over het eigen handelen en zelfsturing aanbrengen.
- Spelactiviteiten leggen verbanden met vele aspecten van ontwikkeling.

Het rollenspel zorgt er voor dat kinderen vanuit ‘het doen-alsof’ steeds meer behoefte krijgen om handelingen echt uit te voeren, zoals volwassenen dat doen. In rollenspel gaan kinderen de functie van lezen, schrijven en wiskunde inzien, evenals het belang van kennis en vaardigheden.

Marc Litiere schrijft een herkenbare situatie in zijn boek ‘Juf, mag ik overvaren’. ‘Aangezien schoolrijpheid ligt op de overgang van het occasionele leren en het intentionele leren, zullen ouders (en leerkrachten) zich met beide moeten bezighouden. Helaas zien we als ouders vooral het intentionele en willen we kinderen vooral trainen en voorbereiden op de taken uit het eerste leerjaar / groep 3. Daarom laten we de kinderen vooral werkjes maken en vergeten we het toevallige leren en hechten we geen of te weinig belang aan spelen, ervaren en leren door spel en ervaring’ (M. Litiere, 2008, p. 122 – 123). Tevens schrijft hij dat schoolrijpheid bepaald is door aanleg en ontwikkeling van het kind. Je kunt dit niet forceren en ook geen schoolrijpheid trainen als het kind er niet klaar voor is. Maar je kunt als leerkracht wel gepaste prikkels aanbieden. De gepaste prikkels aanbieden wil dan zeggen dat we ervoor zorgen dat het kind in aanmerking komt met alle ontwikkelingskansen en ervaringen die hem op de schoolrijpheid kunnen voorbereiden.

Freya Janssen – Voss gaat dieper in op de stimulerende rol van de leerkracht. Van belang is een uitdagend activiteitenaanbod, een aanbod dat veel activiteiten uitlokt. Maar alleen een uitdagend aanbod is niet genoeg. De leerkracht is van essentieel belang. Leerkrachten zijn nodig die spelactiviteiten op waarde weten te schatten en die de spelontwikkeling doelgericht willen en kunnen begeleiden.

Ze geeft verschillende stappen van taken en begeleiding aan:

- Ontwerpen van spelactiviteiten: spelactiviteiten die volop de gelegenheid bieden tot intensief en echt betrokken spel. Activiteiten die vooral het explorerende en expressieve karakter van spel ondersteunen. De kinderen laten genieten van het handelen en zich verplaatsen in echte en denkbeeldige personen en situaties.
- Begeleiding: je besteedt in de begeleiding aandacht aan de inhoud van de activiteit of het thema (waarover het gaat), aan de uitvoering, het handelen (wat doet ieder en hoe doen ze

dat) en aan de taal en betekenissen (woordbetekenissen, onderhandelen). Een leerkracht neemt deel aan de activiteiten.

- Reflectie en evaluatie: de leerkracht reflecteert de activiteiten en op haar eigen rol met twee doeleinden: welke vervolgv activiteiten zijn belangrijk en welke ontwikkeling brengen de spelactiviteiten te weeg: komen inderdaad processen en die resultaten tot stand die we ons bij de perspectieven voorstellen?

Ook het boek ‘kleuters met extra zorg’<sup>9</sup> van Marc Doone worden enkele tips gegeven om kinderen te stimuleren en de betrokkenheid te vergroten:

- Wek interesse voor de activiteiten door ze aantrekkelijk voor te stellen, door het kind er actief bij te betrekken, door een beroep te doen op zijn handelings- en bewegingsdrang.
- Het zinvol, plezierig bezig zijn via exploreren en experimenteren is voor kleuters waardevoller dan het werken naar een vooropgesteld doel.
- Geef na verloop van tijd eenvoudige opdrachten die binnen de mogelijkheden van de kleuter vallen.
- Breng gradatie aan en zorg voor aantrekkelijke opdrachten.
- Handelen moet het halen op kijken en luisteren, een kleuter is een doewezen. Spaar je woorden en zet de kinderen zelf aan het werk.
- Neem waar aan de hand van (spontane) uitlatingen van de kleuter en aan de hand van vragen, niet met een belerend lesje waarbij de kleuters vooral toekijken en luisteren, want dat strookt niet met hun activiteits- en bewegingsdrang.

Beide geven dus aan dat je als leerkracht een belangrijke rol hebt in het stimuleren van de ontwikkeling van kinderen. Dit door een uitdagende leeromgeving te bieden gericht op exploreren en experimenteren, door activiteiten aan te reiken die in de zone van de naaste ontwikkeling liggen, door zelf deel te nemen aan activiteiten om zo een bepaalde wending te geven aan het spel.

Mijn eerste vraag is beantwoord, maar hoe kan ik er als leerkracht ervoor zorgen dat kinderen beter om leren gaan met conflicten?

---

<sup>9</sup> “Kleuters met extra zorg – een handboek vol handelingsplannen’ van M. Doone (2006)

Dit antwoord heb ik gevonden op de internetsite: [www.sociaalemotioneel.nl](http://www.sociaalemotioneel.nl).<sup>10</sup>

Jonge kinderen uiten zich veel met hun lichaam en hebben grote behoefte aan lichamelijk contact. Door kinderen de gelegenheid te geven gevoelens en gedachten te uiten, er met elkaar over te praten, leren ze met eigen gevoelens en gedachten om te gaan. Kleuters zijn meestal nog te zeer op zichzelf gericht om zich in te kunnen leven in de ander. Ze gaan ervan uit, dat de ander net zo denkt en voelt als zij. Langzamerhand beginnen ze overeenkomsten en verschillen op te merken. Ze ontdekken het anders-zijn van de ander. Deze ontwikkeling kunnen leerkrachten stimuleren door regelmatig sociaal gevoelig gedrag en het inlevingsvermogen te versterken. Verder leren kinderen al doende om te gaan met conflicten, afspraken en regels. De dagelijkse praktijk biedt volop aanknopingspunten om kinderen te laten zien en ervaren dat mensen soms verschillende opvattingen hebben.

Bij het stimuleren van kinderen gaat het altijd om een mix van geplande aandacht (in lessen), incidentele aandacht (inschieten op actuele situaties) en aandacht voor factoren in de omgeving die het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen kunnen bevorderen.

## **6.2 Theoretische verdieping: werkhouding**

Hoe stimuleer je het zelfstandig en planmatig werken aan één taak bij kleuters?

Terugkijkend op mijn de literatuurstudie over de spelontwikkeling bij kleuters vind ik het belangrijk om mee te nemen dat spelactiviteiten een eerste insteek zijn om te komen tot ontluikende geletterdheid en beginnende gecijferdheid. Door spel wordt de leermotivatie en de leerlingrol uitgelokt. Kinderen ontwikkelen zich middels het spel van doen- alsof naar 'echt' zoals het hoort.

Het boek 'kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen'<sup>11</sup> van Kaat Timmermans beschrijft de cognitieve methode 'Meichenbaum'. Dit is een zelfinstructiemodel die helpt zowel het kind als de begeleider om stap voor stap het denkproces te ontwikkelen. Dat betekent dat het kind leert om bewust zijn handelingen te sturen. De methode bestaat uit vier fases.

1. De fase waarin het probleem geanalyseerd wordt: 'wat ga ik doen?'
2. De fase waarin gezocht wordt naar een oplossingsstrategie: 'Hoe ga ik het doen?'
3. De fase waarin het vooropgesteld werkplan uitgevoerd wordt: 'Ik doe mijn werk.'
4. De evaluatiefase: 'Ik kijk na.'

---

<sup>10</sup> <http://www.sociaalemotioneel.nl/werkenaan/00001/00004/>

<sup>11</sup> 'Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen' van K. Timmerman (2009)

Behalve door taal wordt elke fase ondersteund door tekeningen ,waarvan de meest bekende de ‘vier beertjes’ zijn. De methode blijkt geschikt te zijn voor kleuters, omdat deze ook toepasbaar is op niet-schools materiaal. Het boek geeft vele voorbeelden waarbij de methode toe wordt gepast in een kleuterklas. Vooral fase 1 is bruikbaar bij kleuters om de zelfstandigheid en werkhouding te verbeteren. Fase 2+3+4 zijn minder geschikt om hier bij kleuters uitgebreid op in te gaan. Wel geeft het boek ook bij deze fases enkele voorbeelden. Kaat Timmermans geeft aan dat kinderen ontwikkelingspsychologisch gezien pas toe zijn aan fase 2 op een gemiddelde leeftijd van 8 á 9 jaar. Voor jongere kinderen is deze fase een zware opgave. Zij kunnen zich moeilijk mentaal voorstellen hoe ze een opdracht uit gaan voeren zonder het te doen. Ook geeft Kaat Timmerman aan dat het kind na fase 1 weet ‘wat’ het moet doen. Een doorsnee kind gaat nu zelf aan de slag.

Elke fase heeft lange tijd van oefening en inslijping nodig. Ook heeft elke fase belangrijke deelvaardigheden die geoefend moeten worden, alvorens een fase beheerst kan worden.

De eerste fase bestaat uit een voorbereidingsfase waarin kinderen verschillende basishoudingen trainen. Deze basisvaardigheden bestaan uit:

- Algemene kijk- en luisterhouding
- Nauwkeurigheid
- Stopgedrag
- ‘papegaaien’

We verwachten dat het kind, na het horen of lezen van de instructie, kan antwoorden op de vraag ‘wat moet ik doen?’ We veronderstellen dus dat het kind nauwkeurig luistert naar de opdracht met alle details. Het kind moet dus beschikken over een gericht waarnemingsvermogen. We veronderstellen ook dat het kind bij een complexere opdracht begrepen heeft wat het hoofdprobleem is en dat er meerdere deeltaken in de opdracht vervat zitten. Dit zijn vaardigheden die in fase 1 geoefend worden.

### Algemene kijk- en luisterhouding

Om deze vaardigheid te trainen worden verschillende voorbeelden gegeven die toepasbaar zijn bij kleuters. Bijvoorbeeld het verschil tussen stilzitten en bewegen en het verschil tussen stil zijn en lawaai maken. Ook leer je kinderen hun vinger op te steken en kunnen er wekelijks korte werkhoudingslesjes worden gegeven. Het kind wordt zich bewust van het verschil tussen ‘werken’ en ‘spelen’. Het boek geeft verschillende spelvoorbeelden om deze basisvaardigheid te oefenen.

### Nauwkeurigheid

Bij het trainen van deze vaardigheid geef je het kind opdrachten waarbij het eerst nauwkeurig moet waarnemen (kijken of luisteren) en dan precies hetzelfde moet doen.

Ook hiervoor geeft het boek verschillende voorbeelden die bij kleuters toepasbaar zijn.

Bij dit werkhoudingsaspect horen een aantal belangrijke denkactiviteiten. Het kind moet iets nauwkeurig waarnemen, maar je leert het kind ook waarnemen. Het leert kijken naar details, het leert hoe het die details kan benoemen om ze langer in te prenten, het leert verhoudingen en structuren te zien in een tekening, het leert logisch te werk te gaan, het leert analyseren en vergelijken. Deze vaardigheid is ook prima te oefenen met concreet materiaal zoals lego, steeknagels of mozaiekstenen.

Een nauwkeurige werkhouding aanbrengen is geen kwestie van één lesje of één oefening.

### Stopgedrag:

In veel situaties is het belangrijk dat het kind kan stoppen op een gegeven signaal. Het boek geeft weer verschillende voorbeelden waarin je dit met kleuters kunt oefenen met speelse activiteiten. We willen er uiteindelijk toe komen dat het kind leert stoppen wanneer het een probleem tegenkomt, dat het er niet impulsief op reageert.

### ‘Papegaaien’

Het herhalen van de opdracht geeft een extra kans op het ‘onthouden’ van de opdracht. Deze fase kan geoefend worden door korte opdrachten te geven die het kind moet herhalen en uitvoeren. Je kan eindeloos oefenen met steeds weer ander materiaal.

Als deze basisvaardigheden voldoende training gehad hebben is de volgende fase belangrijk te trainen.

### Analyseren volgens criteria.

Het kind heeft geleerd nauwkeurig waar te nemen, zichzelf af te remmen, meer alert te zijn en het begint de gewoonte te krijgen de gegeven opdracht na te zeggen. Dat betekent niet dat het kind nu weet wat het moet doen. Het kind heeft de opdracht letterlijk voor zichzelf ingeprent, maar moet nu de inhoud leren analyseren. Het moet dus zover komen dat het na de instructie (tegen zichzelf) zegt: ‘Dus, ik moet dat doen, en dat doen, en dat moet er zo uitzien en zo...’ Vooral in de kleuterleeftijd is het belangrijk stil te staan bij ‘probleembesef’. Het jonge kind moet leren wat ‘opdracht’ betekent, moet de nood leren voelen dat een probleem vraagt naar

een oplossing. Om dit te trainen geeft hiervoor het boek ook weer verschillende voorbeelden van activiteiten.

#### Aanbieden van de ‘vier beertjes’

Als de voorbereidende basisvaardigheden getraind zijn kunnen de vier beertjes aan de kinderen in een verzonnen verhaaltje voorgesteld worden, zodat het kind weet waar het naartoe aan het werken is.

Het eerste beertje ‘wat moet ik doen?’ vraagt ook weer expliciete inoefening.

Het boek geeft hier vele voorbeelden voor en ook de oefeningen die kinderen tijdens het trainen van de basisvaardigheden hebben getraind kunnen gebruikt worden om het 1<sup>e</sup> beertje in te oefenen.

Als kinderen deze fase beheersen kan de link worden gelegd naar schoolse taken. Belangrijk is om stil te staan dat alleen het 1<sup>e</sup> beertje ‘wat moet ik doen?’ getraind is. Het kind moet alleen kunnen zeggen wat de bedoeling is.

Op de volgende fases van de methode van Meichenbeim ga ik verder niet in, omdat aangegeven wordt dat vooral fase 1 toepasbaar is bij kleuters.

Het boek ‘kleuters met extra zorg – een werkboek vol handelingsplannen’ van Marc Boone geeft vele praktische tips omtrent ‘opdrachten begrijpen’, ‘betrokkenheid vergroten’, ‘concentratieproblemen’, ‘zelfstandig werken en spelen’ en ‘opdrachten meteen aanpakken en efficiënt uitvoeren’.

#### Opdrachten begrijpen

Help de kleuter door hun aandacht te richten. Spreek een signaal af voor het begin en het einde van de activiteit: tamboerijn, keukenwekker, wijsje.

Vaak voelen risiciokleuters zich niet betrokken bij een klassikale of groepsopdracht. Werk als volgt:

- Geef de klassikale of groepsopdracht en richt je vervolgens tot de risicokleuters.
- Geef vervolgens opdrachten voor een klein groepje met wie je oogcontact houdt.

Begrijpt een kleuter ondanks de individuele benadering, de opdracht niet, of voert hij de opdracht niet uit, doe dan een beroep op zijn nabootsingsdrang door voor- en nadoen. Of laat een ander kleuter de opdracht uitvoeren. Herhaal en moedig aan. Zorg voor gradatie in opdrachten.



### Betrokkenheid vergroten:

- Zorg dat de kleuter zijn taak overziet in tijd en volgorde. Spreid de taak dus niet over verschillende activiteiten of dagen. Geef de opeenvolgende fasen duidelijk aan. Visualiseer deze fasen waar nodig.
- Breng gradatie aan en zorg voor aantrekkelijke opdrachten: het meespelen, bemoedigen, vragen naar, .. doet vaak wonderen.
- Geef gerichte opdrachten.
- Handelen moet het halen op kijken en luisteren, een kleuter is een doewezen. Spaar je woorden en zet de kinderen zelf aan het werk.
- Moedig de kleuter aan: ga bij ze zitten, help, geef waardering, berg de realisatie niet direct op.

### Concentratieproblemen

- Zorg voor structuur: rustige, ordelijke en overzichtelijke omgeving met afspraken, visueel dagritme.
- Zorg voor rust: een rustige werkplek, omgeving
- Zorg voor nabijheid: alleen of in een kleine groep voelen kleuters zich sneller aangesproken, laat de kleuters tijdens klasmomenten tegenover jou zitten, houd frequent oogcontact, vermeld tijdens het verhaal, de opdracht, de mededeling af en toe onopvallend de naam van de kleuter, bij afleiding leg de hand op zijn /haar knie.
- Zorg voor afwisseling: laat het kind regelmatig op een andere plaats zitten, spreek met veel intonatie, ondersteund door gebarentaal, houdt activiteiten kort en afwisselend.
- Zorg voor aangepaste taken: te moeilijke taken ontmoedigen, te makkelijke taken boeien onvoldoende, sluit aan bij de interesse van het kind.
- Zorg voor ondersteuning: ondersteun wat je zegt, vertelt, uitlegt met mimiek, prenten of beter nog met materiaal, laat de kleuter de opdracht herhalen, zet de kleuter onmiddellijk aan het werk, ga regelmatig kijken.

### Zelfstandig werken en spelen

- Maak afspraken:
  - Bijv. je komt niet bij mij om iets te vragen of te tonen ... tot de grote wijzer naar boven wijst, tot de rode kring weer op groen staat, tot de bel gaat.

- Reik structuur aan
  - Werk volgens een vaste structuur
  - Geef een visuele voorstelling van taken.
  - De zelfinstructiemethode van Meichenbaum kan hulp bieden aan kinderen die het moeilijk vinden een opdracht zelfstandig aan te pakken of uit te werken.
  - Zorg voor opdrachten met zelfcontrole

#### Opdrachten meteen aanpakken en efficiënt uitvoeren

- Herhalen van de opdracht, probeer de oorzaak te achterhalen.
- Sluit aan bij de interesses van het kind.
- Zit bij het kind en speel mee, begeleid en/of verwoord.
- Geef eenvoudige, herkenbare opdrachten.
- Laat de kleuter onmiddellijk na de opdracht aan de taak beginnen.
- Wijs de kleuter op de te maken opdracht.
- Blijf de kleuter tijdens de uitvoeringsfase volgen. Bevestig hem door verbale of niet-verbale reacties.
- Bepaal een tijd waarop je verwacht dat de taak af is met behulp van kleuterklok, keukenwekker, wandklok, zandloper.

### **6.3 Theoretische verdieping: luisterhouding**

Hoe kun je bij kleuters werken aan een langere concentratie tijdens kringactiviteiten? En hoe vergroot je de betrokkenheid van kinderen?

Door me te verdiepen in het onderwerp ‘werkhouding’ zijn mijn vragen omtrent ‘luisterhouding’ ook beantwoord.

Om tot een goede werkhouding te kunnen komen blijkt dat kinderen eerst een goede luisterhouding moeten hebben. De methode van Meichenbaum besteedt in de éérste fase vooral hier aandacht aan, door verschillende basisvaardigheden te trainen bij kinderen.

1. Algemene kijk- en luisterhouding
2. Nauwkeurigheid
3. Stopgedrag
4. Papegaaien

Het vergroten van de concentratie heeft veelal te maken met betrokkenheid van kinderen tijdens kringactiviteiten. Belangrijk is dat kinderen zich betrokken voelen. Als kinderen betrokken zijn bij de activiteiten, zal de concentratie ook beter zijn. Hiervoor verwijs ik naar de literatuurstudie omtrent 'werkhouding'. Hier worden vele tips gegeven om de betrokkenheid te vergroten bij kinderen. Ook worden er specifieke tips gegeven om de concentratie te vergroten.

## **6.4 Conclusies**

### Omgaan met elkaar:

De spelontwikkeling is van groot belang en heeft een grote invloed op de gehele ontwikkeling. Het is de basis voor verdere ontwikkeling en een eerste insteek om te komen tot ontluikende geletterdheid en beginnende gecijferdheid. Het is van essentieel belang dat kleuters vooral spelend bezig. De motivatie om gerichte leeractiviteiten te willen gaan uitvoeren, komt voort uit de spelontwikkeling. Het rollenspel zorgt er voor dat kinderen vanuit 'het doen-alsof' steeds meer behoefte krijgen om handelingen echt uit te voeren, zoals volwassenen dat doen. In rollenspel gaan kinderen de functie van lezen, schrijven en wiskunde inzien, evenals het belang van kennis en vaardigheden.

De spelontwikkeling is te stimuleren door kinderen op ideeën te brengen. Je kunt het komen tot spel niet forceren, maar wel gepaste prikkels aanbieden. Een bieden van een uitdagende leeromgeving en een uitdagend activiteitenaanbod is een eerste stap. Belangrijk is dat deze activiteiten vooral het explorerende en expressieve karakter van spel ondersteunen. Als leerkracht besteedt je aandacht aan de inhoud van de activiteit of het thema, aan de uitvoering, het handelen en aan de taal en betekenissen. Ook neemt de leerkracht deel aan de activiteiten. Na afloop bekijk je als leerkracht welke vervolgactiviteiten belangrijk zijn en welke ontwikkeling de spelactiviteiten te weeg brengen.

Het zinvol, plezier bezig zijn via exploreren en experimenteren, het bewegen en handelen moet bij kleuters altijd voorop staan. Biedt activiteiten aan die in de zone van de naaste ontwikkeling liggen. Neem deel aan activiteiten om zo een bepaalde wending te geven aan het spel.

Bij het stimuleren van sociale vaardigheden gaat het altijd om een mix van geplande aandacht (in lessen), incidentele aandacht (inschieten op actuele situaties) en aandacht voor factoren in de omgeving die het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen kunnen bevorderen.

### Werkhouding

Spelactiviteiten zijn een eerste insteek om te komen tot ontluikende geletterdheid en beginnende gecijferdheid. Door spel wordt de leermotivatie en de leerlingrol uitgelokt.

De meeste aandacht zal dan ook uit moeten gaan naar de spelontwikkeling om tot een goede werkhouding te kunnen komen.

De werkhouding is te stimuleren door eerst aandacht te geven aan een goede basishouding. Om een taak zelfstandig uit te kunnen voeren moet een kind eerst een goede algemene kijk- en luisterhouding hebben, nauwkeurig zijn, direct kunnen stoppen op een signaal en instructie / zinnen precies na kunnen zeggen. Dit kan getraind worden met de methode 'Meichenbaum'. Bij kinderen die nog geen juiste werkhouding hebben is het belangrijk de betrokkenheid te vergroten, maar ook duidelijke afspraken te maken.. In de uitvoeringsfase van mijn onderzoek ga ik de eerste fase van de 'Meichenbaum' methode uitproberen en neem ik de tip van het maken van afspraken voorafgaand aan de werkles mee. In mijn klas is een kleurenklok aanwezig, maar deze wordt weinig gebruikt. Het afspreken van een tijd van zelfstandig werken is belangrijk. De kleurenklok maakt de tijd visueel en als leerkracht heb je doordat kinderen je niet mogen storen tijd om kinderen extra aandacht te geven, aan te moedigen, te helpen en mee te spelen. Ook wordt de tip gegeven om kinderen de opdracht te laten herhalen, zodat ze daarna de opdracht zelfstandig uit kunnen gaan voeren.

### Luisterhouding

Om tot een goede werkhouding te komen is een goede luisterhouding een vereiste.

De methode 'Meichenbaum' besteedt hier in de eerste fase uitvoerig aandacht aan.

Als de betrokkenheid tijdens de gegeven activiteiten hoog is bij kinderen, zal dit invloed hebben op de luisterhouding. Van belang is dus om uitdagende activiteiten aan te bieden die aansluiten bij de interesse, beleving en het niveau van het kind.

Handelen moet het halen op kijken en luisteren. Er moet aangesloten worden bij de handelings- en bewegingsdrang van kleuters. Voldoende afwisseling kan zorgen voor meer betrokkenheid.

Ook geeft Kaat Timmerman aan dat het belangrijk is dat kleuters weten wat er van hen verwacht wordt als we spreken over een goede luisterhouding. Het is zinvol om regelmatig 'een (werk)houdingslesje te geven. Hierin maak je afspraken met kinderen en train je deze specifieke afspraken.

Deze literatuurstudie geeft theoretische antwoord op mijn laatste deelvraag:

Hoe kan ik als leerkracht één of meerdere aspecten van schoolrijpheid positief beïnvloeden?

Maar werken deze tips en adviezen ook in de praktijk? In het volgende hoofdstuk is mijn plan van aanpak te lezen voor mijn praktisch onderzoek.

## **Hoofdstuk 7: Plan van aanpak**

De tijd is gekomen om alle kennis, tips en adviezen die ik op heb gedaan tijdens mijn literatuurstudie uit te gaan proberen in de praktijk. In dit hoofdstuk stel ik een plan van aanpak op.

### **7.1 Maken van een groepsplan**

Mijn plan van aanpak verwerk ik in een groepsplan. Ik heb ervoor gekozen om dit op deze manier te doen, omdat we op basisschool 't Smelleken deelnemen aan het project 'afstemming' waarin handelinggericht werken m.b.v. groepsplannen centraal staat. Deze groepsplannen zijn op dit moment gericht op taal en rekenen. Juist bij kleuters lijkt het me zinvol om een groepsplan niet alleen op deze gebieden te richten, maar ook op de sociaal-emotionele ontwikkeling. In mijn inleiding heb ik verteld dat leerkrachten van groep 3 aangeven dat ze graag zien hoe hulp geboden is, zoals in groepsplannen en wat het effect is geweest zodat ze hierop verder kunnen gaan in groep 3. Ook vertelde ik dat leerkrachten van groep 1 en 2 aangeven niet goed te weten hoe ze dit in een plan moeten zetten.

Ik heb me daarom verdiept in het maken van groepsplannen op basis van pedagogische onderwijsbehoeften. Hiervoor heb ik de 'handreiking 1 – zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs'<sup>12</sup> gebruikt.

In een groepsplan geeft de leerkracht aan welk(e) doel(en) zij de komende periode nastreeft voor de hele groep, voor subgroepjes leerlingen en/of voor individuele leerlingen.

### **7.2 Verantwoording van gemaakte keuzes**

Gezien de groepsgrootte en de samenstelling van mijn groep kies ik ervoor om zoveel mogelijk activiteiten met de hele groep uit te voeren. Het is praktisch moeilijk om gerichte begeleiding te geven aan een specifieke kleine groep. Dit komt doordat in mijn groep verschillende kinderen specifieke begeleiding nodig hebben en de samenstelling van de groep zorgt er voor dat ik zonder de specifieke extra begeleiding aan een kleine groep kinderen, mijn handen vol heb aan een soepel verloop van de werkles. Tijdens een werkles doen zich iedere dag opnieuw situaties voor, waarop ik als leerkracht in moet springen en in moet grijpen. Losstaand van dit onderzoek is het prioriteit om extra aandacht te besteden aan het pedagogisch klimaat in mijn klas. Niet alleen kinderen uit mijn onderzoeksdoelgroep hebben

---

<sup>12</sup> Handreiking 1- zorgroute voor leerkrachten en intern begeleider in het primair onderwijs van WSNS plus en KPC groep (2007)

moeite met luisteren naar de leerkracht en luisteren tijdens kringactiviteiten. Ook zijn er iedere dag ruzies en vraagt ‘het omgaan met elkaar’ aandacht.

Te lezen in de gedane literatuurstudie is, dat het stimuleren van sociale vaardigheden altijd een mix is van geplande aandacht (in lessen), incidentele aandacht (inschieten op actuele situaties) en aandacht voor factoren in de omgeving die het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen kunnen bevorderen. Daarom kies ik ervoor geplande activiteiten uit de methode ‘leefstijl’ aan te bieden. Dit is een methode die op school aanwezig is ter bevordering van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Incidenteel ga ik in op voorkomende situaties met behulp van de ruziemeter en het ruziestappenplan. Kaat Timmerman geeft aan dat het belangrijk is dat kleuters weten wat er van hen verwacht wordt als we spreken over een goede luisterhouding. Daarom kies ik ervoor om de luisterhouding te trainen met behulp van een visuele afsprakenkaart. Ik houd er rekening mee dat de activiteiten die ik aanbied kort en afwisselend moeten zijn en aan moeten sluiten bij de bewegings- en handelingsdrang van kleuters. De grootste aandacht zal uitgaan naar de spelontwikkeling, omdat blijkt dat dit de belangrijkste ontwikkeling is om tot een goede luister- en werkhouding te kunnen komen.

### 7.3 Pedagogisch groepsplan

|                                                    |  |                                |
|----------------------------------------------------|--|--------------------------------|
| Pedagogisch groepsplan – basisschool het Smelleken |  |                                |
| Groep: 2B                                          |  |                                |
| Naam leerkracht: Annemiek Brouwers                 |  | Periode: april 2011 – mei 2011 |

| Naam leerlingen | Doelen gewenst gedrag                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Inhoud / aanpak                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Organisatie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Evaluatie                                                                                                                                     |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hele groep      | <p><u>Algemeen doel:</u><br/><i>Een ruzie wordt opgelost door middel van 'uitpraten'.</i></p> <p><u>Les 1:</u><br/>Kinderen:<br/>-leren het stopteken.</p> <p><u>Les 2:</u><br/>Kinderen:<br/>-Leren wat je beter niet en wel kunt doen als je boos bent</p> <p><u>Les 3:</u><br/>Kinderen:<br/>-laten zien hoe je een ruzie weer goed kunt maken.<br/>-praten over hoe een ruzie ontstaat en hoe je je dan voelt.</p> | <p><b>Ruziestappenplan:</b><br/>Het ruziestappenplan wordt in de klas besproken. Deze komt in de klas te hangen. Als er zich conflicten voordoen worden deze conflicten met behulp van het ruziestappenplan besproken.</p> <p><b>Ruziemeter:</b><br/>We houden een 'ruziemeter' in de klas bij. Iedere keer als er een ruzie is, waarbij een ander pijn wordt gedaan wordt er een vakje op de ruziemeter gekleurd.<br/>We kijken aan het einde van de dag of de meter lager is geworden en bespreken een voorval. Dit voorval kan in een rollenspel uitgespeeld worden.<br/>Eventueel spreken we als extra stimulans een beloning voor de groep af.</p> <p><b>Lessen uit de methode 'leefstijl'</b><br/>Tijdens de ochtendkring wordt iedere dag kort één activiteit gedaan uit de methode leefstijl.</p> <p><u>Les 1: stopteken</u><br/>Thema 1 – les 3: Stop, hou op!</p> | <p>De activiteiten worden gegeven aan de hele groep in de ochtendkring. Aan het einde van de dag volgt een korte evaluatie en wordt de ruziemeter bekeken.<br/>De lessen vragen weinig voorbereiding.</p> <p><u>Planning ruziestappenplan + ruziemeter:</u><br/>Iedere dag.</p> <p><u>Planning lessen:</u><br/>Les 1: 28 maart 2011<br/>Les 2: 29 maart 2011<br/>Les 3: 30 maart 2011<br/>Les 4: 1 april 2011</p> <p><u>Benodigdheden:</u><br/>-Prentenboek: 'Hallo, wie ben jij?</p> | <p>Door het invullen van de ruziemeter is te zien of de ruzies afnemen.</p> <p>Evaluaties met de kinderen.<br/>-noteren in een schriftje.</p> |



|                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                        |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
|                   | <u>Les 4:</u><br>Kinderen:<br>-leren wat je beter wel en niet kunt doen als je boos bent.                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <u>Les 2: omgaan met boosheid</u><br>Thema 3 – les 4: Boos? Relax<br>Thema 3 – les 4: Eerste hulp bij boosheid<br><br><u>Les 3: ruzie</u><br>Thema 3 – les 4: Speel toneel<br>Thema 5 – les 3: Veterdrop<br><br><u>Les 4: ruzie oplossen</u><br>Thema 3 – les 4: hand of duim?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | -Ruziestappenplan<br>-Ruziometer                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                        |
| <u>Hele groep</u> | <u>Algemeen doel:</u><br><i>Verbeteren van de luisterhouding</i><br><br><u>Les 5:</u><br>Kinderen:<br>-ervaren stilte<br>-leren stil te zijn op een teken van de leerkracht<br><br><u>Les 6:</u><br>Kinderen:<br>-Oefenen vertel- en luistervaardigheden<br><br><u>Les 7:</u><br>Kinderen<br>-oefenen luistervaardigheden<br>-oefenen concreet: iemand aankijken, ophouden met waar je mee bezig bent. | <b>Afspraken en regels in de kring:</b><br>Iedere ochtend wordt de komende periode kort een activiteit uit de methode ‘leefstijl’ in de kring gedaan.<br>Voordat we aan deze les beginnen bespreek ik de afspraken in de kring a.d.h.v. een plaat waarop deze afspraken visueel te zien zijn.<br>We spreken bij iedere les vooraf af op welke afspraak we tijdens de les extra op gaan letten.<br><br><b>Lessen uit de methode ‘leefstijl’</b><br>Tijdens de ochtendkring wordt iedere dag één activiteit gedaan uit de methode leefstijl.<br><br><u>Les 5:</u><br>Thema 2 – les 1: Maak een geluid...en wees stil!<br>Thema 2 – les 1: Wat hoor je?<br><br><u>Les 6:</u><br>Thema 2 – les 1: Luister je?<br><br><u>Les 7:</u> | De activiteiten worden gegeven aan de hele groep in de ochtendkring.<br>De lessen vragen weinig voorbereiding.<br><br><u>Planning: afsprakenkaart</u><br>Iedere dag<br><br><u>Planning lessen:</u><br>Les 5: 4 april 2011<br>Les 6: 5 april 2011<br>Les 7: 6 april 2011<br>Les 8: 8 april 2011<br>Les 9: 11 april 2011<br>Les 10: 12 april 2011<br>Les 11: 13 april 2011<br><br><u>Benodigdheden:</u><br>-kopieerbladen<br>-CD ‘hallo, wie ben jij?’ | Evaluatie met kinderen na kringactiviteit<br>-noteren in een schriftje |

|                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                      | <p><u>Les 8:</u><br/>Kinderen:<br/>-oefenen te onthouden wat er gezegd is.</p> <p><u>Les 9:</u><br/>Kinderen:<br/>-ervaren het verschil tussen fijne en vervelende geluiden.</p> <p><u>Les 10:</u><br/>Kinderen:<br/>-oefenen te spreken en te luisteren met gebarentaal</p> <p><u>Les 11:</u><br/>Kinderen:<br/>-oefenen door gebarentaal iets duidelijk te maken.</p> | <p>Thema 2 – les 1: Geef het door<br/>Thema 2 – les 1: Als je wilt luisteren....</p> <p><u>Les 8:</u><br/>Thema 2 – les 2: Wie kan het onthouden?</p> <p><u>Les 9:</u><br/>Thema 2 – les 3: Maak eens een geluid</p> <p><u>Les 10:</u><br/>Thema 2 – les 3: luisteren met je ogen?</p> <p><u>Les 11:</u><br/>Thema 2 – les 3: Laat het zien!</p>                                                                               | <p>-Prentenboek<br/>-Afsprakenkaart</p>                                                                                                                                           |                                                                                                                                        |
| <p><u>Subgroep 1</u><br/>Ri.<br/>S.<br/>I.<br/>Re.<br/>T.<br/>W.</p> | <p><u>Algemeen doel:</u><br/><i>Stimuleren van de spelontwikkeling..</i></p> <p>Kinderen praten voordat ze gaan spelen over spelplan, taken, rollen verdelen.</p>                                                                                                                                                                                                       | <p><u>Themahoek:</u><br/>Samen met de kinderen richten we een themahoek in waarbij de kinderen volop gestimuleerd worden tot rollenspel.</p> <p><u>Begeleiding van de leerkracht</u><br/>De leerkracht heeft een actieve rol in het spel dat gespeeld wordt. Zij richt zich op:<br/>-stimuleren van het maken van een spelplan en verdelen van taken en rollen.<br/>-geeft gepaste prikkels om het rollenspel te verrijken</p> | <p>Themahoek met kinderen inrichten en bespreken van verschillende soorten spel.</p> <p>Begeleiding geven tijdens rollenspel: prikkels geven, stimuleren van afspraken maken.</p> | <p>Door middel van observaties tijdens het rollenspel kan ik beoordelen of kinderen komen tot het maken van een spelplan, taken en</p> |

|                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                   |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | rollen<br>verdelen.<br><br>Bevindingen<br>in schriftje<br>noteren.                                |
| Subgroep 2<br><br>D.<br>Ri.<br>S.<br>I.<br>Re.<br>W. | <p><u>Algemeen doel:</u><br/><i>Kinderen kunnen zelfstandig na instructie één taak uitvoeren</i></p> <p><u>Subdoelen</u><br/><u>basisvaardigheden:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kinderen leven de afspraken in de kring na.</li> <li>2. Kinderen kunnen een opdracht precies nadoen / nazeggen</li> <li>3. Kinderen kunnen direct stoppen na een gegeven signaal</li> <li>4. Kinderen zeggen een instructie na.</li> </ol> | <p>Inzet van 1<sup>e</sup> beertje ‘wat moet ik doen?’ van de methode Meichenbaum</p> <p><u>Stap 1:</u><br/>In de eerste les laat ik de kinderen kennismaken met de 4 beertjes van de methode Meichenbaum a.d.h.v. een verzonden verhaal. De beertjes komen te hangen in de klas en we gaan de komende periode het 1<sup>e</sup> beertje oefenen.</p> <p><u>Stap 2:</u><br/>Om het 1<sup>e</sup> beertje te trainen, moeten we eerst de basishoudingen trainen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kijk- en luisterhouding:<br/><i>Zie doel hele groep: verbeteren luisterhouding</i></li> <li>2. Nauwkeurigheid: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Precies nadoen van bewegingen</li> <li>• Precies nabouwen van eenvoudige modelletjes in lego</li> <li>• Precies natekenen van eenvoudige figuren</li> <li>• Precies nazeggen van 2 of 3 woorden of korte zinnen</li> </ul> </li> </ol> | <p>Het inoefenen van stap 1 van de Meichenbaum methode wordt met de hele groep gedaan. Op dinsdagmiddag en vrijdagmiddag wordt hier specifiek aandacht aan besteedt tijdens de kring. Ook de gymlessen lenen zich voor het oefenen van nauwkeurigheid en stopgedrag. Tijdens de werkles besteedt ik extra aandacht aan de eerste fase van de Meichenbaum methode met mijn subgroep.</p> | <p>Observeren van de werkhouding tijdens de werkles.</p> <p>Bevindingen in schriftje noteren.</p> |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |  |
|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
|  |  | <p>3. Stopgedrag<br/><i>Op een gegeven stop-signaal kan het kind direct stoppen.</i></p> <p>4. Papegaaien<br/><i>Het precies nazeggen van instructie</i></p> <p>Inzet van de kleurenklok<br/>Tijdens de werkles spreken we een tijd af waarop kinderen zelfstandig aan een taak moeten werken. Kinderen mogen de leerkracht niet om hulp komen vragen.<br/>De leerkracht kan zo kinderen individueel extra aandacht geven door hulp te bieden, aan te moedigen en mee te doen.</p> |  |  |
|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

## Hoofdstuk 8: Resultaten van mijn onderzoek

Gedurende vijf weken heb ik het plan van aanpak in mijn klas uitgevoerd. In dit hoofdstuk leest u hoe deze uitvoering is verlopen en wat de resultaten hiervan zijn.

### 8.1 Beschrijving van de uitvoering

Eerst geef ik een beschrijving van hoe ik het plan van aanpak in de praktijk heb uitgevoerd en wat mijn ervaringen hierbij waren. Mijn ervaringen vertel ik aan de hand van wat ik gezien heb en wat ik geobserveerd heb tijdens de activiteiten.

#### Omgaan met elkaar

Mijn doel was voor de hele groep dat kinderen leren dat een ruzie opgelost wordt door middel van ‘uitpraten’. Iedere ochtend zijn we gestart met een korte activiteit uit de sociaal-emotionele methode ‘leefstijl’. Deze activiteiten waren specifiek gericht op omgaan met boosheid, omgaan met elkaar en het oplossen van ruzies. Het ruziestappenplan heb ik geïntroduceerd en hier hebben we door middel van rollenspel mee geoefend. Als er zich conflicten voor deden, besteedde ik met kinderen extra aandacht aan het juist oplossen van het conflict. In de kring nam ik een voorval terug en liet kinderen dit op de verkeerde manier en juiste manier van oplossen uitspelen. We hielden een ruzietermometer bij. Dit hield in dat we na ieder conflict een vakje kleurden op de ruzietermometer. We keken aan het einde van de dag hoeveel conflicten er waren geweest en de volgende dag probeerde ik te stimuleren om aan het einde van de dag minder vakjes gekleurd te hebben. Als beloning kregen kinderen dan een sticker. Dit werkte niet. Kinderen begonnen vol goede moed aan de dag en zeiden enthousiast dat ze dit gingen proberen, maar het aantal conflicten bleek niet door een ruzietermometer te regelen zijn. Als er eenmaal een conflict is, dan is het moeilijk hier nog aan te denken. Wel zag ik dat doordat ik bewust tijdens kringactiviteiten aandacht heb besteedt aan hoe je moet laten blijken aan andere kinderen dat je iets niet fijn vindt, sommige kinderen dit ook meer deden. Ik zag bijvoorbeeld dat enkele kinderen regelmatig de hand naar voren staken (stop-teken) en het geoefende zinnetje ‘stop, hou op! Ik vind het niet fijn’ zeiden. Maar dit waren niet de kinderen uit mijn onderzoeksdoelgroep, met uitzondering van D.

#### *Uit observatie:*

D. komt naar de juf en vertelt dat R. haar tong uit stak en een scheldwoordje zei tegen haar. Ik geef ze de opdracht om naar de ruzietermometer en het stappenplan te lopen. Samen moeten ze

proberen de ruzie op een goede manier op te lossen.

R. kleurt een vakje op de ruziometer en D. staat er bij. Ze steekt haar hand uit en zegt: ‘stop, hou op!’

D. loopt naar de juf en doet voor dat ze het stopteken heeft gemaakt en vertelt wat ze erbij heeft gezegd. Ze vertelt dat ze af hebben gesproken dat R. het nooit meer zal doen.

Kinderen konden door middel van rollenspel aan elkaar laten zien hoe ze een ruzie op een juiste manier op konden lossen, bij een volgende keer.

Voor de subgroep: Ri., S., I., Re. T. en W. had ik een extra doel, namelijk het stimuleren van de spelontwikkeling. Ik wilde bereiken dat kinderen voordat ze gaan spelen, praten over spelplan, taken en rolverdeling en meer tot samenspel komen. Mijn rol als leerkracht was hierin belangrijk. Er werd gewerkt in de klas met het schatkistthema ‘familie’ . De poppenhoek werd samen met de kinderen omgetoverd tot een drogisterij. Kinderen mochten hiervoor spulletjes van thuis meenemen. Bewust ging ik regelmatig op bezoek in deze hoek en speelde ik mee met de kinderen. Bij de start van de werkles liep ik een rondje door de klas, waarbij ik steeds in de poppenhoek vroeg wat ze gingen spelen en wie welke rol had. De eerste week zag ik dat kinderen volop aan het exploreren en aan het handelen waren. Kinderen ontdekten dat er soms in lege flesjes nog een beetje parfum, shampoo of zeep zat. Maar in de tweede week zag ik dat het spel stroever verliep. Ik heb geprobeerd het spel in de ‘drogisterij’ tot leven te brengen door als leerkracht initiatief te nemen en spulletjes te komen kopen in de winkel. Dit vonden kinderen geweldig, wat te merken was aan dat kinderen steeds opnieuw vroegen of ik nog eens langs kwam. Even was er spel, maar als ik weg ging werd er weinig in de drogisterij gespeeld. Na twee weken merkte ik dat kinderen uitgekeken waren op de winkel. Het spel kreeg een hele andere wending . De tafel werd steeds opnieuw gedekt met bordjes, er werd eten gekookt en kinderen vroegen of ik kwam eten in de poppenhoek. Ik heb toen besloten om aan te sluiten bij wat er leeft bij de kinderen in mijn klas. We hebben samen de poppenhoek omgetoverd tot een restaurant. Het thema was ‘familie’ en je kunt natuurlijk ook met familie in een restaurant gaan eten. Dit was een succes. Er werd weer volop gespeeld in de poppenhoek. In de kring hebben we gepraat en samen na gespeeld hoe het er in een restaurant aan toe gaat. Ik heb daarbij specifiek aandacht besteedt aan welke rollen en taken er zijn te verdelen en in welke volgorde taken uit worden gevoerd. Later heb ik samen met kinderen een menukaart gemaakt en heb ik een notitieblok toegevoegd waarop kinderen de bestelling konden schrijven en waarop de rekening gemaakt kon worden. Tijdens iedere

werkles kwamen kinderen aan me vragen of ik kwam eten in het restaurant. Ik zag veel plezier. Het ene kind was op de achtergrond stilletjes in de weer met potjes en pannetjes en het andere kind was druk bezig met regelen en organiseren waar iedereen moest zitten en wat iedereen moest doen. Er werd geen ruzie gemaakt. Wel was er een groot verschil te zien in het actief deelnemen aan deze activiteiten. De kinderen uit met subgroep, met uitzondering van R. waren volgend en afwachtend in het spel. Ze namen zelf geen initiatieven in het spel, maar deden wel mee met de andere kinderen. Ook zag ik bij hen minder enthousiasme en kwamen deze kinderen niet naar me toe om te vragen of ik mee kwam spelen in het restaurant. Bij deze kinderen was weinig mondelinge taal te horen. Ze waren vooral handelend bezig en keken naar wat andere kinderen deden en voerden de activiteiten uit die andere kinderen hen opdroegen. Juist de kinderen met voldoende schoolrijpheid, waren enthousiast in het samen maken van een menukaart en namen hierin initiatief. Ook waren deze kinderen veel meer bezig met hoe het er 'echt' aan toe gaat in een restaurant. Deze kinderen waren bijvoorbeeld tijdens het opnemen van een bestelling volop aan het schrijven op het notitieblok. Na verloop van tijd zag ik ook W. en I. stilletjes rondlopen met het notitieblok en maakten ze allerlei schrijfbewegingen op het papier.

*Uit observatie:*

I. en W. spelen met L en M. en J. in de poppenhoek. I. is gast en zit aan een tafeltje. Ze doet net alsof ze drinkt uit een bekertje. Ze bekijkt de menukaart en lacht.

W. kookt eten en kijkt tussendoor naar buiten.

I. praat met M. en bekijkt de servetjes die kinderen gemaakt hebben. W. rommelt met de potjes en pannetjes in het keukentje. Ze praat zacht.

L. komt naar W. , wijst naar een kom en vraagt 'is dat soep?, tomatensoep?'

W. knikt en zegt 'ja, tomatensoep.' Ze rommelt verder in het kastje. L. brengt het kommetje naar I. I. doet net alsof ze soep eet. W. haalt de bordjes op, maar I. roept dat ze moeten blijven staan. W. pakt het notitieblok en ik vraag wat ze op gaat schrijven. Ze antwoordt 'wat ze wilt!' W. doet net of ze schrijft en loopt rond door de klas.

J. roept dat W. nu moet gaan zitten. J. zegt tegen I. dat I. moet vragen wat W. wil drinken.

Dat moet ze dan doorgeven aan J. Dit doet I. Ze geeft het door aan de kinderen in het keukentje. I. loopt nu met het notitieblok rond. Ze laat het papier aan mij zien en zegt 'ik kan ook boogjes maken!'

Doordat ik met kinderen het spel in een restaurant in de kring uit heb gespeeld, merkte ik dat er tijdens het zelfstandig spelen in deze hoek meer structuur was. Er werden rollen en taken verdeeld en er werd beter om gegaan met de materialen. Voorheen lagen alle spulletjes door elkaar op de grond en er was het een rommeltje. Nu werd netjes de tafel gedekt en hadden alle kinderen een rol / taak. Kinderen waren meer met elkaar aan het overleggen en er kwam meer samenspel. Ook heb ik gemerkt dat kinderen uit mijn onderzoeksgroep beter tot samenspel komen als ze in de poppenhoek met kinderen spelen die dit al beter kunnen. Deze kinderen nemen de leiding en kinderen uit mijn onderzoeksgroep volgen, kijken toe en doen na.

### Werkhouding

De werkhouding heb ik proberen te stimuleren door het inzetten van de methode van Meichenbaum. Voorafgaand aan de werkles heb ik de vier beertjes geïntroduceerd en verteld dat we de komende periode het 1<sup>e</sup> beertje gaan oefenen, zodat kinderen goed weten ‘wat’ ze moeten doen tijdens het maken van een taak. Deze methode heb ik vooral ingezet bij knutselactiviteiten, omdat dit vaak minder gestructureerde activiteiten zijn. Kinderen hebben dan sneller hulp van de leerkracht nodig. Voorafgaand aan de knutselactiviteit besprak ik steeds met het groepje kinderen de vier beertjes. Ik liet kinderen zelf herhalen en uitleggen ‘wat’ ze moesten gaan doen. Kinderen konden dit vertellen en gingen daarna zelfstandig aan de slag, met uitzondering van W. W. kon een opdracht niet uitvoeren zoals we het besproken hadden. Ze gaf er steeds haar eigen draai aan en het resultaat voldeed niet aan de eisen die gesteld waren. Al snel was ze klaar en ze had regelmatig de hulp van de leerkracht nodig. Ik heb gemerkt dat kinderen niet naar de 4 beertjes kijken, maar dat het vooral helpt om met kinderen nogmaals te bespreken ‘wat’ ze moeten doen. Het helpt als kinderen dit moeten herhalen en daarna kunnen ze zelfstandig aan de slag. Hiervoor is het niet specifiek nodig om dit visueel te ondersteunen met de vier beertjes. Dit zou ook te maken kunnen hebben met de korte periode waarin het is geoefend. Het is nog niet vanzelfsprekend voor kinderen om de vier beertjes zelf toe te passen. Ze moeten er op gewezen worden. Ik merkte dat S. en R. de eerste keer moeite hadden met het uitleggen wat ze moesten gaan doen. Ik moest hen veel vragen stellen om de opdracht duidelijk te krijgen. Later ging dit makkelijker. Het inzetten van de kleurenklok had een positief effect. Als de opdracht voor iedereen duidelijk was, sprak ik met kinderen een tijd op de kleurenklok af. Tijdens deze tijd moesten kinderen zelfstandig de opdracht uit gaan voeren en mochten ze de leerkracht niet storen. Dit gaf mij ruimte om in elk groepje hulp te geven, om mee te spelen en mee te doen.



Kinderen konden zich goed aan de afgesproken tijd houden, met uitzondering van W. Zij leek zich niet bewust van de afspraak. Ze kwam toch steeds naar me toe en ik stuurde haar dan terug naar haar plek. Als ik de tijd vergat te zetten, kwamen kinderen dit me vertellen. Dit waren wel de kinderen die niet tot mijn onderzoeksgroep behoorden. Omdat de grote kleurenklok niet bleek te werken bij W. heb ik voor haar een individuele kleurenklok ingezet. Ik herhaalde met haar de opdracht en zette de individuele kleurenklok op haar tafeltje. Het resultaat was dat ze hierdoor aan het werk ging..

*Uit observatie:*

W. gaat in de taalhoek werken. Hier moet ze woordjes met lego-letterblokjes naleggen. Ze kijkt voor haar uit, wiebelt op haar stoel en kijkt bij de andere kinderen. Ik vraag haar de opdracht te herhalen. Dit lukt niet. Ik help haar door de opdracht nogmaals uit te leggen. Ik vraag haar of ze wil dat ik de kleurenklok op haar tafeltje zet. Ze roept enthousiast: ja! We spreken een tijd af. Als de tijd om is, huppelt ze met haar werkje naar me toe. Ze laat haar werkje zien. Ze heeft drie woordjes en haar naam gelegd. Ze lacht en ik geef haar een compliment. Samen gaan we het werkje kopiëren onder het kopieerapparaat. Ze huppelt met me mee en lacht.

Twee maal per week heb ik extra aandacht besteedt aan het inoefenen van de basisvaardigheden behorend bij de 1<sup>e</sup> stap van de Meichenbaum methode. Dit waren spelletjes in de kring, maar ook werkjes tijdens de werkles of tijdens de gymles. De activiteiten waren gericht op het nauwkeurig namaken, nadoen of nazeggen van gegeven instructie. Hier hebben Re., D. W. en Ri. zichtbaar moeite mee. De werkjes die ik nakijk zijn niet nauwkeurig gemaakt en in de kring volgen ze instructies niet nauwkeurig op. Dit heeft nog oefening nodig.

Tijdens mijn onderzoeksperiode heb ik ervoor gekozen om minder eisen aan T. te stellen. Iedere dag komt T. huilend de klas binnen, ze komt bij mij op schoot zitten en zegt dat ze mama zo mist. Het kwam zelfs voor dat ze tijdens een werkles 3x naar de toilet ging en daar stond te huilen. In een gesprek met T. vertelde ze dat ze het maken van werkjes en buitenspelen niet leuk vind en dat ze dit moeilijk vind. Ik vroeg haar wat ze makkelijk vind op school en ze antwoorde ‘ik wil gewoon spelen en kiezen op het kiesbord’. Dit was voor mij een teken dat ze niet toe is aan het maken van werkjes en hier zichtbaar veel last van heeft. In deze periode hebben we besloten dat T. volgend jaar, de overstap naar groep 3 niet gaat

maken. Met T. heb ik de afspraak gemaakt dat we wel een beetje proberen om werkjes te maken. We doen van alles een beetje. Dit vond T. een goed idee en daarna zag ik een opgewekter meisje.

### Luisterhouding

De luisterhouding heb ik met de hele groep getraind. Iedere ochtend begonnen we met een korte activiteit uit de sociaal-emotionele methode 'leefstijl'. Als eerste heb ik een afsprakenkaart geïntroduceerd. Hierop staan afbeeldingen van de afspraken om een goede luisterhouding te hebben. Voorafgaand aan de activiteit sprak ik met kinderen af op welke afspraak van de afsprakenkaart we gingen letten. Ik zette een kookwekker op 15 minuten en gedurende deze tijd gingen we extra letten op deze afspraak. Ik sprak kinderen aan als ze de afspraak vergaten of wees even snel naar de kookwekker. Het werken met deze wekker heb ik als prettig ervaren, omdat dit direct een geheugensteuntje voor kinderen is. Je hoeft er maar naar te wijzen en kinderen weten wat je bedoelt. Ook heeft deze afgesproken tijd er voor gezorgd dat ik als leerkracht de activiteiten kort en bondig houd. Je gaat niet te lang door met de activiteit, waardoor de aandacht van kinderen minder snel verslapt. Het geven van een beloning heeft stimulerend gewerkt. Opvallend is dat kinderen die niet tot mijn onderzoeksdoelgroep behoren de afspraken heel duidelijk konden verwoorden en zichtbaar bezig waren zich aan deze afspraak te houden. Een voorbeeld hiervan is dat ik tijdens de werkles aan een tafeltje zat te schrijven. Een kind wilde iets vertellen, maar ik reageerde niet direct. Het kind zei vervolgens: ik moet even stil zijn, want jij moet je concentreren he, juf'. Kinderen uit mijn onderzoeksgroep bleven snel afgeleid tijdens kringactiviteiten. Daarom heb ik ervoor gekozen om alle kinderen een vaste plek in de kring te geven. Dit werkte positief. Er werd minder gekletst en de kinderen uit mijn onderzoeksgroep heb ik een vaste plek gegeven op plaatsen waar ze zo min mogelijk afleiding hadden. Bijvoorbeeld: niet in de buurt van een kast met materialen, zodat ze hier niet in gaan snuffelen tijdens de activiteit.

In deze periode heb ik er extra op gelet dat de luisteractiviteiten afgewisseld worden met beweging, handelen en doen. Er is dan een groot verschil te merken in betrokkenheid. Kinderen springen enthousiast op van de stoel als ze een activiteit mogen doen, waarbij ze mogen uitbeelden, bewegen of spelen. Ook wordt de betrokkenheid vergroot als ik de klassenpop Pompom bij de kringactiviteiten betrek. Het wordt muisstil in de klas als Pompom bij mij op school zit en me iets in mijn oor fluistert. Kinderen willen weten wat Pompom vertelt en voeren opdrachtjes die Pompom geeft uit. De volgende situatie laat een teken van hoge betrokkenheid zien. Als we samen gepraat hebben over de lente, komt een kind naar me

toe en zegt' Pompom zegt dat hij mee naar buiten wil. Hij wil ook eens een keertje de lente voelen!'

## 8.2 Resultaten signaleringslijst

Om te meten of mijn plan van aanpak resultaat heeft gehad, heb ik de deelgebieden 'omgaan met elkaar', 'luisterhouding' en 'werkhouding' bij kinderen uit mijn onderzoeksdoelgroep nogmaals ingevuld. Hierbij ben ik me bewust dat de periode van uitvoering te kort is om al grote resultaten te boeken. Ook houd ik er rekening mee dat vooruitgang ook zeker te verklaren kan zijn aan de natuurlijke ontwikkeling. Kleuters maken immers sprongen in de ontwikkeling.

In dit schema zijn nogmaals de scores zien van de signaleringslijst die ik in januari 2011 heb afgenomen. Ik heb gekeken naar hoeveel aspecten van het deelgebied nog 'twijfelachtig' of 'onvoldoende' zijn beoordeeld. In procenten heb ik weergegeven, hoeveel procent nog 'onvoldoende' of 'twijfelachtig' ontwikkeld is. De gele arcering geeft aan als dit meer dan 50% is. Onderaan de tabel zie je een totaaloverzicht van hoeveel leerlingen op één deelgebied 'twijfelachtig' of 'onvoldoende' scoren. Aan de rechterzijde van de tabel is het totaaloverzicht te zien per leerling van de totaal aantal 'twijfelachtig' of 'onvoldoende' beoordeelde deelgebieden.

| Namen          | Zelfvertrouwen | Omgaan met elkaar | Werkhouding | Luisterhouding | Algemene voorwaarden | Lees-voorwaarden | Reken-voorwaarden | Motoriek  | Totaal: |
|----------------|----------------|-------------------|-------------|----------------|----------------------|------------------|-------------------|-----------|---------|
| D.             | 50%            | 15%               | 92%         | 67%            | 83%                  | 63%              | 82%               | 44%       | 6x      |
| Ri.            | 83%            | 62%               | 77%         | 50%            | 83%                  | 13%              | 55%               | 56%       | 6x      |
| Sj.            | 33%            | 54%               | 100%        | 50%            | 33%                  | 0%               | 18%               | 11%       | 3x      |
| I.             | 83%            | 62%               | 62%         | 67%            | 17%                  | 0%               | 9%                | 0%        | 4x      |
| Re.            | 17%            | 46%               | 77%         | 50%            | 50%                  | 75%              | 36%               | 0%        | 4x      |
| T.             | 67%            | 62%               | 0%          | 50%            | 17%                  | 13%              | 9%                | 44%       | 3x      |
| W.             | 33%            | 54%               | 100%        | 83%            | 83%                  | 88%              | 64%               | 22%       | 6x      |
| <b>Totaal:</b> | <b>4x</b>      | <b>5x</b>         | <b>6x</b>   | <b>7x</b>      | <b>4x</b>            | <b>3x</b>        | <b>2x</b>         | <b>2x</b> |         |

Bij de kinderen van mijn onderzoeksdoelgroep heb ik deze drie deelgebieden in mei 2001 op de signaleringlijst nogmaals ingevuld om te kijken of er vooruitgang is te zien.

| Namen          | Zelfvertrouwen | Omgaan met<br>elkaar | Werkhouding | Luisterhouding | Algemene<br>voorwaarden | Lees-<br>voorwaarden | Reken-<br>voorwaarden | Motoriek | Totaal: |
|----------------|----------------|----------------------|-------------|----------------|-------------------------|----------------------|-----------------------|----------|---------|
| D.             |                | 8%                   | 85%         | 50%            |                         |                      |                       |          |         |
| Ri.            |                | 62%                  | 69%         | 50%            |                         |                      |                       |          |         |
| Sj.            |                | 46%                  | 85%         | 50%            |                         |                      |                       |          |         |
| I.             |                | 62%                  | 46%         | 67%            |                         |                      |                       |          |         |
| Re.            |                | 15%                  | 54%         | 33%            |                         |                      |                       |          |         |
| T.             |                | 62%                  | 23%         | 17%            |                         |                      |                       |          |         |
| W.             |                | 54%                  | 100%        | 83%            |                         |                      |                       |          |         |
| <b>Totaal:</b> |                | <b>4x</b>            | <b>5x</b>   | <b>5x</b>      |                         |                      |                       |          |         |

### 8.3 Conclusie resultaten signaleringslijst

Bij het invullen van de signaleringslijst heb ik gemerkt dat ik in januari 2011 bij het invullen van de 1<sup>e</sup> keer vele ontwikkelingsaspecten ‘onvoldoende’ scoor. Bij het invullen van de 2<sup>e</sup> keer zijn vele ontwikkelingsaspecten nog niet voldoende, maar zie ik wel een groei en kan ik i.p.v. een onvoldoende beoordeling, het vakje ‘twijfelachtig’ aankruisen.

Bij het deelgebied ‘luisterhouding’ scoren in plaats van 6 kinderen, nu 4 kinderen onvoldoende op ‘het houden aan afspraken in de kring’. Bij het deelgebied ‘werkhouding’ scoren nu 4 kinderen onvoldoende op het ontwikkelingsaspect ‘tempo’ i.p.v. 6 kinderen. Er is duidelijk vooruitgang te zien op het ontwikkelingsaspect ‘uitvoeren van 2 of 3 taakjes per week’ in het deelgebied ‘werkhouding’. In januari werd dit door 5 kinderen onvoldoende gescoord en nu door 2 kinderen.

D. heeft een goede groei laten zien. Ze is op alle drie de deelgebieden vooruit gegaan.

R. is op het deelgebied ‘werkhouding’ vooruit gegaan.

Sj. is op de deelgebieden ‘omgaan met elkaar’ en ‘werkhouding’ vooruit gegaan.

I. is op het deelgebied ‘luisterhouding’ vooruit gegaan.

Re. heeft ook een goede groei laten zien. Hij is op alle drie de deelgebieden vooruit gegaan.

T. is op het deelgebied ‘luisterhouding’ vooruit gegaan, maar op het deelgebied ‘werkhouding’ achteruit gegaan. Dit heeft te maken met de interesse en motivatie die er niet meer was.

Hierover heb ik geschreven in de beschrijving van de uitvoering.

W. is niet vooruitgegaan, maar ook niet achteruit.

Door de uitvoering van mijn onderzoek heb ik een goed beeld kunnen krijgen van de kinderen van mijn onderzoeksdoelgroep. De signaleringslijst heeft me geholpen om doelgericht te kunnen observeren en zo een goed beeld te krijgen van welke ontwikkelingsaspecten belangrijk zijn om de overstap naar groep 3 te kunnen maken. Dit heeft het maken van de keuze doubleren of overgaan naar groep 3 voor mij makkelijker gemaakt. Ik heb nu concreet kunnen maken waar mijn twijfels uit bestaan. Voorheen had ik een wat globaler beeld van kinderen en was het soms moeilijk te benoemen waar ik precies mijn twijfels over had.

De resultaten van mijn onderzoek en de uitvoering van mijn onderzoek vind ik positief. Ik hecht hierbij meer waarde aan de beschrijving van wat ik in de klas heb gezien, dan aan de cijfers van de signaleringslijst. Wat ik onderzocht heb, is een onderwerp dat niet helemaal in cijfers uit te drukken is. Het blijft een subjectieve manier van kijken en beoordelen. De beoordeling van een signaleringslijst is afhankelijk van de leerkracht die het invult. Een andere leerkracht kan hem anders invullen / beoordelen.

Belangrijker vind ik in de klas te zien dat door mijn manier van aanpak, ik een grotere betrokkenheid bij kinderen heb ervaren en een vooruitgang heb gezien in het samenspel.

## **Hoofdstuk 9: Eindconclusie van mijn onderzoek**

Nu ik mijn onderzoek in praktijk heb uitgevoerd en de resultaten bekend zijn, kan ik antwoord geven op mijn onderzoeksvraag, met de daarbij behorende deelvragen.

### **9.1 Deelvragen**

Welke voorwaarden zijn nodig om naar groep 3 te gaan?

Aan de hand van de gelezen literatuur en de praktische oriëntatie heb ik een signaleringslijst opgesteld. Deze signaleringslijst bevatten alle voorwaarden die nodig zijn om naar groep 3 te gaan. De voorwaarden zijn ingedeeld in drie ontwikkelingsgebieden: sociaal-emotionele ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling en motorische ontwikkeling.

De uitgebreide signaleringslijst is te vinden op pagina 74

Hoe signaleren we of een kind voldoende schoolrijp is aan het einde van groep 2?

In hoofdstuk 5 heb ik mijn onderzoeksdoelgroep vastgesteld. In deze fase van mijn onderzoek ging ik aan de slag met signaleren, observeren en beoordelen van voldoende schoolrijpheid.

Aan het einde van het hoofdstuk heb ik het volgende advies gegeven:

Om tot een juiste signalering te komen is mijn advies om de kinderen waarover twijfels zijn of ze de overgang naar groep 3 kunnen maken in beeld te brengen door de signaleringslijst in te vullen. Dit kunnen ook één of enkele specifieke onderdelen van de lijst zijn. Om de signaleringslijst objectief in te kunnen vullen is het noodzakelijk om gerichte observaties in de klas uit te voeren en het is zinvol om ook eens in gesprek met het kind te gaan. Dit kan leiden tot verassende en verhelderende uitspraken. Ook is het belangrijk in gesprek te gaan met ouders en collega's, zoals de interne begeleidster of de leerkracht van vorig jaar. Zo deel je je mening over het kind en de ervaringen met het kind en krijg je een breder beeld vanuit verschillende invalshoeken.

Welke aspecten van schoolrijpheid zie ik terug in mijn klas?

Het antwoord op deze vraag is ook te lezen in hoofdstuk 5. In dit hoofdstuk ga ik uitgebreid in op welke aspecten van schoolrijpheid ik wel en niet terug zie in mijn klas. In duidelijke overzichten is te zien op welke gebieden kinderen nog niet voldoende scoorden.

Hoe kan ik als leerkracht één of meerdere aspecten van schoolrijpheid positief beïnvloeden?

Tijdens de uitvoering van mijn plan van aanpak heb ik gemerkt dat je als leerkracht meer moeite moet doen om juist de kinderen die nog niet voldoende schoolrijp zijn te bereiken met de activiteiten. Als leerkracht kun je wel degelijk invloed uitoefenen op de betrokkenheid van kinderen bij activiteiten. Voor alle kleuters geldt dat ze vooral baat hebben bij activiteiten die het exploreren, ontdekken en handelen uitnodigen. Maar juist de kinderen uit mijn onderzoeksdoelgroep hebben hier extra baat bij. Ik heb gemerkt dat ze meer moeite hebben met stilzitten, luisteren en concentreren, zoals dit in groep 3 wordt verwacht. Ook de motivatie en interesse in de aangeboden activiteiten is er veelal nog niet. Tijdens mijn literatuurstudie werd steeds duidelijker dat het stimuleren van de spelontwikkeling een zeer belangrijk aspect is. Spel heeft vele functies, maar de belangrijkste functie vind ik dat spelactiviteiten een eerste insteek zijn om te komen tot ontluikende geletterdheid en beginnende gecijferdheid. Door situaties na te spelen (doen-alsof), ontwikkelen kinderen zich naar het 'echt' doen zoals het hoort. In het spel ontdekken kinderen dat het handig is dat je kunt schrijven, rekenen en lezen. Het heeft een functie. Ze zien het bij anderen, imiteren en willen het uiteindelijk zelf ook leren. Dit zorgt voor intrinsieke motivatie. Dit werd ook duidelijk zichtbaar in mijn uitvoering van het onderzoek. Door middel van spel, gingen kinderen uit zichzelf schrijfbewegingen maken zonder dat je als leerkracht dit opdraagt. Wel heeft de leerkracht de taak om kinderen op ideeën te brengen.

Als de motivatie er is om activiteiten bewust en doelgericht te willen gaan leren, zal dit ten goede komen van de werkhoudingen en luisterhouding. Kinderen zullen instructies beter op kunnen pikken en zich beter kunnen concentreren, omdat ze hierin geïnteresseerd zijn.

Om het deelaspect 'omgaan met elkaar' positief te beïnvloeden, lees ik in de literatuur dat je kinderen hierin kunt stimuleren door het geven van een mix van geplande aandacht (in lessen), incidentele aandacht (inschieten op actuele situaties) en aandacht te hebben voor factoren in de omgeving. Dit heb ik in de praktijk uitgeprobeerd en gemerkt dat je als leerkracht er vooral voor moet waken dat deze lessen niet te veel concentratie van kinderen vraagt. De lessen moeten afwisselend zijn. Juist de kinderen uit mijn onderzoeksgroep hebben een korte concentratie en haken na 5 minuten luisteren af. Ze hebben baat bij actieve lessen, waarbij veel te zien is, waarbij kinderen zelf een actieve rol hebben en waarbij ze regelmatig mogen bewegen.

Om de werkhouding te stimuleren heb ik de methode van Meichenbaum ingezet. Vooral de 1<sup>e</sup> fase was geschikt voor kleuters. Hiervoor is het niet nodig om de hele methode in te zetten.

De kinderen uit mijn onderzoeksgroep hadden er vooral baat bij dat je als leerkracht de instructie nog eens individueel door het kind laat verwoorden. Ik heb gemerkt dat kinderen uit

mijn onderzoeksgroep de instructies die in de grote groep gegeven worden, niet altijd oppikken. Je bereikt kinderen die nog niet voldoende schoolrijp zijn beter door instructie in een kleine groep of zelfs individueel te geven. In de eerste fase van de methode van Meichenbaum wordt ook geoefend in het nauwkeurig te werk gaan. Kinderen trainen om zinnen precies na te zeggen, bewegingen precies na te doen en dingen exact na te maken. Vooral kinderen die nog niet voldoende schoolrijp zijn, lijken hier moeite mee te hebben. Spelenderwijs is dit te trainen, waardoor kinderen leren instructies nauwkeurig op te pikken. Het bieden van structuur en duidelijkheid komt de werkhouding ten goede. Door het inzetten van een kleurenklok, maak je met kinderen een visuele afspraak over de tijd waarin kinderen zelfstandig aan een werkje moeten werken. Dit is een extra stimulans om dan ook echt aan de taak te beginnen. Wel moet de opdracht voor het kind helemaal duidelijk zijn. Ook het inzetten van een individuele kleurenklok kan een positief effect hebben, omdat het kind zich dan meer persoonlijk aangesproken voelt.

## **9.2 Onderzoeksvraag**

*Hoe ga ik als leerkracht van groep 2 het beste om met kinderen waarbij de ontwikkeling minder snel verloopt dan medeleerlingen, gebaseerd op schoolrijpheid, met in het vooruitzicht de overstap naar groep 3?*

Allereerst is het belangrijk om de ontwikkeling van het kind duidelijk in kaart te brengen. De signaleringslijst 'schoolrijpheid' is een praktische hulpmiddel hiervoor. Het geeft inzicht in de te ontwikkelen ontwikkelingsgebieden en ontwikkelingsaspecten. Door gericht observeren, in gesprek te gaan met ouders en het kind kun je als leerkracht de specifieke ontwikkelingsaspecten achterhalen, die nog ontwikkeling vragen.

Een belangrijk gegeven is dat de leeftijd van schoolrijpheid niet op één vaste leeftijd vast te stellen is. Kleuters maken ontwikkelingssprongen en de gemiddelde leeftijd van schoolrijpheid ligt tussen het 5<sup>e</sup> en 7<sup>e</sup> jaar. Schoolrijpheid is een proces van rijping en ontwikkeling en geen momentopname. Belangrijk is dat kinderen deze tijd krijgen om zich op een natuurlijke manier in een eigen tempo te ontwikkelen.

Stimulans van buitenaf is belangrijk in de ontwikkeling van schoolrijpheid. De leerkracht zorgt voor een uitdagende leeromgeving en biedt stimulerende activiteiten aan.

Als er voor gekozen wordt om bepaalde ontwikkelingsaspecten extra te stimuleren is het belangrijk stil te staan bij het feit dat kleuters leren door te spelen en niet zozeer door wat hun



wordt uitgelegd. Kleuters leren ‘incidenteel’. Ze leren toevallig, zonder speciaal daarop gerichte inspanningen. Ze leren door actieve interactie, door actief te handelen en te ervaren. Om de ontwikkeling te stimuleren bij deze kinderen is het belangrijk om ‘het spel’ als uitgangspunt te nemen. Vanuit de spelontwikkeling vloeien vele ontwikkelingen voort. Door middel van spelactiviteiten leren kleuters de wereld beter kennen. Ze leren het belang van afspraken en regels om lekker te kunnen spelen. Door spelactiviteiten verwerken kinderen ervaringen en gebeurtenissen. Ze leren om te gaan met conflict- en probleemsituaties, met een ander rekening te houden en op te komen voor eigen wensen en belangen. De ontwikkeling van communicatie, taal en denken worden door spelactiviteiten gestimuleerd. Er volgt een ontwikkeling van doen-alsof naar ‘echt’ zoals het hoort. De leermotivatie en de leerlingrol wordt uitgelokt. Ook krijgen kinderen de gelegenheid om symbolische activiteiten verder te ontwikkelen. Middels spel leren kinderen sturing te geven aan het eigen gedrag, controle krijgen over het eigen handelen en zelfsturing aanbrengen.

Kortom spelactiviteiten leggen verbanden met vele aspecten van ontwikkeling.

Om op een juiste manier met kinderen om te gaan waarbij de ontwikkeling minder snel verloopt dan medeleerlingen, gebaseerd op schoolrijpheid is het belangrijk om als leerkracht spelactiviteiten te ontwerpen die volop gelegenheid bieden tot intensief en betrokken spel. Activiteiten die explorerend en expressief van karakter zijn. Na het aanbieden van deze spelactiviteiten heeft de leerkracht een belangrijke begeleidende rol. De leerkracht neemt deel aan de activiteiten en kan zo impulsen geven en kinderen op nieuwe ideeën brengen. De leerkracht volgt het kind en reikt activiteiten aan die in de ‘zone van de naaste ontwikkeling’ liggen. In mijn onderzoek kwam duidelijk naar voren dat kinderen door middel van spel de intrinsieke motivatie krijgen om te bijvoorbeeld te leren schrijven. Als leerkracht moet je ervoor waken dat je kinderen niet teveel gaat pushen in het maken van opgelegde werkjes. Veel fijner is dat de motivatie van binnenuit komt. Het kost minder energie voor de leerkracht en het kind heeft uiteindelijk meer plezier in de werkjes die hij / zij maakt. Als we spreken over schoolrijpheid mogen we er van uitgaan dat deze ontwikkeling vanzelf komt. Belangrijk is om deze ontwikkeling te volgen en juist te signaleren. Er moeten geen andere problemen aan ten grondslag liggen, want dan komt mogelijk deze ontwikkeling niet vanzelf.

Spelenderwijs kun je wel allerlei ontwikkelingsaspecten extra oefenen. Belangrijk hierbij is dat de activiteiten vooral afwisselend zijn, waarbij het kind niet lange tijd moet stil zitten en moet luisteren. Handelen moet het halen op kijken en luisteren, een kleuter is een doewezen. Het inzetten van methode van Meichenbaum en een individuele kleurenklok kan een positief effect hebben op de werkhouding. Wel moet er voor gewaakt worden dat kinderen niet teveel

worden gestimuleerd in het maken van opgelegde werkjes. De aandacht moet vooral gaan naar de spelontwikkeling. Deze ontwikkeling heeft immers een positief effect op vele ontwikkelingsgebieden.

Verder is mijn aanbeveling om kritisch te kijken naar de overgang naar groep 3. Vaak wordt deze overgang gezien als een grote stap. Er verandert veel. Het spelend leren gaat over in een gestructureerd proces van leren lezen, rekenen en schrijven. Het spelen gaat naar de achtergrond. In de ontwikkeling van schoolrijpheid wordt steeds gesproken over het grote belang van spelactiviteiten, maar in groep 3 komen deze steeds minder aan bod. Gezien de leeftijd van kinderen, als ze de overstap naar groep 3 maken, is het normaal dat deze kinderen niet alle ontwikkelingsaspecten van schoolrijpheid beheersen. In de literatuur is te lezen dat dit zelfs een uitzondering is als een kind wel alle ontwikkelingsaspecten beheerst en dat ook kinderen in groep 3 behoefte hebben aan het werken met concrete materialen.

In hoofdstuk 1 heb ik geschreven over de effecten van kleuterverlenging. Als de kloof tussen groep 2 en groep 3 minder groot is, zullen kinderen misschien makkelijker door kunnen stromen naar groep 3 in geval van twijfel en zal er minder snel gekozen hoeven worden voor doubleren. Dit kan een goed onderwerp zijn voor een volgend onderzoek!

## **Hoofdstuk 10: Evaluatie en reflectie**

Een lange periode van hard werken aan mijn onderzoek kan ik nu af gaan sluiten.

In dit laatste hoofdstuk evalueer en reflecteer ik het onderzoeksproces.

### De start van mijn onderzoek

De eerste fase van mijn onderzoek heeft wat langer geduurd. Ik moest erg wennen aan de werkwijze waarop je onderzoek doet. Dit is geen vaststaande werkwijze die opgelegd wordt door bijvoorbeeld de opleiding. De opdracht werd vrij gegeven en ik had zelf invloed op de manier waarop ik mijn onderzoek richting ging geven. Allereerst heb ik me daarom verdiept in hoe ik goed onderzoek moest doen. Dit gaf helderheid en zo kon ik voor mezelf toch de structuur aanbrengen die ik nodig had. De start van mijn onderzoek heb ik ervaren als een proces waarin ik zoekende en aftastend was naar hoe ik mijn onderzoek vorm moest gaan geven.

### Literatuuronderzoek

Het bestuderen van literatuur heeft me veel kennis bijgebracht. Na de start van mijn onderzoek, heb ik een uitgebreide literatuurstudie gedaan. Deze literatuurstudie heeft zeker een half jaar geduurd. Van alle belangrijke onderwerpen die ik las, maakte ik een samenvatting. Dit document werd steeds uitgebreider. Er waren vele artikelen en boeken te vinden die met mijn onderwerp te maken hadden.. In mijn enthousiasme verloor ik soms mijn doel uit ogen en moest ik mezelf er toe dwingen om bij het onderwerp te blijven waar ik daadwerkelijk mijn onderzoek over deed. Ik moest mijn onderwerp duidelijk afbakenen. Ik vond het dan ook lastig om uit de uitgebreide literatuurstudie die gedaan had, een keuze te maken van informatie die ik daadwerkelijk in mijn meesterstuk zou gaan gebruiken.

Het doen van literatuuronderzoek heeft me een kritische blik gegeven op hoe het kleuteronderwijs op dit moment vorm wordt gegeven. Daarbij kwam ik tot de conclusie dat je als beginnende leerkracht vrij weinig weet hebt van hoe goed kleuteronderwijs eruit ziet en hoe de ontwikkeling bij kleuters verloopt. Dit onderzoek heeft mij er toe geleid dat ik met een hele andere blik naar goed kleuteronderwijs kijk. Hiermee bedoel ik niet dat het kleuteronderwijs verkeerd is zoals het nu is, maar wel dat ik bewuster stil sta bij hoe kleuters daadwerkelijk leren, hoe ze zich ontwikkelen, wat ze daarbij nodig hebben en vooral ook wat kleuters niet nodig hebben. Ik heb gemerkt dat ik als leerkracht graag ‘de touwtjes in handen’ wilde hebben als het gaat om de ontwikkeling van het kind. Door dit onderzoek besef ik me dat ik hierin best wat terughoudender mag zijn en kleuters de kans moet geven om zich op een

eigen tempo te ontwikkelen. De invloed van de leerkracht op deze ontwikkelingen blijkt minder groot te zijn dan ik voorheen dacht. De ontwikkeling van schoolrijpheid komt pas als een kind hier aan toe is.

Vooraf het lezen over de belangrijke functies van spelactiviteiten, heeft me stil doen staan bij waar ik mijn accenten leg in het onderwijsaanbod. Deze kennis die ik op heb gedaan, zal in de toekomst zeker voor kwaliteitsverbetering zorgen in mijn manier van lesgeven.

#### Het vaststellen van mijn onderzoeksdoelgroep

Het literatuuronderzoek en de fase van het vaststellen van mijn onderzoeksdoelgroep heeft de meeste tijd van mijn onderzoek gevraagd. Van elf kinderen moest ik de beginsituatie in beeld brengen. Ik heb daarbij veel steun gehad aan de signaleringslijst die ik op heb gesteld. Zo kon ik de ontwikkeling op alle gebieden in beeld krijgen. Hiervoor moest ik observaties uitvoeren. Hierin ben ik eerste een periode zoekende geweest. Ik moest een juiste manier van observeren vinden om zoveel mogelijk objectieve informatie te verkrijgen. Ook de gesprekken met collega's, ouders en kinderen hebben me geholpen in het verkrijgen van deze informatie. Het uitgebreid vaststellen van de beginsituatie van kinderen heeft me direct profijt gegeven in de praktijk. Het gaf me inzicht waar mijn twijfels omtrent schoolrijpheid op waren gebaseerd. Ook kon ik zo concreter in gesprek gaan met ouders en maakte het voor mij de keuze tot doubleren of overgaan naar groep 3 makkelijker.

#### Het schrijven van een plan van aanpak

Het schrijven van een plan van aanpak was voor mij veel wikken en wegen. Wat ging ik precies aanpakken in de fase van uitvoering? Ook had ik hierin wat tweestrijd. In de literatuur was te lezen dat de ontwikkeling van schoolrijpheid in een eigen tempo bij kleuters verloopt en dat dit een proces is van rijping en ontwikkeling. Dit gaat langzaam en vaak vanzelf. Even dacht ik toen dat ik mijn antwoord op mijn onderzoeksvraag al gevonden had en dat ik beter geen uitvoering kon gaan doen, omdat dit de literatuur tegen zou spreken. Na nogmaals kritisch mijn literatuuronderzoek doorgenomen te hebben, zag ik in dat er wel degelijk allerlei activiteiten uit te proberen waren in de uitvoering van mijn onderzoek. Vooral het leggen van het accent op de spelactiviteiten en het afwisselen van gepland aanbod en inspelen op incidentele situaties was niet in strijd met de literatuur die ik gelezen heb over schoolrijpheid.

### De uitvoering van onderzoek

Mijn plan van aanpak was goed in de praktijk uit te voeren. Wat ik in de literatuur gelezen had, was terug te zien in de praktijk. Door het accent te leggen op de spelactiviteiten met mijn rol als leerkracht hierin zag ik positieve resultaten. Ik zag kinderen genieten van de activiteiten die ik aanbood en sommige activiteiten hadden een gewenst effect.

### Afsluiting van mijn onderzoek

Het onderzoek heb ik af kunnen sluiten met het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag en de deelvragen. Regelmatig had ik momenten waarop ik dacht, waar ga ik heen met mijn onderzoek en vroeg ik me af of mijn manier van werken en het gekozen onderwerp wel tot gewenste resultaten zouden leiden. Nu ben ik tevreden met het antwoord dat ik heb kunnen vinden op mijn onderzoeksvraag.

Ik blik terug op een zeer leerzame periode, waarin ik veel kennis op heb gedaan. Het onderzoek heeft geleid tot een meer kritische blik op mijn eigen functioneren, handelen, het maken van keuzes en heeft me geleerd keuzes te beargumenteren en te onderbouwen. Ook heb ik meer inzicht gekregen in hoe je planmatig een onderzoek uit voert. Hier zal ik in de toekomst zeker profijt van kunnen hebben.

Met een voldaan gevoel, opluchting en enige trots kan ik mijn onderzoek afsluiten!

## **Nawoord**

Na twee jaar studie en het maken van dit meesterstuk komt het afsluiten van mijn opleiding wel erg dichtbij. Tevreden kijk ik terug op mijn gedane onderzoek en de bijna volbrachte studie. Graag wil ik enkele mensen bedanken voor de hulp en steun die ze me geboden hebben tijdens mijn studie en afstudeeronderzoek.

Op de eerste plaats wil ik mijn ouders en vriend bedanken. Van hen kreeg ik alle tijd om mijn studie te volbrengen. Ze gaven me de kracht om door te zetten als het even wat moeizamer ging en hielpen me waar mogelijk was.

Mijn collega's ben ik dankbaar voor de ruimte die ze me gaven om mijn onderzoek uit te kunnen voeren, het meedenken en het werpen van een kritische blik op mijn meesterstuk.

Ook de mensen in mijn omgeving die me feedback hebben gegeven op mijn meesterstuk en hun belangstelling toonden tijdens mijn studie wil ik hartelijk bedanken.

Zeker niet op de laatste plaats bedank ik mijn afstudeerbegeleider voor de tips, het meedenken en het volgen van mijn onderzoeksproces.

Annemiek Brouwers

Mei 2011

## Literatuurlijst

### Boeken:

Mark Litière (2<sup>e</sup> druk 2008)

*Juf, mag ik overvaren: schoolrijpheid. Als het kleuteren voorbij is.*

Tielt: Lannoo

Sieneke Goorhuis-Brouwer en Bas Levering (red) (2006)

*Dolgedraaid: Mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren?*

Amsterdam: SWP

Aryan Clijsen (2007)

*Handreiking 1 – zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs.*

*Planmatig omgaan met verschillen*

WSNS plus en KPC Groep

Rita Kohnstamm (6<sup>e</sup> druk 2009)

*Kleine ontwikkelingspsychologie I: het jonge kind (2009)*

Houten: Bohn Stafleu van Loghum, onderdeel van Springer Uitgeverij.

Frea Janssen-Vos (5<sup>e</sup> druk 2003)

*Basisontwikkeling in de onderbouw: ontwikkelingsgericht onderwijs*

Assen: Koninklijke Van Gorcum

Marc Boone (2006)

*Kleuters met extra zorg – een werkboek vol handelingsplannen*

Mechelen: Plantyn

Kaat Timmerman (7<sup>e</sup> druk 2009)

*Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*

Leuven: Acco

Petra Ponte (3<sup>e</sup> druk 2006)

Onderwijs van eigen makelij: procesboek, actieonderzoek in scholen en opleidingen

Soest: uitgeverij Nelissen

Ton Kallenberg, Bob Koster, Jeroen Onstenk, Wybren Scheepma (2010)

*Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*

Baarn/Utrecht/Zutphen, ThiemeMeulenhoff

Frits Harinck (3<sup>e</sup> druk 2009)

*Basisprincipes praktijkonderzoek*

Antwerpen/Apeldoorn, Garant

#### Artikelen:

Sieneke Goorhuis-Brouwer (januari 2006)

*Mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren?*

De wereld van het jonge kind, 132-136

Van der Aalsvoort, G. M., van der Sluis, M. J., Kegel, C. A. T., & Broos, D. C. (2007).

*Toe zijn aan formeel onderwijs. De rol van kind- en omgevingsfactoren bij de bepaling van schoolrijpheid.*

Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en klinische Kinderpsychologie, 32, 75-87.

J. Roeleveld & I. van der Veen (2007)

*Kleuterbouwverlenging in Nederland: omvang, kenmerken en effecten*

Pedagogische Studiën, 84, p. 448-462

G. ten Haaf (2005)

*Visies botsten stevig*

Trouw, gevonden op 3 mei 2011

<http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/nieuws/archief/article/detail/1719906/2005/10/15/Visies-botsen-stevig.dhtml>



## **Bijlagen:**

## **Signaleringslijst schoolrijpheid**

### *Overgang van groep 2 naar groep 3*

Deze signaleringslijst is te gebruiken als er twijfels zijn over de overgang van groep 2 naar groep 3. De signaleringslijst geeft een beeld van alle aspecten die belangrijk zijn om te beoordelen of een kind voldoende schoolrijp is om de overgang naar groep 3 te kunnen maken. De signaleringslijst kan in zijn geheel ingevuld worden om een compleet beeld te krijgen, maar er kan ook één of enkele onderdelen gekozen worden om deze aspecten beter in kaart te brengen.

#### **Start:**

In onderstaande tabel is te zien welke ontwikkelingsgebieden en deelaspecten aanbod komen in de signaleringslijst.

|                                        |
|----------------------------------------|
| <b>Sociaal-emotionele ontwikkeling</b> |
| Zelfvertrouwen                         |
| Omgaan met elkaar                      |
| Werkhouding                            |
| Luisterhouding                         |
| <b>Cognitieve ontwikkeling</b>         |
| Algemene voorwaarden                   |
| Leesvoorwaarden                        |
| Rekenvoorwaarden                       |
| <b>Motorische ontwikkeling</b>         |
| Gezondheid                             |
| Fijne motoriek                         |
| Grove motoriek                         |
| Oog-hand coördinatie                   |
| Lateralisatie                          |

**Signaleringslijst schoolrijpheid**  
Onderdeel: sociaal-emotionele ontwikkeling

| Naam kind:<br>Groep:<br>Geboortedatum:<br>Leeftijd:<br>Ingevuld door:                                                                                                                               |           |                |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------|------------|
| <b>Zelfvertrouwen</b>                                                                                                                                                                               | <b>Ja</b> | <b>Twijfel</b> | <b>Nee</b> |
| Reageert het kind ontspannen bij groepsactiviteiten?                                                                                                                                                |           |                |            |
| Heeft het kind voldoende zelfvertrouwen?                                                                                                                                                            |           |                |            |
| Is het kind voldoende weerbaar?<br><i>Het kind laat zich niet snel uit het veld slaan. Hij weet om te gaan met winnen en verliezen en kan zowel positieve als negatieve opmerkingen aanvaarden.</i> |           |                |            |
| Heeft het kind een positief zelfbeeld en is het trots op eigen werk?                                                                                                                                |           |                |            |
| Durft het kind te spreken / vertellen in de groep?                                                                                                                                                  |           |                |            |
| Vraagt het kind hulp aan andere kinderen of leerkracht?                                                                                                                                             |           |                |            |
| <b>Omgaan met elkaar</b>                                                                                                                                                                            |           |                |            |
| Maakt het kind contact met andere kinderen?                                                                                                                                                         |           |                |            |
| Vormt het kind een groepje met andere kinderen?                                                                                                                                                     |           |                |            |
| Heeft het kind inbreng tijdens het samenwerken?                                                                                                                                                     |           |                |            |
| Toont het kind interesse in andere kinderen?                                                                                                                                                        |           |                |            |
| Heeft het kind weinig conflicten?                                                                                                                                                                   |           |                |            |
| Komt het kind tot 'echt' samenspel?<br><i>Het kind speelt niet 'naast' elkaar maar 'met' elkaar.</i>                                                                                                |           |                |            |
| Neemt het kind initiatief in samenspel?                                                                                                                                                             |           |                |            |
| Praat het kind over spelplan, taken, rollen verdelen?                                                                                                                                               |           |                |            |
| Maakt het kind contact met de leerkracht?                                                                                                                                                           |           |                |            |
| Kan het kind voldoende zelfstandig kleine conflicten hanteren?                                                                                                                                      |           |                |            |
| Maakt het kind eigen keuzes?                                                                                                                                                                        |           |                |            |
| Komt het kind voor zichzelf op?                                                                                                                                                                     |           |                |            |
| Houdt het kind zich aan regels en afspraken in de groep?                                                                                                                                            |           |                |            |

| <b>Werkhouding</b>                                                                                                                                               |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| Kan het kind spel en fantasie opzij schuiven om een taak te aanvaarden en te voltooien?                                                                          |  |  |  |
| Kan het kind zich op één taak concentreren en werkt het kind door tot de opdracht af is?<br><i>Het kind werkt niet vluchtig en kan zich bij één taak houden.</i> |  |  |  |
| Kan het kind zelfstandig en planmatig een opdracht uitvoeren?<br><i>Het kind gaat stap voor stap te werk.</i>                                                    |  |  |  |
| Draagt het kind zorg voor het juist uitvoeren van de opdracht, gericht op een goede prestatie?                                                                   |  |  |  |
| Is het kind gemotiveerd om opgelegde werkjes te maken?                                                                                                           |  |  |  |
| Heeft het kind interesse in aangeboden opdrachten?                                                                                                               |  |  |  |
| Kan het kind zich langere tijd concentreren op het te maken werkje?                                                                                              |  |  |  |
| Kan het kind de opdracht in een gemiddeld tempo uitvoeren?                                                                                                       |  |  |  |
| Heeft het kind weinig begeleiding nodig in de aanpak van een taak?                                                                                               |  |  |  |
| Pikt het kind de instructie van de leerkracht op om zo zelfstandig een opdracht uit te kunnen voeren?                                                            |  |  |  |
| Kan het kind langere tijd op zijn stoel blijven zitten?                                                                                                          |  |  |  |
| Kan het kind elke week 2 of 3 taakjes uitvoeren?                                                                                                                 |  |  |  |
| Draagt het kind verantwoordelijkheid voor spullen?                                                                                                               |  |  |  |
| <b>Luisterhouding</b>                                                                                                                                            |  |  |  |
| Kan het kind langere tijd naar de leerkracht en andere kinderen luisteren?                                                                                       |  |  |  |
| Houdt het kind zich aan de regels en afspraken in de kring?<br><i>Vinger opsteken, wachten op je beurt enz.</i>                                                  |  |  |  |
| Kan het kind langere tijd op zijn stoel blijven zitten?                                                                                                          |  |  |  |
| Kijkt het kind andere kinderen en/of leerkracht aan?                                                                                                             |  |  |  |
| Neemt het kind actief deel aan de groepsactiviteiten?                                                                                                            |  |  |  |
| Pikt het kind de instructies juist op kan het hier naar handelen?<br><i>Opdrachten volgens instructie uitvoeren.</i>                                             |  |  |  |

**Signaleringslijst schoolrijpheid**  
Onderdeel: cognitieve ontwikkeling

| Naam kind:<br>Groep:<br>Geboortedatum:<br>Leeftijd:<br>Ingevuld door:                                                                                                                                            |    |         |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---------|-----|
| Algemene voorwaarden                                                                                                                                                                                             | Ja | Twijfel | Nee |
| Beschikt het kind over voldoende intelligentie?                                                                                                                                                                  |    |         |     |
| Heeft het kind een objectieve instelling ten opzichte van de werkelijkheid?<br><i>Het kind denkt logischer, meer geordend, objectief en niet meer volledig vanuit eigen wensen en behoeften (fantasiewereld)</i> |    |         |     |
| Heeft het kind een goed geheugen?<br><i>Kan het kind bijvoorbeeld een reeks van drie tot vijf getallen of voorwerpen onthouden?</i>                                                                              |    |         |     |
| Spreekt het kind vlot met een goede zinsbouw en een voldoende woordenschat?                                                                                                                                      |    |         |     |
| Kan het kind kritisch luisteren?                                                                                                                                                                                 |    |         |     |
| Pikt het kind instructies op?                                                                                                                                                                                    |    |         |     |
| Kan het kind adequaat reageren op gestelde vragen en sluiten reacties aan bij het onderwerp?                                                                                                                     |    |         |     |
| Ziet het kind oorzaak en gevolg en een volgorde van gebeurtenissen?<br><i>Het kind kan logische reeksen maken en verhalen vertellen.</i>                                                                         |    |         |     |
| Is het kind zelfredzaam?                                                                                                                                                                                         |    |         |     |
| Heeft het kind interesse in leesactiviteiten?                                                                                                                                                                    |    |         |     |
| Heeft het kind interesse in schrijfactiviteiten?                                                                                                                                                                 |    |         |     |
| Heeft het kind interesse in rekenactiviteiten?                                                                                                                                                                   |    |         |     |

| Toets resultaten                           |       |                        |
|--------------------------------------------|-------|------------------------|
| Toets                                      | Score | Analyse: uitval op.... |
| Cito: taal voor kleuters                   |       |                        |
| Cito: fonologisch bewustzijn               |       |                        |
| Cito: receptieve letterkennis              |       |                        |
| Testen: protocol leesproblemen en dyslexie |       |                        |
| Cito: ordenen                              |       |                        |
| Cito: ruimte en tijd                       |       |                        |

| <b>Leesvoorwaarden</b>                                                                                                                                                                                    |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| Begrijpt het kind dat je een handeling of object kunt vervangen door een symbool: teken, beeld of woord?<br><i>Het kind begrijpt dus de relatie tussen de gesproken en geschreven taal.</i>               |  |  |  |
| Kan het kind woorden in klankgroepen verdelen zoals bij kin-der-wa-gen?                                                                                                                                   |  |  |  |
| Begrijpt het kind het principe van rijmen?                                                                                                                                                                |  |  |  |
| Kan het kind klanken samenvoegen tot één woord? (auditieve synthese)                                                                                                                                      |  |  |  |
| Kan het kind woorden splitsen in letters? (auditieve analyse)                                                                                                                                             |  |  |  |
| Kan het kind woorden zoeken met eenzelfde beginletter?                                                                                                                                                    |  |  |  |
| Kan het kind enkele letters herkennen en benoemen?                                                                                                                                                        |  |  |  |
| Kan het kind het laatste en eerste woord benoemen in een reeks van aangeboden woorden?                                                                                                                    |  |  |  |
| <b>Rekenvoorwaarden</b>                                                                                                                                                                                   |  |  |  |
| Heeft het kind voldoende tijdsbesef?<br><i>Het kind weet dat handelingen in een bepaalde volgorde gebeuren. Hij kan begrippen als nu, straks en morgen gebruiken. Het kind kent de dagen van de week.</i> |  |  |  |
| Kent het kind zijn eigen lichaam en kan het kind vanuit zijn lichaam de plaats van voorwerpen bepalen en benoemen?<br><i>(ruimtelijke oriëntatie)</i>                                                     |  |  |  |
| Kan het een kind een constructie nabouwen en een puzzel maken?<br><i>(ruimtelijk inzicht)</i>                                                                                                             |  |  |  |
| Herkent het kind vormen in figuren?<br><i>(vorm)</i>                                                                                                                                                      |  |  |  |
| Kan het kind voorwerpen groeperen?<br><i>(classificeren)</i>                                                                                                                                              |  |  |  |
| Kan het kind reeksen / patronen van 3 a 4 leggen?<br><i>(classificeren)</i>                                                                                                                               |  |  |  |
| Heeft het kind voldoende begrippenkennis?<br><i>Zoals evenveel, meer, minder, erbij, eraf, samen, groot, klein, dik, dun, lang, kort, smal, breed enz.</i>                                                |  |  |  |
| Kan het kind voorwerpen rangschikken op eigenschappen?<br><i>(seriëren)</i>                                                                                                                               |  |  |  |
| Kan het kind lengte en gewicht schatten, vergelijken en ordenen?                                                                                                                                          |  |  |  |
| Kan het kind aanwijzend en resultatief tellen tot 10?                                                                                                                                                     |  |  |  |
| Herkent het kind de cijfers 0 en 1 t/m 10?                                                                                                                                                                |  |  |  |

**Signaleringslijst schoolrijpheid**  
Onderdeel: motorische ontwikkeling

|                                                                                                                                                                                                                        |           |                |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------|------------|
| Naam kind:<br>Groep:<br>Geboortedatum:<br>Leeftijd:<br>Ingevuld door:                                                                                                                                                  |           |                |            |
| <b>Gezondheid</b>                                                                                                                                                                                                      | <b>Ja</b> | <b>Twijfel</b> | <b>Nee</b> |
| Heeft het kind een goede gezondheidstoestand en lichamelijke conditie?<br><i>Zodat het kind de hele dag op school kan functioneren en kan spelen, kan werken en opdrachten uit kan voeren.</i>                         |           |                |            |
| Heeft het kind goed functionerende zintuigen?                                                                                                                                                                          |           |                |            |
| <b>Grove motoriek</b>                                                                                                                                                                                                  |           |                |            |
| Kan het kind soepele bewegingen maken die beginnen in romp, armen en benen?<br><i>Te denken aan: lopen, kruipen, springen, zwaaien, glijden, rollen en klimmen.</i>                                                    |           |                |            |
| Heeft het kind een bepaalde lichaamshouding en controle zodat hij rechtop kan zitten en stil kan zitten?                                                                                                               |           |                |            |
| Beweegt het kind zich vrij en soepel?.                                                                                                                                                                                 |           |                |            |
| <b>Fijne motoriek</b>                                                                                                                                                                                                  |           |                |            |
| Is het kind in staat kleine bewegingen te maken met zijn hand en vingers?<br><i>Te denken aan: knippen, kleuren, prikken, tekenen, voorbereidende schrijfoefeningen.</i>                                               |           |                |            |
| Heeft het kind de juiste pengreep?                                                                                                                                                                                     |           |                |            |
| <b>Oog-hand coördinatie</b>                                                                                                                                                                                            |           |                |            |
| Werken handen en ogen goed samen?<br><i>De ogen volgen de hand of de vingers en de bewegingen worden constant bijgestuurd. Hierdoor kan het kind een bal gooien en vangen, doolhoven volgen, tekenen en schrijven.</i> |           |                |            |
| <b>Lateralisatie</b>                                                                                                                                                                                                   |           |                |            |
| Heeft het kind een duidelijke voorkeurshand?                                                                                                                                                                           |           |                |            |

### Voorbeeld verslag: beginsituatie R.

## Sociaal- emotionele ontwikkeling

R. is een vrolijke, opgewekte jongen. In spel en het maken van keuzes is R. soms wat afwachtend.

R. heeft voldoende zelfvertrouwen. Hij durft te vertellen in de kring, komt voldoende voor zichzelf op en geniet van drama-activiteiten. R. gaat geen uitdagingen aan, maar dit heeft waarschijnlijk te maken met een gebrek aan interesse.

In de omgang met andere kinderen zie ik dat R. contact maakt en nooit alleen speelt. Maar van ‘echt’ samenspel is niet altijd sprake. Ook speelt hij heel wisselend met verschillende kinderen. Vooral tijdens het spelen in de poppenhoek zie ik dat R. niet tot samenspel komt. Zie observaties.

---

D. en R. spelen in de poppenhoek.

D. hangt op de kast. Ze zegt tegen de juf dat ze zo'n honger heeft. Ze loopt verder met de telefoon in haar hand. R. hangt op de kast. Hij heeft bordjes in zijn hand. R. loopt naar het raam en kijkt naar buiten. D. komt er bij staan en kijkt ook naar buiten. D. stopt een voorwerp onder haar trui en zegt dat ze snel naar het ziekenhuis moet.

Ik spreek R. aan om te gaan spelen met D..

Hij pakt een pizzasnijder en snijdt over het fornuisje. D. roept *‘ik ben mama, wie is dan de vader?’* Niemand reageert. Ze zegt dan vragend *‘dan hebben we geen vader?’* *‘Wie ben jij dan, R?’*

R. staart voor zich uit. Ik geef R. de rol van vader. Ik geef ze de opdracht afspraken te maken over het verhaaltje wat ze gaan spelen. Niemand zegt iets. R. zegt uiteindelijk *'ik weet niets'*.

R. komt niet tot spel. Hij heeft zijn vinger in zijn mond. Ik stimuleer maar R. blijft stil voor zich uit staren.

In de werkhouding is te zien dat R. een korte concentratie heeft. Hij heeft wel de motivatie en soms de interesse om werkjes te maken, maar is al snel afgeleid. R. houdt zich niet altijd aan de regels en afspraken in de groep. Dit zie je terug in onderstaande observaties.



F., D. en R. leggen mozaieksteentjes op een voorbeeld.

R. pakt geen eigen voorbeeld, maar legt af en toe een steentje bij D. op het voorbeeld. Hij kletst met de leerkracht. Hij laat zijn nieuwe auto zien. R. kijkt rond. Hij vraagt iets aan de leerkracht, kijkt vervolgens de klas rond en vraagt weer iets aan de leerkracht. Zo vraagt hij nog verschillende dingen aan de leerkracht. Hij begint te dansen op de muziek, rent door de klas, vraagt weer iets aan de leerkracht. Ik wijs hem op zijn werkje. Hij legt één steentje bij het voorbeeld van D.. Hij loopt naar de bouwhoek en gaat op de mat zitten. Hij kletst met de kinderen in de bouwhoek. Speelt kort met de knikkerbaan.

R. en S. maken een verplicht werkje in de knutselhoek. Ze gebruiken veel plak. Ze maken het werkje zelfstandig, vragen geen hulp. Als R. klaar is, wil hij in de poppenhoek gaan. Dit is niet de afspraak. Hij moet een werkje kiezen dat bij de knutselhoek hoort. Hij gaat dan kleien als ik hem hierop aanspreek.

R. en S. ruimen de knutselspullen niet op. Als ik vraag wie er geknutseld heeft reageren ze niet. Pas als ik ze vraag op te ruimen, gaan ze opruimen.

Na één ding opgeruimd te hebben gaat R. weer verder kleien. Ik stuur hem terug naar de knutseltafel om op te ruimen.

Ook in zijn luisterhouding is te zien dat hij moeite heeft met concentreren. Duidelijk in de observaties is te zien dat R. erg snel afgeleid is.

Introductie nieuw thema: in de gymzaal

Thema: 'hoeden en verkleden'.

R. speelt tijdens het gesprek met zijn broek. Als de hoeden samen geteld worden, springt hij op en telt mee. R. is soms afgeleid en doet dan weer mee. Hij vergeet zijn vinger op te steken als hij iets wil zeggen.

In de kring:

We praten in de kring over het nieuwe thema.

R. speelt met zijn labello. Hij smeert het op zijn lippen, bekijkt het, stopt het in zijn zak, haalt het uit zijn zak, laat het aan een ander kind zien, smeert het weer op zijn lippen.

-R. kletst en speelt met zijn labello.

-Ik vraag te herhalen wat een ander kind heeft verteld. R. kan dit niet.

In de kring:

-Juf start les met herhalen afspraken 'in de kring' .

R. trekt zijn schoen uit, aan, uit. Hij trekt aan zijn sok. Trekt zijn sok weer aan, uit aan. Hij kijkt naar mij, kijkt de kring rond, kijkt de juf aan.

-Kinderen krijgen de opdracht om boos te kijken.

R. doet de opdracht niet mee. Hij blijft aan zijn sok trekken. Ik spreek hem even snel aan en dan doet hij de opdracht mee. Hij wriemelt aan zijn schoenen en blijft aan zijn sok trekken.

-Juf leest een verhaal voor. R. gaapt. Hij doet de bewegingen van het verhaal niet mee na. Hij kijkt de kring rond.

-De juf geeft de opdracht verschillende emoties te laten zien op het gezicht.

R. speelt met zijn vingers. De juf spreekt R. aan en geeft hem de opdracht het te laten zien.

R. reageert met 'wat?' Hij doet de opdracht niet mee.

In de kring:

-De juf leest een prentenboek voor. R. staart voor zich uit.

-Na het verhaal voert de juf een gesprekje over carnaval en verkleeden met de kinderen.

R. sabbelt op zijn hand.

-De juf maakt een grapje. Kinderen lachen. R. niet.

-R. steekt lange tijd zijn vinger in de lucht. Hij kijkt andere kinderen niet aan en blijft naar de juf kijken. Aan het einde van de les krijgt hij de beurt en vertelt dan hoe hij verkleed gaat met carnaval.

### **Cognitieve ontwikkeling**

Kijkend naar de algemene voorwaarden dan scoort R. nog zwak op 'geheugen'. Ook pikt hij instructies niet altijd op. Dit heeft misschien te maken met concentratie. R. heeft nog niet altijd voldoende interesse in lees- , schrijf- en rekenactiviteiten. Hierin zie ik wel groei ten opzichte met de start van het schooljaar.

In onderstaande observatie zie je dat R. wisselend dingen kan onthouden.

We starten met het nazeggen van zinnen. R. kan een zin juist nazeggen..

De volgende opdracht is om vier woorden na te zeggen. R. maakt hier foutjes in.

In de grote kring herhaal ik de opdracht nogmaals met het nazeggen van zinnen en nazeggen van cijfers. R. zegt de zinnen juist na.

In het gesprek met R. is te lezen dat hij een behoorlijk beeld heeft van groep 3. R. is het enigste kind dat zoveel hierover vertelt en hierin ook erg enthousiast is.

We praten over groep 3. *‘Dan kan je een beetje goed lezen. Dan kan ik schrijven. Ik vind het leuk dat ik dan kan schrijven en dat ik dan kan lezen en in een map mag lezen. Dan kijk je ook het klokhuis en het jeugdjournaal op tv. Daar leer je veel van. Dan mag je in bed lezen thuis. Het is niet zo leuk om naar de juf te kijken en te luisteren. Daar heb ik dan geen zin in. Dan kan ik niet doorwerken en heb je het werkje niet snel af. Het is niet hetzelfde als in groep 2. Nee, dan maak je allemaal werkjes. Dat is leuk. Volgend jaar wil ik naar groep 3. Gewoon, omdat ik dat leuk vind.’*

Om de leesvoorwaarden te kunnen beoordelen heb ik de toetsresultaten bekeken van de citotoets ‘taal voor kleuters’, ‘fonologisch bewustzijn’ en ‘receptieve letterkennis’. Ook zijn er individuele toetsen afgenomen behorend bij het protocol leesproblemen en dyslexie. R. heeft moeite met auditieve synthese en auditieve analyse. Zijn letterkennis is nog niet voldoende.

Om de rekenvoorwaarden te kunnen beoordelen heb ik de toetsresultaten bekeken van de citotoets ‘ordenen’ en ‘ruimte en tijd’. Ook heb ik individueel testjes afgenomen.

Hij herkent niet alle cijfers t/m 10 en valt uit op de toets ‘ruimte en tijd’, waarin veel begrippenkennis gevraagd wordt.

### **Motorische ontwikkeling**

De fijne en grove motoriek is voldoende ontwikkeld. R. heeft nog niet de juiste pengreep, maar als ik hem daar op wijs, kan hij zichzelf corrigeren.

## **Conclusie**

Waar moeten we nog aan werken?

Kijkend naar de verschillende aspecten omtrent 'schoolrijpheid' zie ik R. vooral stimulering nodig heeft om tot 'echt' samenspel te komen. R. neemt weinig initiatief en is afwachtend in het spel.

Ook aan de werkhouding en luisterhouding kunnen we nog werken. R. heeft een korte concentratie, is snel afgeleid en vindt het moeilijk om zich op één taak te concentreren.

Geheugen, oppikken van instructies en lees- en rekenvoorwaarden hebben nog training nodig.

## **Groepsoverzicht**

Naar aanleiding van de observaties, het invullen van de signaleringslijst, gesprekken met ouders en R., toetsgegevens en dit verslag kan ik R. plaatsen in het groepsoverzicht 'handelingsgericht werken' dat op basisschool 't Smelleken op dit moment in ontwikkeling is.