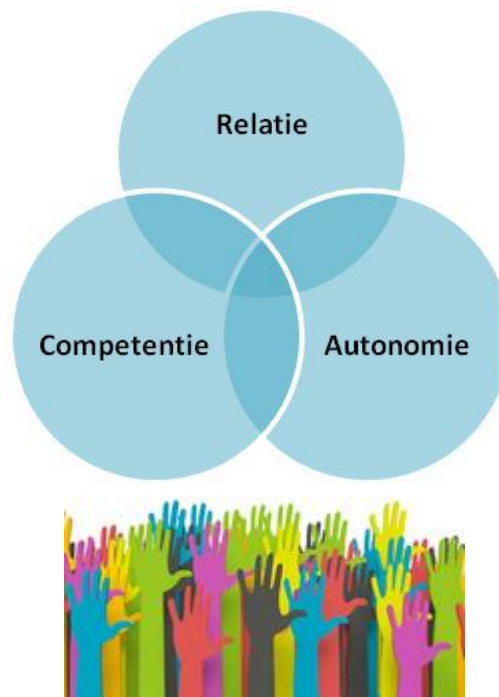


Lage betrokkenheid?

Investeer in basisbehoeften!



Lonneke de Laat
Studentnummer: 2043807
Master Special Educational Needs
Onderzoeksbegeleider: Tineke van Alphen
Augustus 2014

Inhoud

Samenvatting.....	4
1. Inleiding, aanleiding en probleemstelling	6
1.1 Context	6
1.2 Probleemstelling.....	6
1.3 Doel, onderzoeksvraag en kernbegrippen	6
1.5 Relevantie.....	7
2. Theoretisch kader.....	8
2.1 Betrokkenheid	8
2.2 Adaptief onderwijs	10
2.3 Kringactiviteiten	11
2.4 Werktheorie	13
3. Onderzoeksmethodologie	14
3.1 Doel van het onderzoek	14
3.2 Onderzoeksparadigma	14
3.3 Onderzoeksstrategie	14
3.4 Onderzoeksmethoden.....	15
3.5 Plan van aanpak.....	16
3.6 Respondenten en hun rol.....	17
3.7 Kwaliteit van het onderzoek.....	17
3.8 Ethiek.....	18
3.9 Presentatie	19
4. Data-analyse en resultaten	20
4.1 0-meting	20
4.2 Primaire basisbehoefte bepalen	21
4.3 Interventies	23
4.4 Tussenevaluatie.....	23
4.5 Eindevaluatie	25
4.6 Samenvatting.....	28
5. Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies en discussie	29
5.1 Beantwoording van de deelvragen	29
5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag.....	30
5.3 Reflectie op de methodologie	31
5.4 Inhoudelijke aanbevelingen voor vervolgonderzoek	32

6. Reflectie.....	33
6.1 Persoonlijke ontwikkeling	33
6.2 Professionele ontwikkeling	34
6.3 Ontwikkeling als student	34
Nawoord.....	36
Literatuurlijst	37
Bijlage 1	39
Bijlage 2	40
Bijlage 3	43
Bijlage 4	44
Bijlage 5	45
Bijlage 6	48
Bijlage 7	50

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over de lage betrokkenheid bij kleuters ten gevolge van een veranderende groepssamenstelling. De school waar ik als leerkracht groep 1/2 aan verbonden ben werkt met de onderwijsvisie 'adaptief onderwijs'. Mijn klas is halverwege het schooljaar opgestart, omdat de school aan het groeien is. Voor de meeste kleuters ben ik een nieuwe leerkracht. Niet alleen moeten de leerlingen wennen aan een nieuwe leerkracht, maar ook aan hun nieuwe klasgenoten, lokaal, werkwijze etc. Daarnaast is het aftasten wat de verwachtingen zijn. We zitten momenteel in een gewenningsfase, wat voor de leerlingen onveilig voelt.

Deze onveilige situatie zorgt ervoor dat de leerlingen nog niet tot ontwikkeling komen. Dit valt vooral op tijdens kringactiviteiten. De leerlingen kijken afwachtend om zich heen en zijn nog weinig actief. Het belang van betrokkenheid komt dan naar voren. Om tot ontwikkeling te komen is het van belang dat de leerlingen betrokken zijn. Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen over hoe een kringactiviteit binnen het onderwijsconcept 'adaptief onderwijs' moet worden vormgegeven, waardoor de betrokkenheid zo optimaal mogelijk bevorderd wordt.

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Welke middelen en vaardigheden heb ik als leerkracht nodig om er voor te kunnen zorgen dat alle kinderen betrokken raken bij een kringactiviteit?

Uit de onderzoeksvraag en deelvragen komen de volgende kernbegrippen naar voren: betrokkenheid, adaptief onderwijs en kringactiviteiten. Naar aanleiding van de theoretische verkenning zou een kringactiviteit er als volgt uit moeten zien:



Wanneer een leerkracht investeert in de primaire basisbehoefte van de leerlingen, verhoogt dit hun welbevinden. Wanneer er sprake is van welbevinden, wordt er voldaan aan de voorwaarde van betrokkenheid. Wanneer leerlingen betrokken zijn, staan ze open voor ontwikkeling.

Om antwoord op de onderzoeksvraag te krijgen, is er een actieonderzoek uitgevoerd.

Actieonderzoek is een strategie waarbij de nadruk ligt op het begrijpen en verklaren. In dit onderzoek wordt het welbevinden en de betrokkenheid van drie leerlingen onderzocht om deze te kunnen vergroten door het uitvoeren van interventies binnen de visie 'adaptief onderwijs'.

Op basis van de verzamelde data staat vast dat bij alle drie de onderzochte leerlingen (leerling X, Y en Z) zowel het welbevinden als de betrokkenheid bij de eindmeting hoger is dan bij de 0-meting. Als leerkracht heb ik interventies uitgevoerd waardoor deze groei tot stand is gekomen.

Wanneer de data en antwoorden op de deelvragen op een rij gezet zijn kan het antwoord op de onderzoeksvraag gegeven worden. De middelen en vaardigheden die ik als leerkracht nodig heb om kinderen betrokken te laten raken zijn doelgericht handelen dat gebaseerd is op kennis. Kennis van de persoonlijkheidsdynamieken en voorkeursbasisbehoefte van mijn leerlingen, kennis van en handelen gericht op de variatie in mijn onderwijs en doelgericht handelen tijdens kringactiviteiten. Deze planmatige manier van werken verhoogt de betrokkenheid van mijn leerlingen tijdens kringactiviteiten.

1. Inleiding, aanleiding en probleemstelling

In dit onderzoek wordt de betrokkenheid van kleuters in de kring onderzocht. Dit hoofdstuk bevat de context waarin het onderzoek plaats vindt, de probleemstelling en de onderzoeksvraag.

1.1 Context

Dit onderzoek gaat over de lage betrokkenheid bij kleuters ten gevolge van een veranderende groepssamenstelling. Ik ben leerkracht in groep 1/2 op een reguliere basisschool in een middelgrote stad. Deze kleuterklas, die in de rest van dit onderzoek kleuterklas A genoemd zal worden, is halverwege het schooljaar opgestart, omdat de school aan het groeien is. Na intern overleg hebben de leerkrachten van de kleutergroepen en de IB-er gekozen voor een heterogene groep. Kleuterklas A is opgebouwd door uit de overige kleuterklassen kinderen uit te kiezen. Deze keuzes zijn weloverwogen genomen. Door hier uitgebreid mee bezig te zijn kunnen we stellen dat er een evenwichtige klas is samengesteld.

1.2 Probleemstelling

Voor de meeste kleuters ben ik een nieuwe leerkracht. Niet alleen moeten de leerlingen wennen aan een nieuwe leerkracht, maar ook aan hun nieuwe klasgenoten, lokaal, werkwijze etc. Daarnaast is het aftasten wat de verwachtingen zijn. Zowel voor mij naar de leerlingen als andersom. We zitten momenteel in een gewenningsfase, wat voor de leerlingen onveilig voelt.

Deze onveilige situatie zorgt ervoor dat de leerlingen nog niet tot ontwikkeling komen. Dit valt vooral op tijdens kringactiviteiten. De leerlingen kijken afwachting om zich heen en zijn nog weinig actief. Dit brengt mij bij het belang van betrokkenheid. Om tot ontwikkeling te komen is het van belang dat de leerlingen betrokken zijn. Betrokkenheid zorgt dat de leerling zich gemotiveerd voelt en zich openstelt, waardoor leren mogelijk wordt (Van Oers, & Janssen-Vos, 2000).

1.3 Doel, onderzoeksvraag en kernbegrippen

Om de leerlingen tot ontwikkeling te laten komen, wil ik hun betrokkenheid tijdens kringactiviteiten verhogen. Hierbij maak ik gebruik van het onderwijsconcept wat de school hanteert. De school waar ik werk biedt adaptief onderwijs. Luc Stevens, de grondlegger van dit type onderwijs, omschrijft dit als volgt: "Onderwijs dat elke leerling tot zijn recht laat komen, onderwijs waarin elke leerling zich op zijn plaats voelt" (Stevens, 1997). Adaptief onderwijs is onderwijs dat voldoet aan een drietal basisbehoeften van leerlingen: relatie, competentie en autonomie. Deze drie basisbehoeften samen bepalen het pedagogisch klimaat dat aan adaptief onderwijs ten grondslag ligt. Het is aan mij de taak om ervoor te zorgen dat aan al deze basisbehoeften voldaan wordt, zodat het welbevinden van elke leerling optimaal wordt bevorderd en zij zich daardoor optimaal kunnen ontwikkelen.

Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen over hoe een kringactiviteit binnen het onderwijsconcept 'adaptief onderwijs' moet worden vormgegeven, waardoor de betrokkenheid zo optimaal mogelijk bevorderd wordt.

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Welke middelen en vaardigheden heb ik als leerkracht nodig om er voor te kunnen zorgen dat alle kinderen betrokken raken bij een kringactiviteit?

Deze deelvragen helpen mij hierop het antwoord te geven:

1. Hoe komt betrokkenheid tot stand en wat draagt bij aan het creëren van betrokkenheid bij kinderen van 4, 5 en 6 jaar?
2. Hoe kunnen de basisbehoeften van het onderwijsconcept 'adaptief onderwijs' worden ingezet om de betrokkenheid van de leerlingen tijdens kringactiviteiten te verhogen?
3. Waar moeten kringactiviteiten voor kinderen van 4, 5 en 6 jaar aan voldoen willen de kringactiviteiten bijdragen aan het verhogen van de betrokkenheid van de kinderen?

Uit deze onderzoeksvraag en deelvragen komen de volgende kernbegrippen naar voren:

Betrokkenheid, adaptief onderwijs en kringactiviteiten. In hoofdstuk 2 (theoretisch kader) worden deze kernbegrippen theoretisch verkend.

1.5 Relevantie

Voor de leerlingen in de klas is het van belang dat hun betrokkenheid verhoogt wordt. Zij staan dan open voor ontwikkeling. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de basisbehoeften van het onderwijsconcept adaptief onderwijs. Door hierin te investeren wordt het welbevinden van de leerlingen bevorderd.

'Betrokkenheid' en 'adaptief onderwijs' zijn twee op zichzelf staande begrippen die niets met elkaar te maken hebben. In dit onderzoek wordt het adaptief onderwijs ingezet om de betrokkenheid te verhogen. Dit is nog niet eerder onderzocht.

2. Theoretisch kader

Het doel van dit onderzoek is het verhogen van de betrokkenheid van de kleuters tijdens kringactiviteiten. In dit hoofdstuk onderzoek ik de theoretische achtergronden van de kernbegrippen die in de onderzoeksvraag en deelvragen naar voren komen.

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag is het van belang om meer te weten te komen over de betrokkenheid en het stimuleren hiervan bij kleuters. Daarbij wil ik gebruik gaan maken van het onderwijsconcept 'adaptief onderwijs' en wil ik meer weten over de voorwaarden van kringactiviteiten met betrokkenheid als doel.

Dit leidt tot de volgende kernbegrippen:

- 2.1 Betrokkenheid
- 2.2 Adaptief onderwijs
- 2.3 Kringactiviteiten

In paragraaf 2.4 omschrijf ik mijn eigen werktheorie naar aanleiding van de voorgaande paragrafen.

2.1 Betrokkenheid

Betrokkenheid zorgt ervoor dat de leerling zich gemotiveerd voelt en zich openstelt, waardoor leren mogelijk wordt (Van Oers, & Janssen-Vos, 2000). Het is één van de sleutelwoorden van het ErvaringsGericht Onderwijs (E.G.O.), een onderwijsconcept dat op de kaart is gezet door prof. Ferre Laevers. Betrokkenheid heeft te maken met de intensiteit van de activiteit. Je merkt dat een betrokken kind 'voluit' gaat, gedreven is en tijdvergeten bezig is met de activiteit. Het kind is intens bezig aan de grens van het eigen kunnen (Struyven, 2003). Maar hoe zorg ik voor betrokkenheid van mijn leerlingen?

Welbevinden is een voorwaarde voor betrokkenheid. Het welbevinden van de leerlingen is afhankelijk van het klimaat in mijn klas: voelen de leerlingen zich thuis? Het is de mate waarin ik als leerkracht de kinderen tegemoetkom aan hun basisbehoeften. Indien een leerling zich niet prettig voelt in de klas, kan het zich niet volledig richten op een activiteit (Struyven, 2003).

Nu blijkt dat het welbevinden zo belangrijk is om betrokkenheid te creëren, ga ik hier dieper op in.

2.1.1 Welbevinden

Welbevinden is het tweede sleutelwoord van het E.G.O. Laevers en Depondt (2004) beschrijven in hun boek de definitie van welbevinden als volgt:

"Kinderen die zich in een toestand van welbevinden verkeren, voelen zich op en top. Welbevinden gaat over het ervaren van gevoelens met betrekking tot gelukkig zijn, je veilig en competent voelen."

Of een kind zich goed en veilig voelt bij zichzelf en anderen kan men een graadmeter noemen voor zijn welbevinden (Deley, 2004). Om het welbevinden van kinderen te kunnen definiëren heeft Van Herpen (2005) de signalen van welbevinden op een rijtje gezet (zie figuur 1). Hij verwijst hierbij naar het boek van Laevers en Depondt (2004).



De signalen van welbevinden

- Genieten, plezier beleven
- Ontspanning en innerlijke rust
- Vitaliteit
- Openheid
- Spontaneiteit, zichzelf durven zijn
- Zelfvertrouwen, assertiviteit, een positief zelfbeeld
- In voeling met zichzelf

Figuur 1

Deze signalen zijn erg nuttig wanneer je het welbevinden van kinderen wilt scoren. Kijkend naar mijn onderzoeksvraag is het van belang dat ik het welbevinden van mijn leerlingen in kan schalen. Welbevinden is immers een voorwaarde voor betrokkenheid. Het Procesgerichte Kindvolgsysteem voor Kleuters (Laevers, 2001) geeft hiervoor handvatten. In dit handboek wordt het welbevinden beschreven in drie niveaus: uitgesproken laag welbevinden, matig welbevinden en uitgesproken hoog welbevinden. In [bijlage 1](#) staan deze niveaus uitgebreid beschreven. Door de signalen van Van Herpen te gebruiken bij de observaties is het mogelijk om mijn leerlingen in te schalen in de 3 niveaus van Laevers.

2.1.2 Betrokkenheid – een verdieping

Zoals reeds beschreven is een kind met een hoge betrokkenheid intens bezig aan de grens van zijn eigen kunnen (Struyven, 2003). Dit deed mij direct denken aan de zone van de naaste ontwikkeling. De zone van de naaste ontwikkeling (ZNO) is een door Vygotsky geïntroduceerde gedachte dat de ontwikkeling van kinderen gestimuleerd kan worden door een kind tot nieuwe activiteiten te brengen. Activiteiten die het kind nog niet zelfstandig aan kan, maar wel met behulp van anderen. Het gebied tussen de grenzen van 'al kunnen' en 'kunnen met sociale ondersteuning' wordt de zone van de naaste ontwikkeling genoemd (Vygotsky, 1978). Het OntwikkelingsGericht Onderwijs (O.G.O.), een visie van Frea Janssen-Vos dat het ontwikkelend onderwijs van Vygotsky als inspiratiebron gebruikte, werkt ook met de zone van naaste ontwikkeling. Binnen de visie van O.G.O. is men overtuigd dat de ontwikkeling en het leren van kinderen niet vanzelf tot stand komt; hierbij is hulp nodig (Janssen-Vos, 2006).

Ik zie veel overeenkomsten tussen de theorieën van Laevers en Vygotsky. Als mijn leerlingen tijdens kringactiviteiten iets moeten doen wat ze al kunnen, treedt er verveling op. De betrokkenheid is dan laag. Bied ik een activiteit aan dat te moeilijk is en boven hun macht ligt, treedt er onzekerheid en frustratie op. De betrokkenheid daalt dan en indien dit te vaak gebeurt is er een ingang voor faalangst. Is er echter sprake van een activiteit die nieuw is en hen nieuwsgierig maakt, wordt de betrokkenheid geprikkeld. Als ik dan zorg dat de activiteit haalbaar wordt door begeleiding van mij of een medeleerling, dan wordt de betrokkenheid hoog. Er is dan sprake van een succeservaring en de kinderen zijn in ontwikkeling.

2.1.3 Welbevinden en betrokkenheid

Welbevinden en betrokkenheid zijn dus de sleutelwoorden uit het Ervaringsgericht Onderwijs. Het E.G.O. gaat er vanuit dat kinderen een optimale ontwikkeling doormaken als ze betrokken werken en met plezier naar school gaan. Binnen dit onderwijsconcept is men niet geïnteresseerd in het resultaat, maar in het proces (Van Oers, B & Janssen-Vos, 2000).

Dat het proces zo belangrijk is blijkt ook uit het boek van Van Herpen (2005). Hij stelt dat welbevinden en betrokkenheid geen doel op zich zijn, maar een middel om tot maximale ontwikkeling te komen. Als kinderen (en volwassenen) betrokken zijn en dus werkelijk helemaal opgaan in de activiteit is de ontwikkeling maximaal. Betrokken raken wordt makkelijker als het welbevinden goed is (Van Herpen, 2005).

In mijn kringactiviteiten zal ik er voor moeten zorgen dat de leerlingen zich wel bevinden, waardoor de mogelijkheid voor betrokkenheid ontstaat. Hierbij zal ik activiteiten moeten aanbieden die binnen de zone van de naaste ontwikkeling vallen.

2.2 Adaptief onderwijs

Adaptief onderwijs is een onderwijsconcept waarin drie psychologische basisbehoeften centraal staan. Deze basisbehoeften (relatie, autonomie en competentie) zijn in Nederland geïntroduceerd door prof. Luc Stevens. Deze behoeften zijn bij ieder mens aanwezig. Adaptief onderwijs is onderwijs dat voldoet aan de drie basisbehoeften. Dit is noodzakelijk om verder te komen met je ontwikkeling (Stevens, 1997). Stevens heeft onderzoek gedaan naar de motivatie van kinderen. Tijdens dit onderzoek ontdekte hij dat welbevinden ontstaat wanneer er aan de basisbehoeften wordt voldaan (Stevens & Bors, 2010).

2.2.1 Relatie

De behoefte aan relatie staat synoniem aan de behoefte door anderen te worden gewaardeerd. Wanneer kinderen met plezier naar school komen, zich daar gewaardeerd en veilig voelen en merken dat ze ertoe doen (erbij horen), wordt er aan de basisbehoefte 'relatie' tegemoet gekomen. Wanneer kinderen zich zo voelen, hebben ze hun aandacht en energie vrij om op het leren te richten (Dijkstra, 1999).

2.2.2 Autonomie

De behoefte aan autonomie wordt ook wel beschreven als de drang naar zelfstandigheid. Kinderen willen activiteiten graag zelf ondernemen. Wanneer kinderen het gevoel hebben dat er ruimte is voor hun eigen inbreng en ze daarbij verantwoordelijkheden dragen, wordt tegemoet gekomen aan de basisbehoefte 'autonomie'. Als zij zich vrij voelen om hun ideeën en opvattingen te uiten, vergroot dit de motivatie (Dijkstra, 2000).

2.2.3 Competentie

Mensen, en vooral kinderen, willen voortdurend hun competenties vergroten. Door succeservaringen op te doen groeit het zelfvertrouwen. Deze successen kunnen worden opgedaan door onderwijs op maat te geven: uitdaging en steun bieden wanneer kinderen daar behoefte aan hebben. Kinderen voelen zich competent wanneer ze ervaren dat ze steeds meer weten en kunnen (Dijkstra, 2000).

2.2.4 Interactie, instructie en klassenmanagement

Volgens het adaptief onderwijs zijn er drie factoren die van belang zijn in de ontwikkeling van kinderen en waar je als leerkracht invloed op hebt: interactie, instructie en klassenmanagement. Met interactie wordt de wijze waarop je als leerkracht met de leerlingen contacten onderhoudt bedoeld. Met instructie wordt de wijze waarop je als leerkracht uitleg geeft bedoeld. Met klassenmanagement wordt de wijze waarop je als leerkracht het verloop van de les organiseert en de lesomgeving inricht bedoeld (Dijkstra, 1999 & 2000). Deze drie factoren noemt men ook wel het leraargedrag (Van der Bruggen, 2007). Met behulp van de boeken van Dijkstra (1999 en 2000) is er een matrix opgezet waarin de factoren worden ingezet ten behoeve van de basisbehoeften ([zie bijlage 2](#)).

2.2.5 Human Dynamics

Tijdens mijn zoektocht naar basisbehoeften kwam ik Human Dynamics tegen. Human Dynamics ('menselijk aangeboren vermogen tot verandering en ontwikkeling') is een ontdekking van Sandra Seagal en David Horne. Na onderzoek is gebleken dat er bij mensen over de hele wereld (onafhankelijk van leeftijd, geslacht, ras of cultuur) fundamentele verschillen ontstaan vanuit drie universele gedragskenmerken: mentaal, fysiek en emotioneel. Ieder mens beschikt over deze

principes, maar één principe speelt de hoofdrol. Dit wordt centrering genoemd (Van Putten, 2009). Het principe wat voorop staat geeft aan waar het handelen op gericht is.

Deze principes zijn terug te brengen in negen verschillende menselijke systemen:

persoonlijkheidsdynamieken (Harinck, F. J. H., Oudheusden, M., Christelijke Hogeschool Windesheim (Zwolle), & Studentsymposium Vlootschouw, 2011). Van deze negen blijken de volgende zes het meest dominant te zijn in de westerse culturen:

Mentaal-fysieke dynamiek

Mentaal-emotionele dynamiek

Emotioneel-mentale dynamiek

Emotioneel-fysieke dynamiek

Fysiek-mentale dynamiek

Fysiek-emotionele dynamiek

Voor elke persoonlijkheidsdynamiek zijn specifieke kenmerken te noemen ([zie bijlage 3](#)) (Frederiks, 2006). De persoonlijkheidsdynamiek is van invloed op de manier van leren. Door de drie principes van Human Dynamics te integreren in je onderwijs wordt tegemoet gekomen aan de basisbehoeften van de leerlingen. Kinderen met een mentaal gecentreerde persoonlijkheidsdynamiek hebben behoefte aan autonomie. Kinderen met een emotioneel gecentreerde persoonlijkheidsdynamiek hebben behoefte aan relatie. Kinderen met een fysiek gecentreerde persoonlijkheidsdynamiek hebben behoefte aan competentie (Van Putten, 2009).

Door mijn leerlingen in te schalen in de persoonlijkheidsdynamieken, kan ik beter inspelen op hun basisbehoeften. Als de kinderen zich daardoor veilig, autonoom en competent voelen, wordt hun welbevinden vergroot. Dan voldoe ik aan de voorwaarde van betrokkenheid en ben ik dicht bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

2.3 Kringactiviteiten

Kringactiviteiten hebben volgens Janssen-Vos drie kenmerken:

- Het gebruik van taal, het genieten van taal, het communiceren en het samen denken heeft een groot accent;
- De leerkracht neemt initiatieven en treft organisatorische maatregelen;
- De leerkracht heeft een leidinggevende rol (Janssen-Vos, 1997).

Het is van belang dat er sprake is van activiteiten waar de leerlingen als groep bij betrokken zijn. Dit sociale karakter (een besef van samenzijn en bij elkaar horen) biedt veiligheid. Je zou kunnen zeggen dat je door in de kring te gaan zitten dus automatisch werkt aan het welbevinden. Dit welbevinden wordt door Janssen-Vos ook direct als voorwaarde voor kringactiviteiten genoemd. De basis voor alle activiteiten is dat leerlingen een gevoel van veiligheid en geborgenheid ervaren. Dit omdat het groeps karakter soms kan afschrikken.

Als ik kijk naar mijn leerlingen zie ik dat de nieuwe groep het onveilige gevoel veroorzaakt. De leerlingen weten nog niet goed wat ze van elkaar moeten verwachten. Als we in de kring zitten is het voor sommige leerlingen nog erg spannend om wat tegen elkaar te vertellen of antwoord te geven op vragen.

2.3.1 Welbevinden vergroten

Mijn klas is een nieuwe groep wat voor een onveilig gevoel zorgt. Een groep doorloopt de groepsontwikkeling in meerdere fasen. Deze theorie, bedacht door Tuckman (Tuckman 1965;

Tuckman & Jensen, 1977), gebaseerd op langdurig onderzoek, heeft de meeste bekendheid verworven wat betreft groepsontwikkeling. Deze fasen komen, soms onder andere benamingen, terug in verschillende theorieën, zoals bij Wheelan (2005).

- Oriëntatiefase (forming)
- Conflictfase (storming)
- Normerende fase (norming)
- Productieve fase (performing)
- Afscheidsfase (adjourning)

In de normerende fase groeit de onderlinge band. De groepscohesie en de betrokkenheid bij de groep nemen toe.

Er komt meer samenspel, de kinderen genieten van het samen in de kring zitten en zoeken elkaar op in vrije situaties. Enerzijds is het dus een kwestie van wachten tot de klas in de normerende fase zit, want dan groeit het geborgen gevoel van de groep.

Anderzijds kan ik zelf het welbevinden van de leerlingen tijdens de kring stimuleren. Het welbevinden van kinderen groeit als de leerkracht tegemoet komt aan de basisbehoeften: als zij zich veilig, geaccepteerd en gewaardeerd voelen.

2.3.2 Typen kringactiviteiten

Alle activiteiten die in de kring worden aangeboden, zijn onder te verdelen in drie typen (Janssen-Vos, 1997):

- Gesprekken
Gesprekssituaties hebben als kenmerk dat de leerkracht de kinderen helpt bij het communiceren; er is sprake van een gedachtenwisseling. De ‘weekendkring’ die ik elke maandagochtend aanbied valt onder dit type.
- Presenterende activiteiten
Presenterende activiteiten zijn activiteiten waarin de leerkracht een presenterende rol vervult. Dit kan een vertelling, prentenboek of poppenspel zijn.
- De groepskring
Tijdens de groepskring wordt het groepsgevoel versterkt. Er vinden activiteiten plaats die voor de hele groep van belang zijn, zoals bijvoorbeeld een verjaardag of de introductie van nieuw materiaal.

Een combinatie van deze typen is niet vreemd. Een verhaaltje kan een prima inleiding zijn voor een gesprek over bloembollen. Door het combineren wordt de nieuwsgierigheid van kinderen geprikkeld. Voorwerpen kunnen daarbij helpen. Volgens Van Norden (2000) werkt een voorwerp altijd goed als uitgangspunt voor een kringgesprek. Het roept gevarieerde en concrete ervaringen van kinderen op. Dit draagt weer bij aan het welbevinden van de kinderen. Door een ervaring te kunnen delen, worden ze gehoord.

2.3.3 Basisbehoeften & persoonlijkheidsdynamieken in de kring

Door tegemoet te komen aan de basisbehoeften van mijn leerlingen, wordt hun welbevinden gestimuleerd. De persoonlijkheidsdynamieken helpen daarbij. Door de leerlingen in te schalen in een persoonlijkheidsdynamiek, weet ik op welke basisbehoefte ik hen aan moet spreken (zie paragraaf 2.2.5). De matrix ([bijlage 2](#)) geeft mij handvatten om concreet in de kring te gebruiken. Zo krijgen kinderen met behoefte aan autonomie inbreng in de kringactiviteit en de mogelijkheid om keuzes te maken. Kinderen met behoefte aan competentie worden gestimuleerd om waardering te tonen en

kritiek te geven op de activiteit. Kinderen met behoefte aan relatie krijgen regelmatig complimenten en er is sprake van persoonlijke aandacht, zoals bijvoorbeeld een knipoog.

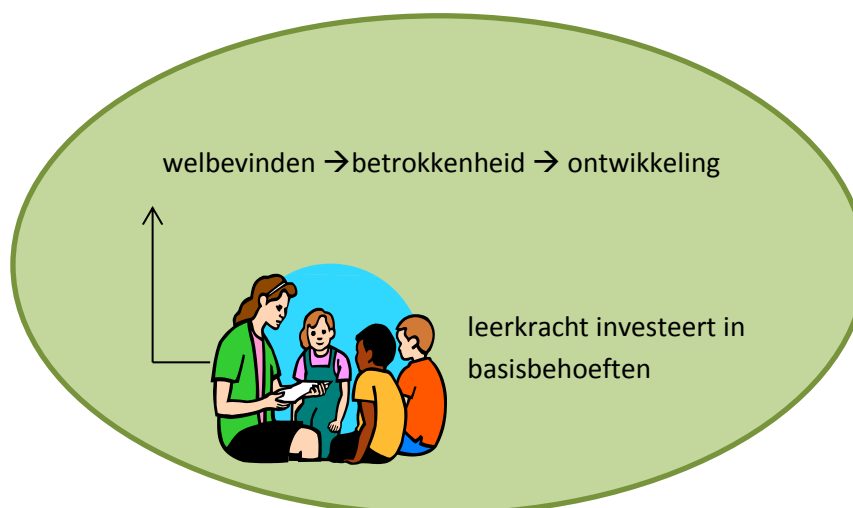
2.4 Werktheorie

De drie kernbegrippen zijn nu theoretisch verkend. Uit deze theoretische verkenning trek ik conclusies die helpen antwoord te geven op de deelvragen.

Het doel van dit onderzoek is om de betrokkenheid van de leerlingen te verhogen tijdens kringactiviteiten. Betrokkenheid, een sleutelwoord van het E.G.O., zorgt ervoor dat de leerling zich gemotiveerd voelt en zich openstelt, waardoor leren mogelijk wordt. Uit de theorie van Struyven (2003) blijkt dat welbevinden een voorwaarde is voor betrokkenheid. Hieruit kan de conclusie worden getrokken dat investeren in het welbevinden de kans op betrokkenheid vergroot. De basisbehoeften van Stevens (1997) zijn de fundamentele van het adaptief onderwijs. De school waar het onderzoek wordt uitgevoerd werkt met dit onderwijsconcept. Uit de theoretische verkenning blijkt dat investeren in de basisbehoeften het welbevinden van de kinderen positief beïnvloed. Daarom zal in het praktijkonderzoek deze twee onderwijsconcepten (E.G.O. en adaptief onderwijs) worden gemengd. In het onderzoek zal onderzocht worden of door het verbeteren van het welbevinden door middel van investeren in de basisbehoeften de betrokkenheid vergroot kan worden.

Er worden verschillende typen kringactiviteiten aangeboden om de nieuwsgierigheid te prikkelen (Janssen-Vos, 1997). De leerlingen worden tijdens deze kringactiviteiten aangesproken op de basisbehoefte waar zij het meest behoefte aan hebben. Dit wordt in kaart gebracht door de leerlingen in te schalen in persoonlijkheidsdynamieken. Wanneer de leerlingen zich wel bevinden, worden kringactiviteiten aangeboden die binnen hun zone van naaste ontwikkeling vallen. Door het welbevinden en de activiteiten binnen de ZNO zou de betrokkenheid van de leerlingen hoger moeten zijn dan bij de 0-meting.

Schematisch ziet een kringactiviteit er dan als volgt uit:



3. Onderzoeksmethodologie

Naar aanleiding van het theoretisch kader is duidelijk geworden dat er nader onderzoek moet worden verricht om antwoord te kunnen geven op de deelvragen en uiteindelijk op de onderzoeksvraag. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de te verkrijgen data wordt verzameld en geanalyseerd.

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen over hoe een kringactiviteit moet worden vormgegeven, waardoor de betrokkenheid zo optimaal mogelijk bevorderd wordt. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de basisbehoeften van Stevens.

3.2 Onderzoeksparadigma

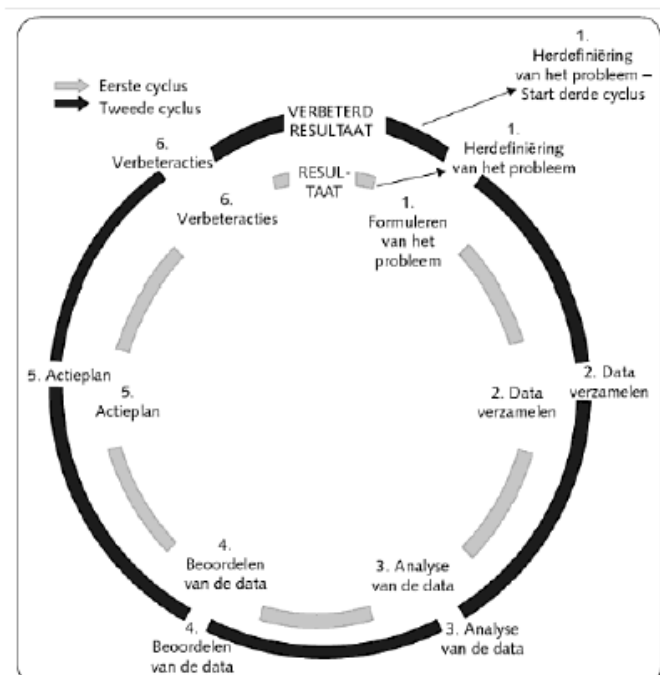
Om het welbevinden van mijn leerlingen te vergroten waardoor aan de voorwaarde van betrokkenheid wordt voldaan, is het van belang dat ik de kinderen op de juiste manier aanspreek. Dit doe ik door hun persoonlijkheidsdynamiek te bepalen en vervolgens te voldoen aan hun basisbehoeften. Hiervoor wordt data in kaart gebracht: persoonlijkheidsdynamieken, basisbehoeften, de niveaus van welbevinden en uiteindelijk ook de niveaus van betrokkenheid. De dataverzameling leidt tot het interpretatieve onderzoeksparadigma. Bij dit paradigma richt de onderzoeker zich op het individu om de subjectieve, menselijke ervaring van een bepaalde situatie te verhelderen en te begrijpen (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

Aan het eind van het onderzoek wil ik weten welke middelen en vaardigheden ik als leerkracht nodig heb om er voor te kunnen zorgen dat alle kinderen betrokken raken bij een kringactiviteit. Ik wil een verandering tot stand te brengen. Het onderzoek richt zich op het kritisch-emancipatorische onderzoeksparadigma waarbij men door middel van kennisverwerving hun handelen richt op emancipatie. Een doelstelling van dit paradigma is het overbruggen van de kloof tussen theorie en praktijk. Er is al veel geschreven over zowel adaptief onderwijs als betrokkenheid (E.G.O.), maar het is nog niet gecombineerd onderzocht. In dit onderzoek worden de beide theorieën tegelijk als interventie ingezet met als doel een verbetering. Het proces staat hier centraal.

3.3 Onderzoeksstrategie

Actieonderzoek is de strategie die het best past bij dit onderzoek, omdat hierbij de nadruk ligt op het begrijpen en verklaren. In dit onderzoek wordt het welbevinden en de betrokkenheid van een groep leerlingen onderzocht om deze te kunnen vergroten. Daarnaast is deze vorm van onderzoek geschikt om de eigen beroepspraktijk te onderzoeken met het doel deze te verbeteren of vernieuwen (Schuman, 2009). Aan het eind van het onderzoek zijn de benodigde middelen en vaardigheden duidelijk, waardoor er verbetering binnen mijn beroepspraktijk plaats vindt. Het model dat Schuman hanteert (zie figuur 2) dient als leidraad in dit onderzoek. Het is een overzichtelijke cyclus die past bij de onderzoeksvragen.

Figuur 2



3.4 Onderzoeksmethoden

Er worden verschillende onderzoeksmethoden gebruikt om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag en deelvragen.

3.4.1 Literatuuronderzoek

Uit de onderzoeksvraag en deelvragen kwamen drie kernbegrippen naar voren: betrokkenheid, adaptief onderwijs en kringactiviteiten. Bij elk kernbegrip zijn meerdere bronnen bestudeerd. In hoofdstuk 2 is dit literatuuronderzoek terug te vinden.

Janssen-Vos is de expert op het gebied van kringactiviteiten. In haar boek 'Kringactiviteiten' beschrijft ze nauwkeurig de zin en onzin van kringactiviteiten, de rol van de leerkracht en hoe de organisatie het best in elkaar zit. Dit boek, samen met de tip om voorwerpen te gebruiken (Van Norden, 2000) zal mijn leidraad zijn bij het samenstellen van de kringactiviteiten in mijn plan van aanpak.

3.4.2 Observatie met behulp van een videocamera

Gedurende het onderzoek wordt er meerdere malen gefilmd tijdens kringactiviteiten. Deze filmopnamen worden geobserveerd om gedragingen en gebeurtenissen te registreren en te analyseren (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

Er wordt gestart met de 0-meting. Naar aanleiding van de 0-meting worden leerlingen geselecteerd die een lage betrokkenheid laten zien. Vervolgens worden interventies uitgevoerd tijdens kringactiviteiten. Na twee weken wordt een kringactiviteit gefilmd en vindt er een tussenevaluatie plaats. Na nog eens twee weken wordt er voor het laatst gefilmd en kunnen de gegevens geobserveerd en geanalyseerd worden.

Tijdens het observeren wordt er gebruik gemaakt van de schaal voor welbevinden en de Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters (zie paragraaf 3.4.3). Dit houdt in dat er sprake is van een gesloten observatie. Een gesloten observatie zorgt voor een kader waarin waargenomen gedrag wordt ingepast (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). De validiteit van het onderzoek (zie paragraaf 3.7) wordt hiermee gewaarborgd. De observaties worden niet enkel door de onderzoeker uitgevoerd. De intern begeleider van de school observeert ook de filmopnames. Dit om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen.

3.4.3 Schaal voor welbevinden & Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters

Het doel van dit onderzoek is om de betrokkenheid van mijn leerlingen tijdens kringactiviteiten te verhogen, zodat ze in ontwikkeling komen. Hiervoor is het van belang dat de betrokkenheid van de leerlingen kan worden gemeten. Op de school waar het onderzoek plaats vindt wordt gewerkt met KIJK!, een ontwikkelingsvolgsysteem dat door middel van halfjaarlijkse observaties de ontwikkelingslijnen van de kleuter bijhoudt. KIJK! werkt met de Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters (LBS-K). De LBS-K is een objectief instrument waarmee betrokkenheid kan worden gescoord op vijf verschillende niveaus (Laevers, 1993). In [bijlage 4](#) zijn deze vijf niveaus uitgebreid beschreven. Deze schaal is ontworpen om kleuters gedurende episodes van twee minuten te observeren om dan een score toe te kennen. Van Herpen (2005) heeft bij het begrip 'betrokkenheid'

De signalen van betrokkenheid

Concentratie

Energie

Complexiteit en creativiteit

Mimiek en houding

Persistentie

Nauwkeurigheid

Reactietijd

Verwoording

Voldoening

Figuur 3

de signalen op een rij gezet (zie figuur 3). Deze zijn bij het scoren van de LBS-K een leidraad. De LBS-K en de uitleg van de signalen zoals ze gebruikt worden bij de video-observatie is te vinden in [bijlage 5](#).

Uit het theoretisch kader is naar voren gekomen dat het welbevinden van kinderen een voorwaarde is voor betrokkenheid (Struyven, 2003). Ook welbevinden valt te scoren volgens een schaal die Laevers ontwikkeld heeft (Laevers, 2001). De observatielijst die gebruikt wordt bij de video-observatie is te vinden in [bijlage 6](#).

3.4.4 Checklist persoonlijkheidsdynamieken Human Dynamics

Naar aanleiding van de 0-meting vallen er enkele leerlingen op door een lagere betrokkenheid dan van hen verwacht wordt. Om het onderzoek hanteerbaar te houden wordt er een maximum van vier leerlingen gehanteerd. Bij deze leerlingen is het doel om hun betrokkenheid tijdens kringactiviteiten te verhogen. Door hen aan te spreken op hun primaire basisbehoefte (relatie, competentie of autonomie), wordt geprobeerd het doel te bereiken. Uit literatuuronderzoek is gebleken dat de persoonlijkheidsdynamieken van Human Dynamics een handvat zijn om de leerlingen in te schalen bij hun primaire basisbehoefte (Van Putten, 2009).

Van de leerlingen waar mee gewerkt gaat worden in het onderzoek, zal hun persoonlijkheidsdynamiek bepaald moeten worden. Hierbij zal de lijst met kenmerken van de persoonlijkheidsdynamieken van Human Dynamics ([zie bijlage 3](#)) helpen. Zowel de ouders als de leerkracht vullen deze lijst als checklist in, waarna er in een persoonlijk gesprek met de ouders een richtlijn wordt opgesteld om met deze leerling verder te gaan.

3.4.5 Matrix basisbehoeften

In hoofdstuk 2 is beschreven hoe een leerkracht optimaal tegemoet kan komen aan de drie basisbehoeften binnen de factoren interactie, klassenmanagement en instructie. Met behulp van de boeken van Dijkstra (1999 en 2000) is een matrix opgezet. Deze matrix ([zie bijlage 2](#)) biedt concrete handvatten om leerlingen aan te spreken op hun primaire basisbehoefte. Omdat niet al deze 'handvatten' geschikt zijn voor kringactiviteiten, is er voor elke basisbehoefte een lijst opgesteld met daarin de handvatten die als interventies in de kringactiviteiten zullen dienen ([zie bijlage 7](#)). Deze lijst wordt door middel van het turfsysteem geobserveerd tijdens de tussenevaluatie en de eindevaluatie.

3.5 Plan van aanpak

Het praktijkonderzoek ziet er als volgt uit:

- 0-meting
- leerlingen selecteren
- in overleg met ouders persoonlijkheidsdynamieken bepalen
- n.a.v. persoonlijkheidsdynamiek primaire basisbehoefte bepalen
- lesvoorbereidingen maken
- gedurende 2 weken 4 kringactiviteiten aanbieden met interventies
- laatste kring filmen
- opname observeren (tussenevaluatie)
- eventueel interventies bijstellen & lesvoorbereidingen maken
- gedurende 2 weken 4 kringactiviteiten aanbieden met interventies
- laatste kring filmen
- opname observeren

- gegevens analyseren & conclusies trekken

3.6 Respondenten en hun rol

Voor dit onderzoek zijn de volgende respondenten belangrijk:

- Drie leerlingen van mijn klas
Deze leerlingen zijn uitgekozen naar aanleiding van de 0-meting. Zij vielen op door hun lage betrokkenheid en staan centraal in dit onderzoek omdat het doel op hen gericht is.
- De intern begeleider
De intern begeleider heeft een rol in dit onderzoek als mede-observant. Zij bekijkt de video-opnames en gebruikt hierbij de LBS-K en de schaal voor welbevinden. Ook wordt ze betrokken bij het bedenken van mogelijke interventies.
- De ouders van de leerlingen die in het onderzoek centraal staan
Met de ouders van de leerlingen die in het onderzoek centraal staan wordt een gesprek gevoerd. In dit gesprek worden afspraken gemaakt en wordt de persoonlijkheidsdynamiek van hun kind bepaald. De ouders worden op de hoogte gebracht van het verloop van het onderzoek.
- De onderzoeker en leerkracht
Zelf heb ik een dubbele taak. Als onderzoeker is mijn rol voornamelijk organiserend van aard. Na het verzamelen van data (zowel in de literatuur als in de praktijk) is het aan mij de taak om deze data te analyseren en conclusies te trekken. Als leerkracht heb ik een uitvoerende rol. Ik bied de kringactiviteiten aan met de interventies die bedacht zijn.
In deze beide rollen zit de reflectieve en reflexieve professional verborgen.

3.7 Kwaliteit van het onderzoek

De kwaliteit van het onderzoek is te zien aan de triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.

3.7.1 Triangulatie

De driehoeksmeting is als volgt zichtbaar:

Verschillende theoretische onderbouwingen

- Stevens (basisbehoeften)
- Seagal & Horne (human dynamics)
- Laevers (welbevinden en betrokkenheid)
- Janssen-Vos (kringactiviteiten)

Onderzoeksmethoden

- Observatie d.m.v. filmopnamen (door 2 respondenten)
- Checklist kenmerken Human Dynamics (door 2 respondenten ingevuld)
- LBS-K (door 2 respondenten gebruikt)
- Schaal voor welbevinden (door 2 respondenten gebruikt)

3.7.2 Validiteit

De onderzoeksinstrumenten die worden gebruikt meten het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen. Aangezien het doel is om de betrokkenheid van de leerlingen te verhogen, wordt er gemeten wat er gevraagd wordt.

Daarnaast is er sprake van een gesloten observatie. Een gesloten observatie geeft het onderzoek structuur. Het is een meer betrouwbare vorm van observeren, daar herhaalde meting van hetzelfde

verschijnsel eerder eenzelfde uitkomst geeft dan een open observatie (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Dit heeft effect op de betrouwbaarheid van het onderzoek.

3.7.3 Betrouwbaarheid

Een onderzoek is betrouwbaar wanneer een meetmethode bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel ook telkens hetzelfde resultaat oplevert (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van meerdere meetmethodes.

- Gesloten observatie
Zoals in paragraaf 3.7.2 is aangegeven geeft een gesloten observatie eerder eenzelfde uitkomst dan een open observatie.
- LBS-K en schaal voor welbevinden
OBPWO (Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek) heeft in juni 2001 onderzoek gedaan naar de observatie en bevraging van welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid bij kleuters. De bruikbaarheid en de betrouwbaarheid van de Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters en de schaal voor welbevinden is daar bevestigd. (<http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/1998/9807/default.htm>)

3.8 Ethiek

Gedurende dit onderzoek is de HBO gedragscode Ethiek gehanteerd. Deze gedragscode omvat vijf algemene gedragsregels met betrekking tot de ethische aspecten die bij een onderzoek betrokken zijn. De gedragscode is als volgt gehanteerd:

1. Onderzoekers aan het HBO dienen het professionele en maatschappelijke belang.
Door twee theorieën die los van elkaar staan te combineren met hogere betrokkenheid als doel, toont de onderzoeker innovatie en creativiteit met betrekking tot het dagelijkse onderwijs in de klas.
2. Onderzoekers aan het HBO zijn respectvol.
Ik werk met veel respondenten waarbij ik anonimiteit garandeer. De klas zelf zal in het onderzoek kleuterklas A genoemd worden. De leerlingen waar ik mee aan de slag ga worden niet met naam genoemd. Zij worden leerling X, Y en Z. Daarnaast komt er geen beeldmateriaal in het onderzoek waarop leerlingen herkenbaar te zien zijn.
Tevens ga ik met de ouders in gesprek om toestemming te vragen over het gebruik van de camera in de klas en/of het specifiek onderzoeken van de betrokkenheid van hun kind.
Ouders worden ook op de hoogte gebracht van het onderzoek zelf.
3. Onderzoekers aan het HBO zijn zorgvuldig.
Door de verschillende wijzen van dataverzameling is triangulatie aangetoond. Daarnaast wordt er in dit onderzoek veel geobserveerd. Deze observaties worden in samenwerking met de intern begeleider uitgevoerd. De analyse wordt grafisch weergegeven en de data wordt zorgvuldig bewaard.
4. Onderzoekers aan het HBO zijn integer.
Gedurende het hele onderzoek worden alle bronnen juist weergegeven. Als er conclusies worden getrokken, gebeurt dit op basis van data-analyse. Mening, tenzij op onderzoek gebaseerd, komen niet in het onderzoek voor.
5. Onderzoekers aan het HBO verantwoorden hun keuzes en gedrag.

Alle keuzes die gemaakt zijn, zowel met betrekking tot het thema als tot de gebruikte onderzoeksmethode, worden verantwoord. Dit geldt ook voor de uiteindelijke getrokken conclusies.

3.9 Presentatie

De verzamelde data wordt gepresenteerd in hoofdstuk 4. De analyse zal grafisch worden weergegeven. Het gaat om de volgende data:

- Vaststellen van persoonlijkheidsdynamieken
- Schaalwaarden welbevinden en betrokkenheid
- Ingezette interventies

De ingevulde observatielijsten zijn opvraagbaar bij de onderzoeker.

In hoofdstuk 5 worden de hoofd- en deelvragen beantwoord op basis van de verzamelde data. Hier wordt ook de eindconclusie getrokken.

4. Data-analyse en resultaten

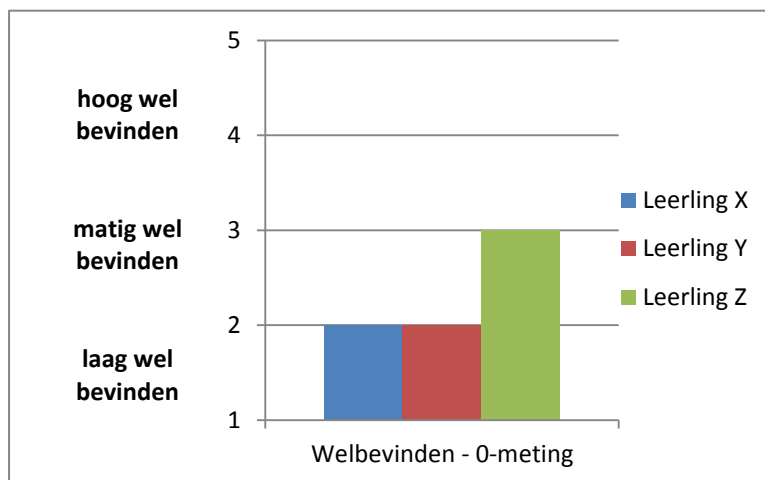
Het doel van dit onderzoek is het verhogen van de betrokkenheid van mijn leerlingen tijdens kringactiviteiten door het inzetten van de basisbehoeften relatie, autonomie en competentie. Om het doel te bereiken zijn er tijdens kringactiviteiten interventies uitgevoerd om de betrokkenheid van enkele leerlingen te verhogen. In dit hoofdstuk wordt de data gepresenteerd en worden er op dataniveau conclusies getrokken. Deze data bestaat uit het bepalen van de primaire basisbehoefte van leerling X, Y en Z en observaties op het gebied van welbevinden en betrokkenheid.

4.1 0-meting

Aan het begin van het onderzoek is er een filmopname van een kringactiviteit gemaakt. Deze filmopname is geobserveerd door de IB-er en de onderzoeker door gebruik te maken van de schaal voor welbevinden ([bijlage 6](#)) en de Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters (LBS-K, [bijlage 5](#)). Leerling X, Y en Z vielen daarbij het meest op. Zij vertoonden afwezig en snel afgeleid gedrag. Het niveau van het welbevinden en de betrokkenheid van leerling X, Y en Z is gemeten. In de paragrafen 4.1.1 en 4.1.2 zijn de niveauwaarden op het gebied van welbevinden en betrokkenheid systematisch weergegeven.

4.1.1 Welbevinden

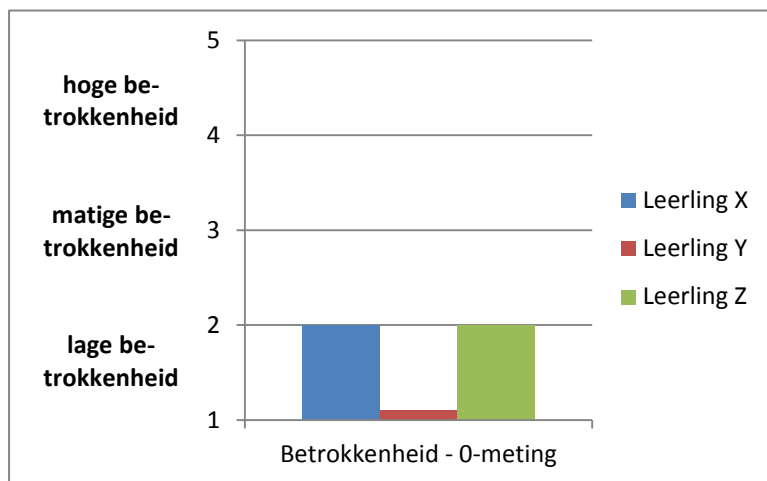
Het welbevinden van leerling X, Y en Z is geobserveerd door gebruik te maken van de schaal voor welbevinden. Hieronder de resultaten van de 0-meting:



Leerling X en Y scoren beiden schaalwaarde 2, wat gelijk staat aan een laag welbevinden. Leerling Z scoort schaalwaarde 3, wat gelijk staat aan matig welbevinden.

4.1.2 Betrokkenheid

De betrokkenheid van leerling X, Y en Z is geobserveerd door gebruik te maken van de Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters (LBS-K). Hieronder de resultaten van de 0-meting:



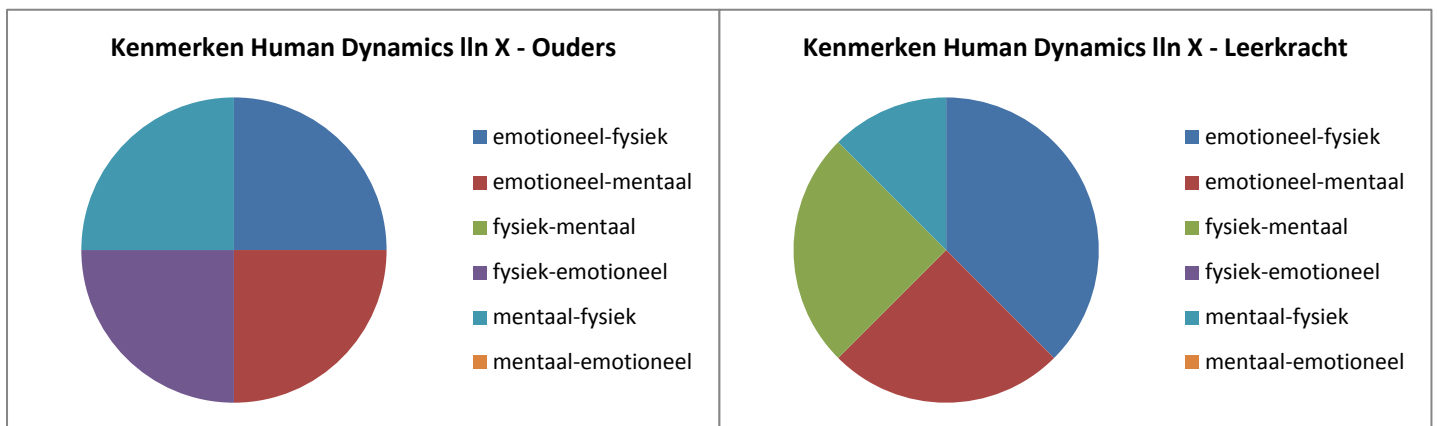
Leerling X en Z scoren beiden schaalwaarde 2, wat gelijk staat aan een lage betrokkenheid. Leerling Y scoort schaalwaarde 1, wat gelijk staat aan uitgesproken lage betrokkenheid.

4.2 Primaire basisbehoefte bepalen

Naar aanleiding van de 0-meting is de onderzoeker met de ouders van leerling X, Y en Z in gesprek gegaan om de persoonlijkheidsdynamieken van deze leerlingen vast te stellen. Doordat zowel de ouders als de onderzoeker de kenmerken van de persoonlijkheidsdynamieken van Human Dynamics ([bijlage 3](#)) hebben gemeten, ontstaat er een zo compleet mogelijk beeld over de centrering en de primaire basisbehoefte die daarbij hoort van de betreffende leerlingen.

4.2.1 Leerling X

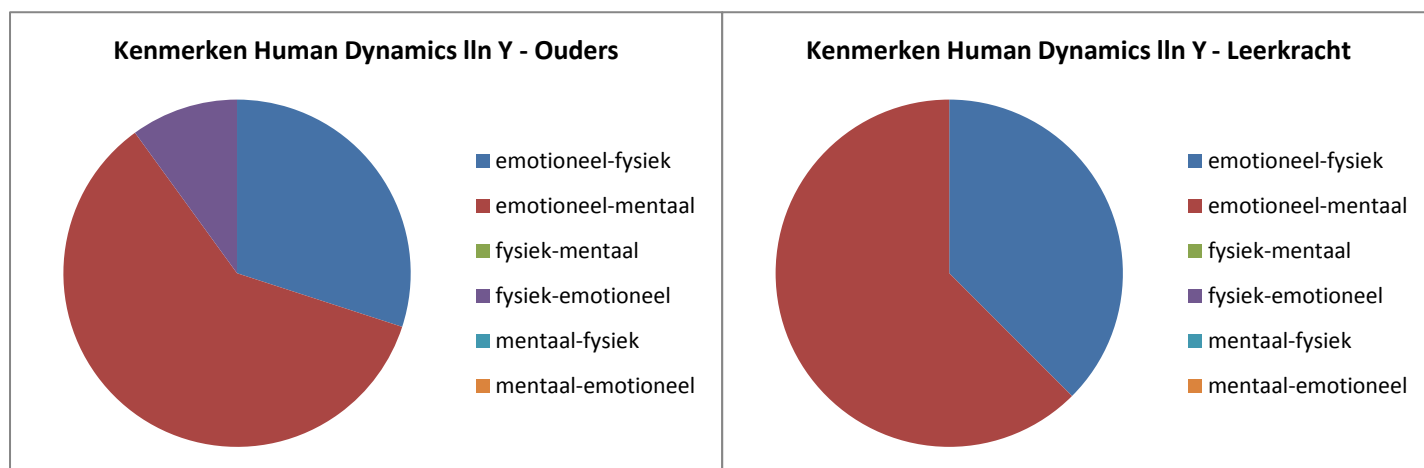
De volgende kenmerken zijn bij leerling X gemeten:



Hoewel er sprake is van enkele verschillen is het duidelijk dat zowel bij de meting van de ouders als de meting van de leerkracht minimaal 50% sprake is van een persoonlijkheidsdynamiek waarbij 'emotioneel' de boventoon voert. Omdat uit de theoretische verkenning is gebleken dat mensen met een emotioneel gecentreerde persoonlijkheidsdynamiek behoefte hebben aan relatie, zal de leerkracht bij leerling X hierin investeren.

4.2.2 Leerling Y

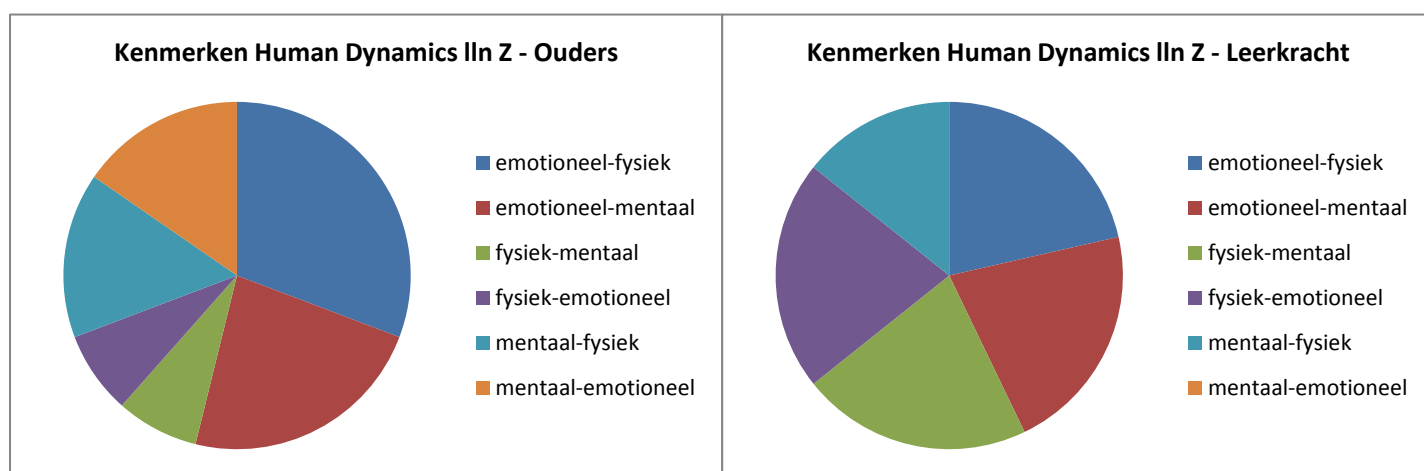
De volgende kenmerken zijn bij leerling Y gemeten:



Wat betreft leerling Y zitten de ouders en de onderzoeker redelijk op één lijn. Er komt duidelijk naar voren dat leerling Y emotioneel gecentreerd is. Omdat mensen met een emotioneel gecentreerde persoonlijkheidsdynamiek behoefte hebben aan relatie, zal de leerkracht bij leerling Y hierin investeren.

4.2.3 Leerling Z

De volgende kenmerken zijn bij leerling Z gemeten:



Bij leerling Z zijn de verschillen tussen wat de ouders zien en wat de onderzoeker ziet groter. Gekozen is om ook hier voor de emotioneel gecentreerde persoonlijkheidsdynamiek te gaan. Dit omdat zowel thuis als op school deze kenmerken grotendeels worden herkend. Omdat mensen met een emotioneel gecentreerde persoonlijkheidsdynamiek behoefte hebben aan relatie, zal de leerkracht bij leerling Z hierin investeren.

4.3 Interventies

In hoofdstuk 3 is beschreven dat er tijdens de kringactiviteiten interventies worden uitgevoerd (bijlage 7) die afgeleid zijn uit de matrix van de basisbehoeften. Omdat leerling X, Y en Z alle drie een emotioneel gecentreerde persoonlijkheidsdynamiek hebben zijn de interventies van basisbehoefte 'relatie' ingezet (zie figuur 4). Deze interventies zijn evenredig verdeeld over leerling X, Y en Z. Dit houdt in dat de investering van de leerkracht eerlijk verdeeld is over deze drie leerlingen. In de paragrafen 4.4.1 en 4.5.1 zijn de uitgevoerde interventies systematisch weergegeven.

De 14 mogelijke interventies van 'relatie':

1. Aandacht besteden aan de inbreng van een kind
2. Complimenten, ook voor gewoon gedrag
3. Zorgen dat kinderen niet afgaan
4. Samenwerking tussen kinderen bevorderen
5. Belangstelling tonen
6. Prijzen op afstand, corrigeren van dichtbij
7. Leerlingen bemoedigen
8. Oogcontact
9. Benieuwd zijn naar ieders denkstappen
10. Hardop meedenken
11. Ieders bijdrage waardevol vinden
12. Onderling overleg stimuleren
13. Creëren van open situaties
14. Niet direct reageren op kleine ordeverstoringen

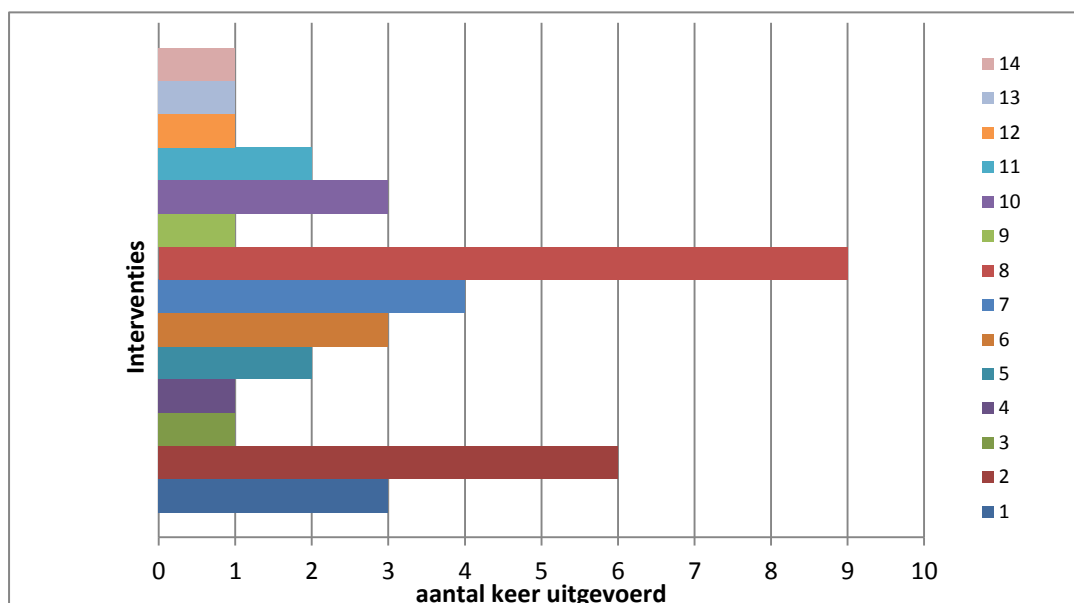
Figuur 4

4.4 Tussenevaluatie

Na twee weken interventies te hebben uitgevoerd tijdens kringactiviteiten, is er een kringactiviteit op film opgenomen. Deze filmopname is geobserveerd door de intern begeleider en de onderzoeker. Hierbij is wederom het welbevinden en de betrokkenheid ingeschaald. Naar aanleiding van de gegevens hieruit gaat de onderzoeker op dezelfde wijze verder of worden de interventies aangepast.

4.4.1 Interventies

In hoofdstuk 3 zijn de handvatten uit de matrix van de basisbehoeften teruggebracht naar 14 tijdens kringactiviteiten bruikbare interventies op het gebied van de basisbehoefte relatie. Deze 14 interventies zijn tijdens de tussenevaluatie geturfd en hieronder weergegeven.



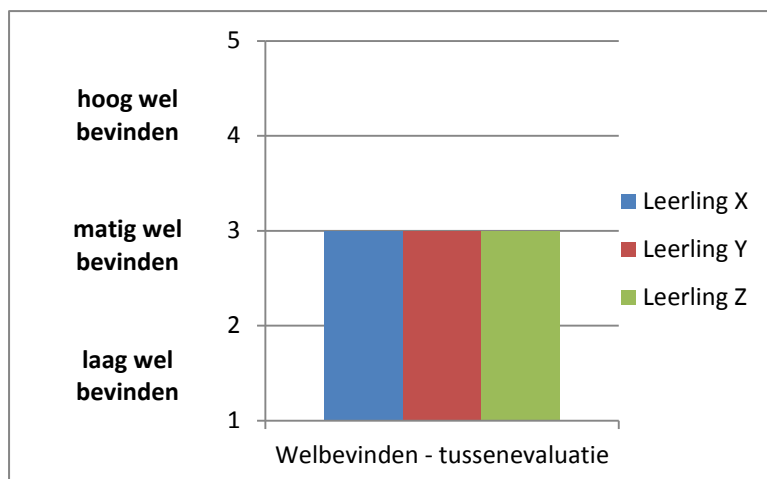
Legenda:

- | | |
|--|---|
| 1. Aandacht besteden aan de inbreng van een kind | 8. Oogcontact |
| 2. Complimenten, ook voor gewoon gedrag | 9. Benieuwd zijn naar ieders denkstappen |
| 3. Zorgen dat kinderen niet afgaan | 10. Hardop meedenken |
| 4. Samenwerking tussen kinderen bevorderen | 11. Ieders bijdrage waardevol vinden |
| 5. Belangstelling tonen | 12. Onderling overleg stimuleren |
| 6. Prijzen op afstand, corrigeren van dichtbij | 13. Creëren van open situaties |
| 7. Leerlingen bemoedigen | 14. Niet direct reageren op kleine ordeverstoringen |

Tijdens de tussenevaluatie zijn interventie 2 en 6 het vaakst uitgevoerd. De interventies 3, 4, 5, 9, 12, 13 en 14 zijn het minst vaak aan bod gekomen. Wel zijn alle interventies minstens een keer uitgevoerd.

4.4.2 Welbevinden

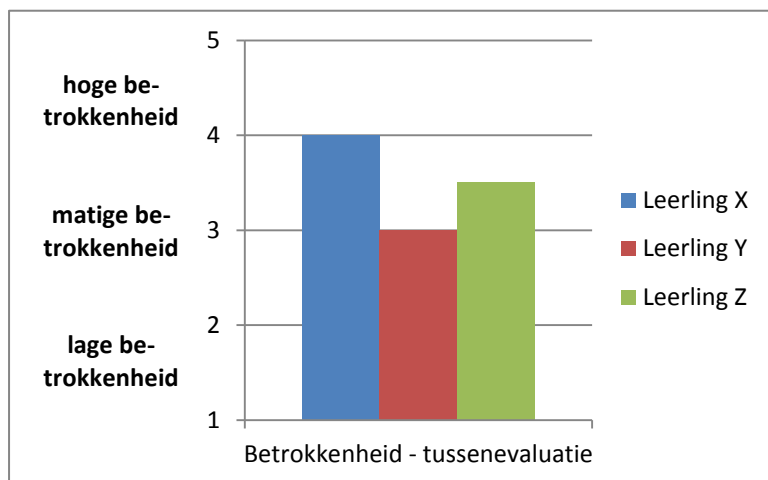
Het welbevinden van leerling X, Y en Z is geobserveerd door gebruik te maken van de schaal voor welbevinden. Hieronder de resultaten van de tussenevaluatie:



Het niveau van het welbevinden van leerling X en Y is gegroeid naar schaalwaarde 3. Het niveau van het welbevinden van leerling Z is vergeleken met de 0-meting gelijk gebleven.

4.4.3 Betrokkenheid

De betrokkenheid van leerling X, Y en Z is geobserveerd door gebruik te maken van de Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters (LBS-K). Hieronder de resultaten van de tussenevaluatie:



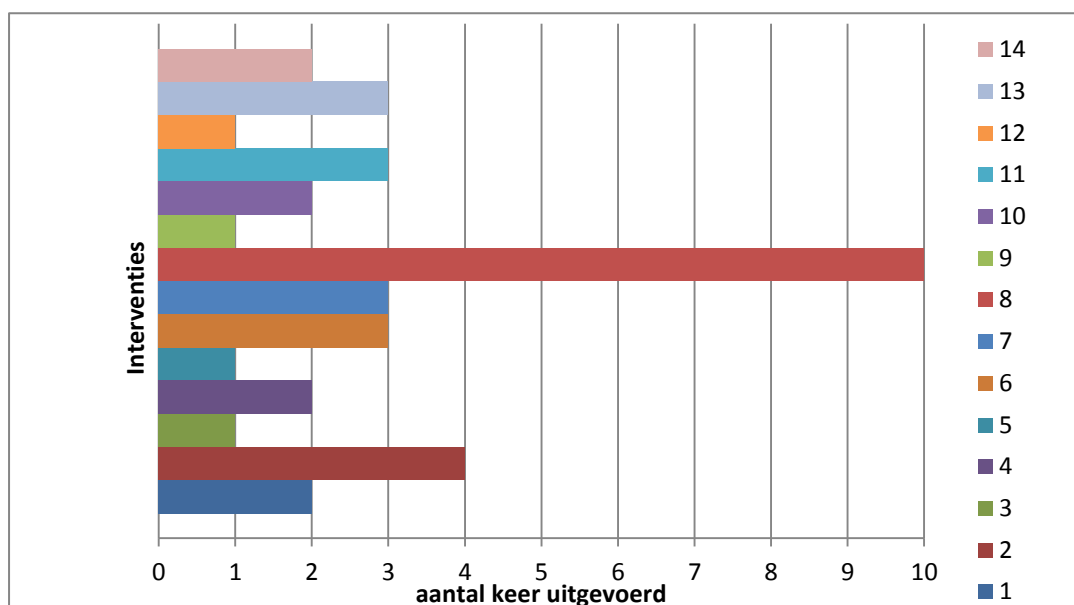
Leerling X scoort schaalwaarde 4, wat gelijk staat aan hoge betrokkenheid. Leerling Y scoort schaalwaarde 3, wat gelijk staat aan matige betrokkenheid. Leerling Z scoort schaalwaarde 3-4, wat gelijk staat aan een betrokkenheidsniveau dat grenst tussen matig en hoog. Vergeleken met de 0-meting is de betrokkenheid bij leerling X, Y en Z verhoogt.

4.5 Eindevaluatie

Bij de tussenevaluatie is gebleken dat de betrokkenheid van leerling X, Y en Z is gestegen in schaalwaarde. De onderzoeker heeft daarom geen wijzigingen aangebracht in de interventies. Twee weken na de tussenevaluatie is er een kringactiviteit op film opgenomen ter eindevaluatie. Hieronder de resultaten van de niveaus op welbevinden en betrokkenheid.

4.5.1 Interventies

In hoofdstuk 3 zijn de handvatten uit de matrix van de basisbehoeften teruggebracht naar 14 tijdens kringactiviteiten bruikbare interventies op het gebied van de basisbehoefte relatie. Deze 14 interventies zijn tijdens de eindevaluatie geturfd en hieronder weergegeven.



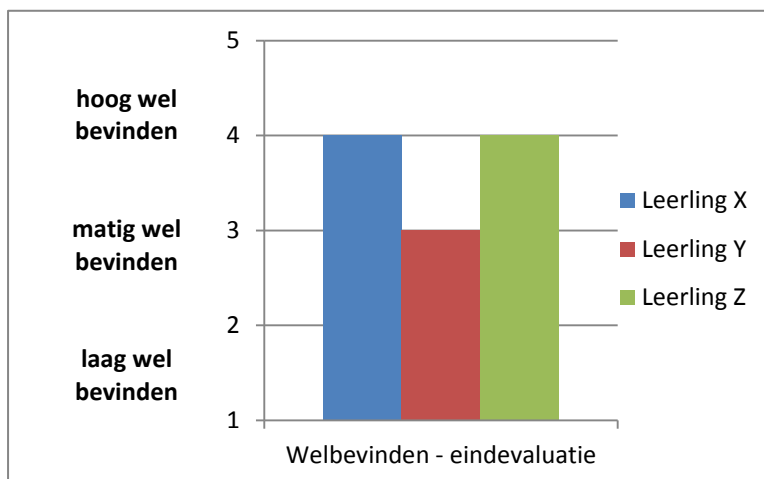
Legenda:

- | | |
|--|---|
| 1. Aandacht besteden aan de inbreng van een kind | 8. Oogcontact |
| 2. Complimenten, ook voor gewoon gedrag | 9. Benieuwd zijn naar ieders denkstappen |
| 3. Zorgen dat kinderen niet afgaan | 10. Hardop meedenken |
| 4. Samenwerking tussen kinderen bevorderen | 11. Ieders bijdrage waardevol vinden |
| 5. Belangstelling tonen | 12. Onderling overleg stimuleren |
| 6. Prijzen op afstand, corrigeren van dichtbij | 13. Creëren van open situaties |
| 7. Leerlingen bemoedigen | 14. Niet direct reageren op kleine ordeverstoringen |

Tijdens de eindevaluatie zijn interventie 4, 8, 11, 13 en 14 vaker aan bod gekomen dan tijdens de tussenevaluatie. De overige interventies zijn even vaak of minder vaak aan bod gekomen dan tijdens de tussenevaluatie.

4.5.2 Welbevinden

Het welbevinden van leerling X, Y en Z is geobserveerd door gebruik te maken van de schaal voor welbevinden. Hieronder de resultaten van de eindevaluatie:

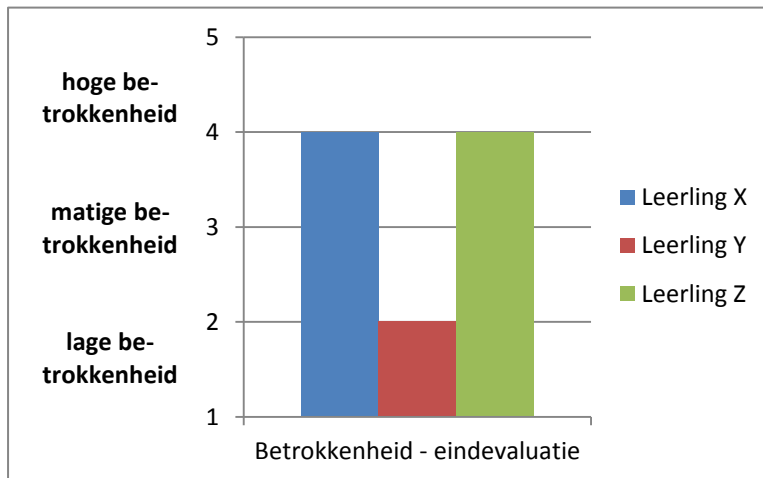


Leerling X en Z scoren schaalwaarde 4, wat gelijk staat aan een hoog welbevinden. Leerling Y scoort schaalwaarde 3, wat gelijk staat aan matig welbevinden.

Het welbevinden van leerling X was tijdens de 0-meting schaalwaarde 2 en tijdens de tussenevaluatie schaalwaarde 3. Hij heeft een constante groei meegemaakt. Het welbevinden van leerling Y was tijdens de 0-meting schaalwaarde 2 en tijdens de tussenevaluatie schaalwaarde 3. Bij de eindevaluatie is zijn schaalwaarde gelijk gebleven in vergelijking met de tussenevaluatie. Het welbevinden van leerling Z was tijdens de 0-meting schaalwaarde 3, evenals tijdens de tussenevaluatie. Bij de eindevaluatie is zijn schaalwaarde omhoog gegaan.

4.5.3 Betrokkenheid

De betrokkenheid van leerling X, Y en Z is geobserveerd door gebruik te maken van de Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters (LBS-K). Hieronder de resultaten van de eindevaluatie:

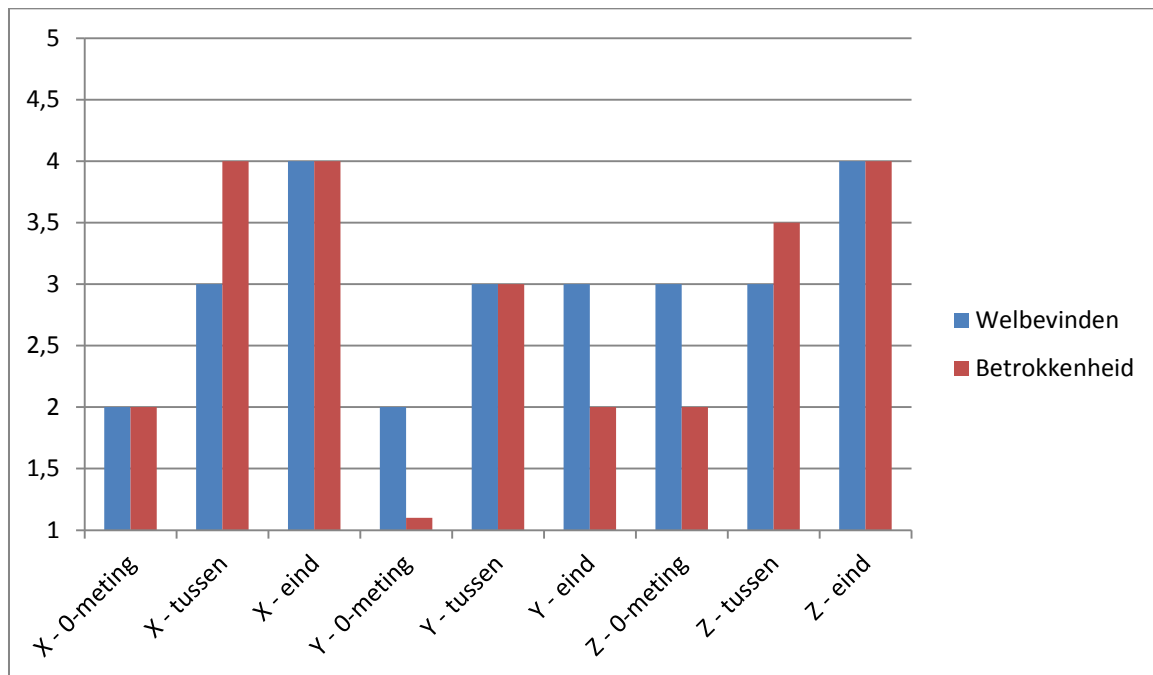


Leerling X en Z scoren schaalwaarde 4, wat gelijk staat aan hoge betrokkenheid. Leerling Y scoort schaalwaarde 2, wat gelijk staat aan lage betrokkenheid.

De betrokkenheid van leerling X was tijdens de 0-meting schaalwaarde 2 en tijdens de tussenevaluatie en eindevaluatie schaalwaarde 4. De betrokkenheid van leerling Y was tijdens de 0-meting schaalwaarde 1 en tijdens de tussenevaluatie schaalwaarde 3. Bij de eindevaluatie is zijn schaalwaarde gedaald naar schaalwaarde 2. De betrokkenheid van leerling Z was tijdens de 0-meting schaalwaarde 2 en tijdens de tussenevaluatie schaalwaarde 3,5. Bij de eindevaluatie is zijn schaalwaarde omhoog gegaan naar schaalwaarde 4 waaruit blijkt dat hij een constante groei heeft meegemaakt.

4.6 Samenvatting

Om een overzicht te krijgen zijn de uitkomsten van de observaties op het gebied van welbevinden en betrokkenheid in één grafiek weergegeven:



Op basis van bovenstaande gegevens staat vast dat bij alle drie de leerlingen zowel het welbevinden als de betrokkenheid bij de eindmeting hoger is dan bij de 0-meting.

Bij leerling Y is de betrokkenheid van de eindevaluatie lager dan de betrokkenheid van de tussenevaluatie. Dit kan meerdere oorzaken hebben (moeheid, afleiding door zelf meegebracht materiaal, teveel prikkels), maar dit is niet onderzocht. Wel kan gesteld worden dat door de uitgevoerde interventies hij meer betrokken is dan wanneer hij niet op zijn emotioneel gecentreerde persoonlijkheidsdynamiek wordt aangesproken, gezien het feit dat de schaalwaarde wel hoger is dan bij de 0-meting.

5. Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies en discussie

Na de presentatie van de data in hoofdstuk 4 wordt in dit hoofdstuk de onderzoeksvraag beantwoord. Er worden naar aanleiding van de verzamelde data en het theoretisch kader conclusies getrokken over het onderzoeksonderwerp.

5.1 Beantwoording van de deelvragen

De deelvragen in dit onderzoek ondersteunen de onderzoeksvraag. Deze worden daarom eerst beantwoord.

5.1.1 Hoe komt betrokkenheid tot stand en wat draagt bij aan het creëren van betrokkenheid bij kinderen van 4, 5 en 6 jaar?

Deze deelvraag is reeds beantwoord in het theoretisch kader. Uit deze theoretische verkenning blijkt dat welbevinden een voorwaarde voor betrokkenheid is (Struyven, 2003). Pas wanneer leerlingen zich prettig voelen in de klas, kunnen ze zich vol overgave richten op een activiteit. Betrokken raken wordt makkelijker als het welbevinden goed is (Van Herpen, 2005). Betrokkenheid heeft te maken met de intensiteit van de activiteit. Betrokkenheid zorgt ervoor dat de leerling zich gemotiveerd voelt en zich openstelt, waardoor leren mogelijk wordt (Van Oers & Janssen-Vos, 2000). De zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978) speelt hierbij een rol. Dit is het gebied tussen de grenzen van 'al kunnen' en 'kunnen met sociale ondersteuning'. De ontwikkeling van kinderen kan gestimuleerd worden door hen tot nieuwe activiteiten te brengen. Om tijdens de kring betrokkenheid bij mijn leerlingen te creëren, zijn er kringactiviteiten aangeboden met activiteiten die de leerlingen nog niet zelfstandig maar wel met anderen kunnen. Uit de data is gebleken dat bij leerling X, Y en Z zowel het welbevinden als de betrokkenheid gegroeid is in vergelijking met de 0-meting. Het belang van welbevinden wordt hiermee aangeduid. Het investeren in het welbevinden en het aanbieden van nieuwe activiteiten binnen de zone van de naaste ontwikkeling draagt zodoende bij aan het creëren van betrokkenheid bij kinderen van 4, 5 en 6 jaar.

5.1.2 Hoe kunnen de basisbehoeften van het onderwijsconcept 'adaptief onderwijs' worden ingezet om de betrokkenheid van de leerlingen tijdens kringactiviteiten te verhogen?

De theorie zegt hierover dat de basisbehoeften relatie, autonomie en competentie noodzakelijk om verder te komen met je ontwikkeling (Stevens, 1997). Op de school waar de onderzoeker werkzaam is en dit onderzoek wordt uitgevoerd, wordt gewerkt met het onderwijsconcept 'adaptief onderwijs', waarbij aan deze basisbehoeften wordt voldaan. De drie principes van Human Dynamics (Harinck, Oudheusden, Christelijke Hogeschool Windesheim (Zwolle), & Studentsymposium Vlootschouw, 2011) sluiten goed aan bij dit onderwijsconcept. Deze principes (mentaal, fysiek en emotioneel) zijn bij iedereen aanwezig. Volgens Van Putten (2009) heeft iedereen een bepaalde 'centrering'. Dit houdt in dat van de drie principes er één de hoofdrol speelt. Door de principes van Human Dynamics te integreren in je onderwijs wordt volgens Van Putten (2009) tegemoet gekomen aan de basisbehoeften van de leerlingen. Kinderen met een mentaal gecentreerde persoonlijkheidsdynamiek hebben behoefte aan autonomie. Kinderen met een emotioneel gecentreerde persoonlijkheidsdynamiek hebben behoefte aan relatie. Kinderen met een fysiek gecentreerde persoonlijkheidsdynamiek hebben behoefte aan competentie (Van Putten, 2009).

Met behulp van de specifieke kenmerken per persoonlijkheidsdynamiek is het mogelijk om per kind de centrering te ontdekken (Frederiks, 2006). De leerkracht kan zo bepalen of de leerling een voorkeur heeft voor relatie, autonomie of competentie.

Om deze basisbehoeften in te zetten bij het verhogen van de betrokkenheid, is er gekeken naar de drie boeken van Dijkstra (1999 en 2000) waarin hij de drie basisbehoeften heeft uitgewerkt en handvatten heeft opgesteld. Deze handvatten zijn een leidraad voor leerkrachten om tegemoet te komen aan de basisbehoeften binnen de interactie, instructie en klassenmanagement. Vanuit de matrix die hieruit voort komt, heb ik de handvatten genomen die inzetbaar zijn tijdens kringactiviteiten (zie bijlage 7). Omdat leerling X, Y en Z alle drie een emotioneel gecentreerde persoonlijkheidsdynamiek hebben (zie hoofdstuk 4) zijn de handvatten op het gebied van 'relatie' ingezet als interventies.

Zoals in hoofdstuk 4 duidelijk wordt zijn bij leerling X, Y en Z de schaalwaarden van zowel het welbevinden als de betrokkenheid gestegen in vergelijking tot de 0-meting. Gezien de specifieke interventies die zijn uitgevoerd kan gesteld worden dat investeren in de basisbehoeften een positief effect heeft op het verhogen van de betrokkenheid tijdens kringactiviteiten.

Door de persoonlijkheidsdynamiek van de leerlingen te bepalen wordt hun primaire basisbehoefte duidelijk. Door de handvatten uit de matrix te gebruiken als investering kan de betrokkenheid van leerlingen tijdens kringactiviteiten verhoogd worden.

5.1.3 Waar moeten kringactiviteiten voor kinderen van 4, 5 en 6 jaar aan voldoen willen de kringactiviteiten bijdragen aan het verhogen van de betrokkenheid van de kinderen?

Kringactiviteiten bestaan er in vele soorten en maten. Volgens Janssen-Vos (1997) zijn ze onder te verdelen in drie typen: gesprekken, presenterende activiteiten en de groepskring. Het combineren van deze typen stimuleert de nieuwsgierigheid van de leerlingen, waardoor er een ingang is voor betrokkenheid. Voorwerpen roepen ervaringen van kinderen op (Van Norden, 2000), wat een basis legt voor het welbevinden. Deze theoretische verkenning is ingezet in de praktijk. Gedurende dit onderzoek zijn verschillende soorten kringactiviteiten afgewisseld met daarin regelmatig het gebruik van voorwerpen. Of deze investering in kringactiviteiten leidt tot het verhogen van de betrokkenheid kan nog niet gesteld worden. Er is geen specifieke data die dit bewijst. In paragraaf 5.3 en hoofdstuk 6 wordt er verder ingegaan op het ontbreken van deze data en het antwoord op deze deelvraag.

5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag

Nu de deelvragen beantwoord zijn kan de onderzoeksvraag worden beantwoord.

5.2.1 Welke middelen en vaardigheden heb ik als leerkracht nodig om er voor te kunnen zorgen dat alle kinderen betrokken raken bij een kringactiviteit?

Uit de data is gebleken dat de betrokkenheid van de leerlingen is gestegen ten opzichte van de 0-meting. Als leerkracht heb ik interventies uitgevoerd waardoor deze groei tot stand is gekomen. Deze acties, de middelen en de vaardigheden, worden hier concreet beschreven.

- Kijk bewuster naar de kinderen
- Van leerling X, Y en Z was vooraf onbekend waar hun centrering lag. Emotioneel, mentaal of fysiek? Door de checklist in te vullen zijn hun drijfveren en behoeften in kaart gebracht. Wat vinden zij belangrijk? Welke basisbehoefte hoort daar het meest bij?
- Varieer in kringactiviteiten
- Elke dag dezelfde basis voor een kring wordt saai. Gedurende dit onderzoek ben ik gaan variëren in kringactiviteiten. Ik heb me vooral op twee vernieuwingen gericht: het gebruik van voorwerpen (Van Norden, 2000) en het laten samenwerken/overleggen (interventie vanuit de matrix, [bijlage 7](#)). Het wekte vooral nieuwsgierigheid op bij de kinderen, dit was vaak al een basis voor betrokkenheid. Of variatie in kringactiviteiten betrokkenheid verhoogt is met dit onderzoek niet bewezen. Vanuit mijn ervaringen uit de praktijk kan ik wel stellen dat het variëren in kringactiviteiten een positief effect heeft op het welbevinden van leerlingen en de leerkracht zelf.
- Spreek de leerlingen bewust aan
- De handvatten uit de matrix ([zie bijlage 2](#)) die gebruikt zijn lijken heel eenvoudig. Door ze voor de kringactiviteit even door te nemen, word ik er als leerkracht bewuster van. Complimenteer regelmatig, laat de leerlingen samen overleggen, toon belangstelling voor hun inbreng en denk met de kinderen hardop mee. De kringactiviteit wordt er intenser van en de leerlingen zitten daardoor soms op het puntje van hun stoel.

Als ik alle middelen en vaardigheden bekijk, kan het als volgt samengevat worden: doelgericht handelen dat gebaseerd is op kennis. Kennis van de persoonlijkheidsdynamieken en voorkeursbehoefte van mijn leerlingen, kennis van en handelen gericht op de variatie in mijn onderwijs en doelgericht handelen tijdens kringactiviteiten. Deze planmatige manier van werken verhoogt de betrokkenheid van mijn leerlingen.

5.3 Reflectie op de methodologie

Het onderzoek richtte zich vanaf het begin op drie kernbegrippen:

1. Betrokkenheid
2. Adaptief onderwijs
3. Kringactiviteiten

Op de gebruikte methodologie wordt per kernbegrip gereflecteerd.

5.3.1 Betrokkenheid

Het doel van dit onderzoek is om te onderzoeken of en hoe de betrokkenheid van de leerlingen verhoogd kan worden door middel van handvatten uit het adaptief onderwijs. De hiervoor gebruikte methodologie sluit goed aan. De schaal voor welbevinden en de Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters (LBS-K) geven metingen die achteruitgang, vooruitgang of stilstand kunnen laten zien ten gevolge van de interventies.

5.3.2 Adaptief onderwijs

De interventies komen uit de matrix, dat de boeken van Dijkstra (1999 en 2000) als bron heeft. Deze methodologie verschaft de informatie die het onderzoek nodig heeft. Uit de matrix zijn interventies gekozen die bruikbaar zijn binnen kringactiviteiten.

5.3.3 Kringactiviteiten

Het kernbegrip ‘kringactiviteiten’ is gedurende het praktijkonderzoek steeds verder naar de achtergrond geschoven. Hoewel alle observaties waaruit de metingen voort zijn gekomen, gemaakt zijn van kringactiviteiten, is de inhoud van de kringactiviteiten niet onderzocht. In de theoretische verkenning komen de drie typen en het gebruik van voorwerpen naar voren. Hoewel dit in de praktijk gebruikt is, is niet onderzocht of de inhoud van deze kringactiviteiten hebben bijgedragen aan de groei van het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen. Er is enkel onderzocht of de uitgevoerde interventies effect hadden op het welbevinden en de betrokkenheid.

Gedurende dit onderzoek werd ik mij steeds bewuster van het ‘verwaarloosde’ onderwerp kringactiviteiten. Daarentegen werd ik mij ook bewuster van het feit dat het onderwerp ‘kringactiviteiten’ zo groot is als een op zichzelf staand onderzoek (zie paragraaf 5.4). Om te onderzoeken welk type kringactiviteit of welke combinatie hiervan de hoogste betrokkenheid oplevert, staat los van de vraag of adaptief onderwijs invloed kan hebben op de betrokkenheid. Omdat het inzetten van adaptief onderwijs de visie was waar ik het meest nieuwsgierig naar was, ben ik op deze voet verder gegaan.

5.4 Inhoudelijke aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Zoals in paragraaf 5.3 duidelijk wordt is in dit onderzoek nog niet alles onderzocht. De inhoud van kringactiviteiten met betrekking tot de betrokkenheid van leerlingen is een interessant onderwerp voor een vervolgonderzoek.

Naast het bovenstaande onderwerp voor een vervolgonderzoek zullen er wellicht leerkrachten zijn die de invloed van basisbehoeften op betrokkenheid in hun eigen praktijk willen uitvoeren. Hen wil ik aanbevelen om vooral naar de leerlingen te kijken. Bestudeer hun persoonlijkheidsdynamiek om de centrering te bepalen, want als men daar de plank mislaat, hebben de interventies weinig effect. Het is ontzettend belangrijk om de kinderen het gevoel van welbevinden te geven waardoor ze open staan voor betrokkenheid. Dat gevoel van welbevinden valt of staat met hoe de leerkracht hen aanspreekt. Tot slot is de matrix een dankbare bron. Bij mij ligt de matrix geplastificeerd op mijn bureau, als een placemat. Daardoor kijk ik er regelmatig op, dat heeft het gewenste effect: doelgericht handelen gebaseerd op kennis.

6. Reflectie

Het onderzoeksproces heeft invloed gehad op zowel mijn persoonlijke en professionele ontwikkeling als op mijn ontwikkeling als student. In dit hoofdstuk reflecteer ik op deze verschillende ontwikkelingen.

6.1 Persoonlijke ontwikkeling

Onder familie en vrienden sta ik bekend als perfectionistisch en soms zelfs lichtelijk neurotisch. Graag wil ik alles zelf doen (zodat ik weet dat het goed gebeurt) en daarnaast vind ik veranderingen lastig om mee om te gaan. Deze karaktereigenschappen waren deels erg handig. Tijdens het schrijven van dit onderzoek ontpopte ik mij tot een ware 'factchecker', waarbij ik meerdere bronnen onderzocht alvorens ik beweringen opschreef. Ook bereidde ik alles tot in de puntjes voor, van lesvoorbereidingen tot stukken tekst die naar mijn critical friends of mijn studiebegeleider opgestuurd werden.

Helaas zijn deze karaktereigenschappen ook een valkuil. Het onderzoek liep veel vertraging op toen door een verandering in mijn werk mijn onderzoeksvoorstel niet meer bruikbaar was voor dit praktijkgericht onderzoek. Ik moest van voor af aan opnieuw beginnen en kon daardoor pas veel later in het schooljaar in de praktijk aan de slag. Omgaan met stress en deadlines werden een uitdaging. Door strikte afspraken te maken met mijn intern begeleider en onderzoeksbegeleider hield ik de touwtjes in handen, maar het is regelmatig zwaar geweest. Door helemaal opnieuw te beginnen maakte ik een stap in de cyclus van de leerstijlen van Kolb (Budde, 2008). Bij het schrijven van mijn eerste onderzoeksvoorstel was ik overduidelijk een dromer. Ik keek hoe anderen het schrijfproces aanpakten en vroeg veel bevestiging alvorens beslissingen te nemen. Toen ik door een verandering in mijn werk mijn voorstel niet meer kon uitvoeren en het PGO vanaf de grond moest opbouwen, werkte ik duidelijk als een denker: ik wist hoe ik het proces aan moest pakken en richtte me hierbij vooral op logisch nadenken en redeneren. Er kwam zelfs al een beetje de doener in mij naar boven. Dit had ik eerder nooit verwacht, want ik ben niet experimenteel ingesteld, maar door het gebrek aan veel tijd moest ik soms dóór.

Dat het uiteindelijk gelukt is om op tijd alles af te krijgen is een succeservaring die mijn zelfvertrouwen een boost heeft gegeven. Dit heeft deels ook te maken met het aannemen van hulp. Hier heb ik vaak moeite mee. Ik werk graag zelfstandig en alleen, zodat ik een gevoel van controle heb. Bij een praktijkgericht onderzoek is hulp echter heel hard nodig. Gesprekken met mijn critical friends die een spiegel voorhielden en tevens aangaven wat allemaal goede en sterke punten waren, zijn een grote steun geweest. In de spiegel zag ik veelal mezelf een mooi verhaal vertellen: dit moest zakelijker! Collega's die lesideeën aandroegen, mijn studiebegeleider die in gesprekken vanuit andere invalshoeken input gaf: het gaf me nieuwe inzichten, maar vooral ook moed en inspiratie om door te gaan.

Het afronden van dit onderzoek heeft me een versterkt gevoel van zelfvertrouwen gegeven. Ik voel me zekerder in mijn werk en straal dit ook meer uit. Ik neem niet zomaar meer iets aan. Er zijn zoveel bronnen die meerdere inzichten en visies weergeven. Om mijn eigen inzichten en visies te ontwikkelen zijn deze bronnen onmisbaar voor een brede basisontwikkeling. Input van collega's is er daar één van, maar ook theorie lezen is een verrijking. Voor de opleiding moest ik dit, maar ik heb er daadwerkelijk profijt van. Hoe veel ervaring je ook hebt in het onderwijs, een onbekende theorie kan je gedrag van de volgende dag veranderen. Bij mij is dit het geval met 'Human Dynamics'. Deze

theorie die ik tijdens een module aangeboden heb gekregen gebruik ik haast dagelijks. Mijn omgang met de leerlingen is door die ene les veranderd.

6.2 Professionele ontwikkeling

Het onderzoeksproces heeft een verandering teweeg gebracht in mijn handelen als professional. Voordat ik met de opleiding Master SEN begon was ik 'gewoon' een juf. Door de jaren heen heb ik mij ontwikkeld tot een leerkracht die vooral sterk was in de interpersoonlijke en pedagogische competenties betreffende de omgang met leerlingen. Ook op didactisch gebied was ik sterk. De overige competenties waren minder ontwikkeld, met name de competenties op het gebied van samenwerking. Zoals eerder beschreven ben ik perfectionistisch. Ik wil graag alles zelf doen en vind het moeilijk om werk uit handen te geven of te verdelen. Ik werk graag 'op mijn eigen eilandje'. Tijdens de Master SEN, maar met name tijdens de toets PGO, is dit haast onmogelijk. Het samenwerken met collega's, instanties en critical friends is essentieel om goed onderzoek te verrichten. Een goed voorbeeld hiervan is het voorbereiden van de kringactiviteiten in samenwerking met mijn collega's. Door gezamenlijk te bedenken welke werkvormen mogelijk zijn bij bepaalde onderwerpen, werkte ik (onbewust) aan meerdere basisdimensies. Ik paste de kennis (zie hoofdstuk 2) kritisch toe, was gericht aan het kijken naar ontwikkelingsmogelijkheden, deed dit in samenwerking en handelde onderzoekend. Dit alles met als doel om authentiek te functioneren. Naast mijn ontwikkeling op het gebied van samenwerking, ben ik ook in de klas (mijn eigen eilandje) professioneel gegroeid. Zoals ik in paragraaf 5.4 al beschreef heb ik de matrix met de handvatten op het gebied van de basisbehoeften geplastificeerd op mijn bureau liggen. Hoewel ik mijzelf al krachtig vond op het gebied van interpersoonlijke en pedagogische omgang met de kinderen, zijn die competenties verder ontwikkeld. Dit had ik vooraf niet verwacht. Bij het uitwerken van de onderzoeksvraag en deelvragen had ik het idee dat ik deze competenties zou inzetten zoals ik ze al beheerste. Dat er nog zo'n groei in zat had ik vooraf niet mogelijk geacht. Ik kijk nu nog bewuster naar het individuele kind. De theoretische kennis van de persoonlijkheidsdynamieken en de daarbij passende basisbehoeften hebben mijn omgang met mijn leerlingen een impuls gegeven. Wat ik in eerste instantie enkel tijdens de kring uitvoerde, heb ik reeds uitgebreid naar de werkmomenten met de leerlingen. Ik kan nu stellen dat ik bewuster communiceer met mijn leerlingen. De communicatie heeft diepgang gekregen.

6.3 Ontwikkeling als student

Toen ik afstudeerde van de pabo was ik even helemaal klaar met studeren. Ik wilde werken! Juf zijn, verantwoordelijkheid dragen voor een groep kinderen en zien dat ze in een schooljaar bij mij een grote ontwikkeling doormaken. Dit heb ik 5 jaar gedaan tot het weer begon te kriebelen. Een studie, met nieuwe inzichten die ik direct in de praktijk kon toepassen. Daar was ik aan toe. De Master SEN vroeg veel van mij. Hoewel ik gewend was om te werken met competenties, was het een duidelijk verschil met een HBO opleiding. Hier werd mij telkens gevraagd wat ik naar aanleiding van de theorie zelf ervan vond, en het of het mijn visie beïnvloedde. Het ontwikkelen van een eigen visie en dit kunnen verantwoorden, dat is waar het hier om gaat.

In het praktijkgericht onderzoek werden meerdere vaardigheden van mij verwacht. Een kritisch, reflexieve en analyserende houding gegoten in een zakelijk geschreven verslag. Dit laatste is waar ik het meest moeite mee heb gehad. Zakelijk schrijven. En dit uitvoeren binnen een beperkt aantal woorden. De feedback van mijn onderzoeksbegeleider en critical friends ging niet zelden over hetzelfde onderwerp: blijf zakelijk en 'to the point'. Vermijd zo veel mogelijk het woord 'ik', ook al

moet je je eigen visie geven. Ik ben hier gedurende het onderzoeksproces in gegroeid. Door te schrijven alsof ik 'er boven hing' kon ik meerdere invalshoeken neerzetten en vergelijken. Ook het zogenaamde trechteren bleek lastig. Regelmatig kreeg ik stukken tekst terug met de boodschap: 'interessant, maar wat heeft het met je onderzoeksvraag te maken?'. Ik wilde zo graag veel theorieën aanhalen! Dat ik uiteindelijk gegroeid ben in het trechteren, blijkt uit het feit dat het kernbegrip 'kringactiviteiten' naar de achtergrond is geschoven. Vooraf niet gepland, maar in de praktijk kwam het zo beter uit.

Het discussiëren met critical friends ga ik zeker missen. Uit deze discussies kwamen zeer nuttige tips die we allen hebben kunnen gebruiken in ons onderzoeksverslag. Deze manier van kennis en inzichten vergaren hoop ik door te kunnen zetten in de praktijk. In discussie met collega's zullen ook kennis en inzichten gedeeld kunnen worden!

Het volledige onderzoeksverslag moet naast bovenstaande vaardigheden voldoen aan de mastercriteria (dublinescriptoren) (NVAO, 2003). Hier heb ik nogal mee gestoeid. Hoewel ik als student hier heel vaak onbewust mee bezig ben geweest, moet het in het verslag wel duidelijk naar voren komen. Door met deze dublinescriptoren in mijn achterhoofd de hoofdstukken te schrijven, zijn ze allemaal aan bod gekomen.

- Het hebben en toepassen van kennis en inzicht zijn twee criteria waaraan ik voldoe. In hoofdstuk 2, waarin ik theorieën tegenover elkaar zet en mijn eigen werktheorie ontwikkel, komt dit duidelijk naar voren. Deze criteria liggen mij goed. Zoals in paragraaf 6.1 vermeld staat was ik gedurende dit onderzoek vooral een 'denker': logisch denken en redeneren zijn eigenschappen die bij de eerste twee criteria van de dublinescriptoren goed van pas komen.
- De oordeelsvorming komt ook grotendeels in hoofdstuk 2 naar voren. Door theorieën tegenover elkaar te zetten, heb ik mijn eigen visie ontwikkeld. Deze visie besloot ik met een werktheorie die ik later in de praktijk heb uitgevoerd.
- Het criterium communicatie komt terug in hoofdstuk 5. Door mijn onderzoeksvraag en deelvragen te beantwoorden heb ik de uitkomsten gecommuniceerd met de lezers van mijn onderzoek. De conclusies die ik getrokken heb zijn onderbouwd vanuit de verzamelde data. Dit is begrijpelijk voor zowel specialisten als niet-specialisten.
- Tot slot moet ik volgens de criteria over leervaardigheden beschikken die laten zien dat ik een vervolgstudie aan kan gaan met een grotendeels zelfgestuurd of autonoom karakter. Voor mijn gevoel zijn deze leervaardigheden door het hele onderzoek te vinden. De vraagstelling van mijn onderzoeksvraag en deelvragen, de theorie die ik tegenover elkaar zet, de verantwoording van de keuzes betreffende onderzoeksmethodologie en de kritische noot van mijzelf bij het beantwoorden van de derde deelvraag. Ook in dit hoofdstuk komt naar voren dat ik over de leervaardigheden beschik: ik ben namelijk in staat om op mijzelf te reflecteren vanuit meerdere niveaus. En reflectie is essentieel bij een studie op masterniveau.

Al deze vaardigheden en criteria hebben mij ontzettend laten groeien als student. En hoewel ik voorlopig even klaar ben met studeren, weet ik dat ik het kan. Dit onderzoek is het bewijs.

Nawoord

Het schrijven van dit onderzoek is niet altijd makkelijk geweest. Hierbij heb ik van meerdere mensen veel steun ontvangen die ik in dit nawoord hiervoor wil bedanken.

Allereerst mijn critical friends, die regelmatig mijn hoofdstukken lazen en voorzien van feedback weer terugstuurden. Door hun kritische vragen bleef ik met een frisse blik naar mijn teksten kijken.

Mijn onderzoeksbegeleider hield me steeds recht op het pad. Door te waken voor afdwalingen en mij te leren trechteren is het een concreet en overzichtelijk onderzoek geworden.

De ouders van leerling X, Y en Z hebben mij in de gelegenheid gesteld om intensief met hun leerlingen aan de slag te gaan. Hun betrokkenheid bij de ontwikkeling van hun kind heeft het plezier dat ik had bij het uitvoeren van dit onderzoek verhoogd.

De intern begeleider heeft elke filmopname met mij geobserveerd. Haar kennis en kunde heeft de observaties sterk en zo objectief mogelijk gemaakt.

Mijn speciale dank gaat uit naar de hulp van mijn partner. Hoewel hij niet werkbaar is in het onderwijs heeft zijn ervaring met het schrijven van artikelen en onderzoeken ervoor gezorgd dat dit onderzoek een zakelijker karakter heeft gekregen. Daarnaast heeft hij het maar mooi volgehouden met mij, ook als ik zuchtend, tierend of zichtbaar in de stress achter de laptop zat.



Literatuurlijst

Budde, E. (2008). *Wat woorden niet kunnen zeggen: Creatieve werkvormen en methodieken*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

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

Deley, T. (2004). *Denken, voelen, doen. Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs : leerkrachten en kinderen op de basisschool in sociaal-emotionele kwesties*. Antwerpen: Garant.

Dijkstra, R. (1999). *Erbij horen en meetellen: Over de basisbehoefte relatie*. Utrecht: APS.

Dijkstra, R. (2000). *Ieder op zijn eigen wijs: Over de basisbehoefte autonomie*. Utrecht: APS

Dijkstra, R. (2000). *Laat dat maar aan mij over: Over de basisbehoefte competentie*. Utrecht: APS.

Frederiks, M.J. (2006). *Inspelen op verschillen*. JSW, jaargang 90, maart 2006, blz. 40 t/m 43.

Janssen-Vos, F. (2006). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.

Janssen-Vos, F. (1997). *Kringactiviteiten*. Assen: Van Gorcum.

Harinck, F. J. H., Oudheusden, M., Christelijke Hogeschool Windesheim (Zwolle), & Studentsymposium Vlootschouw (2011). *Passend onderwijs door passend onderzoek: Kenniscirculatie en praktijkgericht onderzoek in een educatieve master-opleiding*. Antwerpen: Garant.

Laevers, F., (1993). *De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.

Laevers, F., (2001). *Procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters: Achtergrond & praktijksuggesties*. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.

Laevers, F. en Depondt, L. (2004). *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs*. Leuven: CEGO Publishers.

NVAO [Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie]. (februari 2003). *Accreditatiekader bestaande opleidingen hoger onderwijs*. 's-Gravenhage.

Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood – A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.

Stevens, L. M. (1997). *Overdenken en doen: Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Stevens, L. M. & Bors, G., (2010). *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen: Garant.

Struyven, K. (2003). Groot worden: De ontwikkeling van baby tot adolescent : handboek voor (toekomstige) leerkrachten en opvoeders. Heverlee-Leuven: LannooCampus.

Tuckman, B. W. (January 01, 1965). *Developmental sequence in small groups*. Psychological Bulletin, 63, 384-99.

Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (December 01, 1977). *Stages of Small-Group Development Revisited*. Group and Organization Studies, 2, 4, 419-26

Van der Bruggen, B. (2007). *Wisselspanning: Energie voor onderwijsinnovatie*. Antwerpen: Garant.

Van Herpen, M. (2005). *ErvaringsGericht Onderwijs: Van oriëntatie tot implementatie*. Antwerpen: Garant.

Van Norden, S. (2000). *Dingen in de kring: Taalvorming en drama in meertalige middenbouwgroepen*. Amsterdam: SWP.

Van Putten, T. (2009). *De leerkracht centraal: Iedere docent kijkt anders*. Buren: Associatie Voor Veranderaars.

Wheelan, S. A. (2005). *Group processes: A developmental perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Van Oers, B., & Janssen-Vos, F. (2000). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen[etc.: Van Gorcum.

Vygotsky, L. S., (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Site OBPWO m.b.t. bruikbaarheid en betrouwbaarheid van Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters. <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/1998/9807/default.htm>

Bijlage 1

De niveaus van welbevinden

Uitgesproken laag welbevinden

Kinderen met een uitgesproken laag welbevinden (niveau 1) zitten niet goed in hun vel. Momenten van echt genieten zijn er niet of zijn uiterst schaars. Ze zien er vaak gespannen uit of stralen weinig vitaliteit uit. De relaties met de omgeving verlopen moeilijk. Ze komen dikwijls in conflict met hun omgeving of ontwijken pogingen tot contact. Ze hebben weinig zelfvertrouwen, geven blijk van een eerder laag zelfwaardegevoel, kunnen moeilijk overweg met onaangename ervaringen. Ze stellen zich weinig open en soepel op. De bevrediging van een of meerdere basisbehoeften is (grondig) verstoord. Hun hele functioneren wordt er negatief door beïnvloed.

Matig welbevinden

Kinderen met een matig niveau van welbevinden geven een eerder onbewogen indruk of schommelen tussen weinig uitgesproken positieve en negatieve signalen van welbevinden. Je kunt ze noch gelukkig noch ongelukkig noemen. Werkelijk plezier beleven komt niet voor, maar evenmin blijven ze hangen in echt negatief gekleurde emoties. De contacten zijn vaak niet echt doorleefd, weinig intens. Hun relaties met de omgeving zijn niet optimaal. Ze slagen er maar tot op zekere hoogte in om hun basisbehoeften te bevredigen: er worden nog veel kansen op echte voldoening gemist. Het algemeen functioneren wordt echter niet grondig verstoord, ook al ontbreekt echte voldoening.

Uitgesproken hoog welbevinden

Kinderen met een uitgesproken hoog niveau van welbevinden beleven vaak vreugde en plezier aan wat ze doen en meemaken. Ze genieten met volle teugen. Ze stralen vitaliteit uit en tegelijk innerlijke rust. Ze stellen zich open en ontvankelijk op voor de omgeving. Hun interacties met die omgeving verlopen vlot, ze voelen zich als een vis in het water. Ze passen zich ook soepel aan nieuwe, vreemde situaties of personen aan. Ze geven blijk van zelfvertrouwen, een goed zelfwaardegevoel en hebben een goed contact met zichzelf. Ze zitten goed in hun vel. De positieve interacties met de omgeving wijzen erop dat ze ertoe komen hun basisbehoeften afdoende te bevredigen. Onvermijdelijke frustraties en pijnlijke ervaringen doorleven ze onmiddellijk. Ze komen er daardoor vrij snel weer overheen.

Bijlage 2

Matrix

	Relatie Erbij willen horen, er toe doen, meetellen, merken dat anderen op je gesteld zijn.	Competentie Merken dat je iets kunt, dat het je lukt, in jezelf geloven.	Autonomie Zelfstandig zijn, je eigen handelen kunnen reguleren, zonder hulp of toestemming te hoeven vragen.
Interactie De wijze waarop je als leerkracht met de leerlingen contacten onderhoudt en de manier waarop zij invloed uitoefent op de contacten tussen de leerlingen onderling.	- Aandacht besteden aan de inbreng van een kind - Complimenten, ook voor gewoon gedrag - Ondersteunen bij het vinden van de juiste aanpak van een taak - Zorgen dat kinderen niet afgaan - Samenwerking tussen kinderen bevorderen - Belangstelling tonen - Persoonlijke aandacht geven - Prijzen op afstand, corrigeren van dichtbij - Leerlingen aan elkaar laten uitleggen - Klimaat in de klas en omgaan met elkaar bespreken, ook als 't goed gaat - Eigen emoties laten zien - Omkeerbaar taalgebruik hanteren - Blijk geven van waardering voor iedere leerling - Iedere leerling met respect behandelen - Leerlingen bemoedigen - Stimuleren dat leerlingen vertrouwen in elkaar ontwikkelen - Persoonlijk aanspreekbaar zijn - Oogcontact - Luisteren	- Waardering tonen voor actief meedoen - Complimenten geven van veraf, corrigeren van dichtbij - Leerlingen geregeld in het zonnetje zetten - Actief beurten geven in plaats van alleen via vingers - Stimuleren dat leerlingen het verloop van de les evalueren - Ruimte geven aan verschillen in werk- en leerstijl - Ruimte geven aan verschillen in werk- en leertempo - Laten merken dat je samenwerken en elkaar helpen erg belangrijk vindt - Ideeën van kinderen waarderen en er wat mee doen - Blijk geven van hoge verwachtingen, die aansluiten bij de mogelijkheden en talenten van kinderen - Met kinderen over hun leerproces praten - Laten merken dat je graag meningen van kinderen wilt horen - Vragen stellen die tot reflectie uitnodigen	- Initiatieven van kinderen honoreren - Met kinderen overleg voeren over de gang van zaken in de klas en hun inbreng waarderen - Niet controleren, maar stimuleren - Veel aan de eigen verantwoordelijkheid van kinderen overlaten - Leren van een met elkaar mogelijk maken - Het waarderen als kinderen een eigen mening hebben - Kinderen uitdagen zelf oplossingen te bedenken
Instructie De wijze waarop je als leerkracht uitleg geeft, de variatie daarbij, de manier waarop de lesmethode wordt	- Interactieve instructie: dialogisch onderwijs - Benieuwd zijn naar ieders denkstappen - Veiligheid bieden bij vragen en opdrachten - Hardop meedenken - Ieders bijdrage waardevol vinden - Onderling overleg stimuleren	- Uitleg, vragen en opdrachten passen in de zone van naaste ontwikkeling van de kinderen - Antwoorden serieus nemen, op zoek gaan naar de bedoeling van het kind - Denkpauzes inlassen - Ruimte bieden	- Stimuleren van het bedenken van eigen aanpakken en oplossingen - Inhoudelijk op de inbreng van kinderen ingaan - Kinderen aan elkaar laten uitleggen - Kinderen zelf hun werk laten nakijken

gebruikt.	- Laten merken dat je oog hebt voor iemands sterke kanten en voor iemands problemen - Samenwerkend leren bevorderen - Kinderen laten merken dat je beschikbaar voor ze bent - Leerlingen aan elkaar laten uitleggen - Opmerkingen en vragen van kinderen in principe positief benaderen - Sensitief zijn voor signalen en daar responsief op reageren - Zoveel mogelijk leerlingen bij de instructie betrekken - Aandacht hebben voor sfeer en een persoonlijke noot tijdens de instructie	- Initiatieven van kinderen aangrijpen - Op zoek gaan naar emotionele betrokkenheid - Op zoek gaan naar onderwerpen en activiteiten die kinderen zinvol vinden - Gebruik maken van aanwezige voorkennis - Kinderen gelegenheid geven eigen ervaringen en belevenissen in te brengen - Kinderen gelegenheid geven van elkaar en met elkaar te leren - Niveaus in instructie inbouwen: kort en bondig voor de hele groep, uitvoerig en interactief met een kleine groep, aangepast aan de behoefte van de individuele leerling - Tegemoet komen aan verschillen in tempo, stijl van werken en temperament - Een breed en gevarieerd arsenaal aan didactische werkvormen en reflectietechnieken kunnen inzetten - Stimuleren dat kinderen waardering of kritiek op de les kunnen uiten - Interactieve instructies geven - Diagnosticerend onderwijzen	- Zelfinstruerend materiaal gebruiken - Samenwerkend leren, meningsuitwisseling en discussie bevorderen - Kinderen keuzemogelijkheden bieden - Kinderen zelf laten bepalen hoeveel instructie zij nodig hebben - Kinderen uit meerdere instructievormen laten kiezen
Klassenmanagement De wijze waarop je als leerkracht het verloop van de les organiseert en de lesomgeving inricht.	- Ongedwongen momenten inbouwen - Het lokaal sfeervol inrichten - Ervoor zorgen dat ieder kind zijn eigen plekje heeft - Kinderen mee laten denken en inspraak geven bij de inrichting van het lokaal, de organisatie van het werk, groeperingsvormen en groepssamenstelling - Heterogeen samengestelde tafelgroepen (jongens-meisjes, zwak-sterk, allochtoon-autochtoon) - Werken in duo's, werken met 'maatjes', werken met een tutorsysteem - Situaties creëren om samen te werken, samen te spelen en elkaar te ondersteunen - Creëren van open situaties - Minimaliseren van controle en toezicht,	- De indeling van het lokaal, de opstelling van het meubilair en de indeling van de kasten nodigen uit tot het nemen van initiatief en tot samenwerken - Voorstellen van kinderen over de klassenorganisatie worden serieus genomen - Samenwerken en het geven van onderlinge hulp worden systematisch aangeleerd - Voor het samenwerken en onderlinge hulp zijn duidelijke regels afgesproken - Er zijn mogelijkheden gecreëerd om alleen te werken - Er is steeds gelegenheid om in eigen tempo en op eigen niveau te werken	- Keuzemogelijkheden bieden voor werkvolgorde - Keuzemogelijkheden bieden voor manier van werken - Kinderen hun eigen werk laten controleren - Kinderen zelf hun vorderingen laten bijhouden - Kinderen zelf laten plannen - Kinderen laten meebepalen hoe de klas wordt ingericht - Een aantal organisatorische zaken aan kinderen toevertrouwen - Kinderen de ruimte bieden om aan

	maximaliseren van eigen verantwoordelijkheid - Niet direct reageren op kleine ordeverstoringen - Een tafel waarop kinderen eigen materiaal kunnen tentoonstellen - Regelmatig houden van voortgangs- en evaluatiegesprekken, met name over sfeer, samenwerken, onderlinge hulp en opkomen voor elkaar - Plezierbarometer - Zorgen dat je beschikbaar bent	- Er zijn mogelijkheden om het eigen werk te controleren	zelfgekozen taken te werken
--	--	--	-----------------------------

Bijlage 3

Kenmerken van de persoonlijkheidsdynamieken Human Dynamics

Emotioneel-Fysiek

1. praat graag en veel, vooral over gevoelens en ervaringen
2. legt makkelijk contact, onderhoudt harmonieuze relaties
3. sterk bewust van eigen en andermans gevoelens, empathisch
4. vertrouwt op gevoel en intuïtie, denkt lateraal en associatief
5. sfeergevoelig, stemmingswisselingen psychosomatische klachten
6. betreft alles op zichzelf, zelfkritiek, schuldgevoelens, verlatingsangst
7. creatief, artistiek, expressief, fantasierijk, veelzijdig, veel interesses
8. kan jeugdherinneringen herbeleven, psychotherapeutisch gericht

Emotioneel-Mentaal

1. impulsief, eerst doen dan denken, neemt risico's
2. vernieuwend, grijpt nieuwe kansen, individualistisch
3. grote inzet, gedreven, enthousiast, doelgericht, optimistisch
4. haastig, ongeduldig, laat details aan anderen over
5. werkt volgens simpele schema's en regels
6. heeft een voorkeur voor mondelinge communicatie
7. is zich niet zo bewust van subjectieve gevoelens
8. heeft geen gedetailleerde herinneringen aan ervaringen

Fysiek-Mentaal

1. ontdekt patronen, brengt structuur en orde aan, maakt schema's e.d.
2. praktisch, pragmatisch, feitelijk, concreet, efficiënt, leren door te doen
3. ordelijk, betrouwbaar, grondig, nauwkeurig, weegt alles goed af
4. verzamelt veel informatie, goed geheugen voor feiten en details
5. wil doel weten, goede planner, bewust van effecten op het systeem
6. wil weten hoe dingen (beter) werken en problemen oplossen
7. praat weinig, liefst schriftelijke communicatie, traag lichaamsritme

8. belangstelling voor verleden, affiniteit met de natuur, ruimtelijk inzicht

Fysiek-Emotioneel

1. voelt zich deel van het geheel, heeft een groepsidentiteit, holistisch
2. praktisch, resultaatgericht, goede planning, systeemdenker
3. nauwkeurig, ordelijk, neemt veel informatie op, wil alle details weten
4. voegt alles samen, ziet het verband, veel tijd nodig voor verwerking
5. kalm, geduldig, accepteert de dingen zoals ze komen, conservatief
6. hogere pijngrens, goed geheugen, voelt zich één met de natuur
7. houdt van geschiedenis en genealogie, luistert liever dan te spreken

Mentaal-Fysiek

1. logisch, analytisch, objectief, doelgericht, geconcentreerd
2. principieel, consequent, beginselvast, richtinggevend
3. betrouwbaar, precies, perfectionistisch, volhardend
4. afstandelijk, terughoudend, onpersoonlijk, is graag alleen
5. evenwichtig, kalm, gelijkmatig, weloverwogen, onafhankelijk
6. scherpe waarneming, voorkeur voor schriftelijke communicatie
7. minder bewust van gevoelens, uit gevoelens moeilijk
8. geen gedetailleerde herinneringen aan jeugdervaringen

Mentaal-Emotioneel

1. kenmerkt zich door objectiviteit,
2. visie en waarden, autonoom en onafhankelijk gedrag.
3. zoekt tijdens het leerproces naar heldere begrippen.
4. analyse van menselijke gevoelens
5. het verband tussen gebeurtenissen in relaties is belangrijk.
6. objectief geïnteresseerd in het innerlijk functioneren van zichzelf en anderen
7. persoonlijke gevoelens goed verwoorden.
8. Stressgevoelig bij innerlijk conflict m.b.t. waarden, verwarring en onduidelijkheid.

Bijlage 4

De niveaus van betrokkenheid

Schaalwaarde 1 - Geen activiteit

Deze score is voor de momenten waarop kinderen op non-actief staan. Het duidelijkst is dit wanneer ze in de ruimte staren, volledig afwezig en lusteloos in een hoekje zitten, met 'niets' bezig zijn. Let wel op: een kind kan ook inwendig zeer geconcentreerd bezig zijn!

'Volkomen niets doen' komt in de praktijk zelden voor. Daarom wordt onder schaalwaarde 1 ook alle momenten waarin een kind schijnbaar actief is, maar daarbij een grote afwezigheid toont verstaan. Hun handelingen zijn uiterst eenvoudig, stereotiep en te vergelijken met het automatisme van de ademhaling.

Schaalwaarde 2 - Vaak onderbroken activiteit

Bij deze schaalwaarde is er sprake van momenten van activiteit. Er wordt gepuzzeld, naar een verhaal geluisterd of aan een werkblad gewerkt, maar dit neemt bij benadering slechts de helft van de tijd in beslag. De rest van de tijd is gevuld met dromen, wegstaren enz. Let op: deze schaalwaarde kun je ook zien wanneer kleuters een activiteit doen die eigenlijk te gemakkelijk voor ze is. Échte aanwezigheid is dan toch niet nodig.

Schaalwaarde 3 - Min of meer aangehouden activiteit

De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zijn er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Typisch voor schaalwaarde 3 is dat men de activiteit staakt als er een (aantrekkelijke) prikkel in het vizier komt.

Schaalwaarde 4 - Activiteit met intense momenten

Kinderen kunnen op een (school)dag vele dingen doen die met schaalwaarde 3 overeenkomen. Maar het komt voor dat een activiteit een bijzondere betekenis krijgt: er is betrokkenheid. Schaalwaarde 4 reserveren we voor de activiteiten waarin die betrokkenheid bij momenten uit een aantal signalen af te leiden is. Mogelijke onderbrekingen worden steeds gevolgd door intense activiteit. Prikkel kunnen de kleuters niet echt verleiden.

Schaalwaarde 5 - Volgehouden intense activiteit

Wanneer kinderen op deze schaalwaarde uitkomen zijn ze met de grootst mogelijke betrokkenheid met een activiteit bezig. Niet alle betrokkenheidssignalen moeten dan naar voren komen, maar wel de essentiële (energie, concentratie, creativiteit en persistentie).

Bijlage 5

Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters – observatielijst

Leerling

Datum

Schaalwaarde →	1	2	3	4	5	Opmerkingen
Betrokkenheidssignaāl ↓						
Concentratie						
Energie						
Complexiteit en creativiteit						
Mimiek en houding						
Persistentie						
Nauwkeurigheid						
Reactietijd						
Verwoording						
Voldoening						
Totaal						

De betrokkenheidssignalen van de LBS-K

Concentratie:

De aandacht van de leerling is op één beperkte cirkel gericht, die van zijn activiteit. Slechts intense prikkels uit de omgeving kunnen hem of haar bereiken en eventueel afleiden. Een belangrijk punt voor de observator, bij heel wat activiteiten, zijn de oogbewegingen van het kind: is de blik gericht op de prikkels die voor de activiteit essentieel zijn (de leerkracht, het materiaal) of dwaalt deze af?

Energie:

Bij bewegingsactiviteiten komt er veel fysische energie aan te pas en zou men zelfs de graad van transpiratie als een signaal kunnen beschouwen. In andere activiteiten kan een fysische component opvallen: luid spreken (roepen) en er een vlot tempo op na houden bij het uitvoeren van de handelingen. Het mag daarbij niet gaan om een ontlading van opgekropte energie (bijvoorbeeld omdat de kinderen zich te lang hebben moeten stilhouden).

Energie op het mentale vlak kan blijken uit de ijver waarmee gewerkt wordt, of abstracter, uit de (denk) inspanningen die van de gezichten af te lezen valt. Net als bij concentratie verradt de blik al veel; denk maar aan een starende en dromerige blik of een levendige oogopslag en ingespannen blik. Ook dit kan met fysische signalen gepaard gaan (bijvoorbeeld de tong een stukje uit de mond).

Complexiteit en creativiteit:

In betrokken activiteiten zijn kinderen op hun best. Er is een goede afstemming tussen wat de activiteit van hen vraagt en hun competenties. Ze spreken hun cognitieve en andere mogelijkheden ten volle aan. Ze bevinden zich op de grens van hun kunnen en kennen. Hun gedrag is dan ook meer dan een routinematig handelen. Complexiteit omvat dan ook meestal creativiteit: het kind doet iets persoonlijks met het aanbod. Het voegt er eigen elementen aan toe, brengt iets voort dat nieuw voor hem/haar is. Het laat iets blijken dat niet zonder meer voorspelbaar is, iets dat echt van hem/haar is. Het kind neemt als het ware zijn eigen leerproces in eigen handen: het ontdekt, legt verbanden, zoekt nieuwe toepassingssituaties/voorbeelden, stelt vragen en geeft opmerkingen.

Mimiek en houding:

De non-verbale tekenen van betrokkenheid zijn een grote hulp bij het beoordelen. Zo kunnen we het onderscheid maken tussen ogen die dromerig in de leegte staren, ongeïnteresseerd van het een naar het ander gaan en een ingespannen kijken. Bij verhalen kunnen we de gevoelens die aan de orde komen zo van het gezicht aflezen. De algemene lichaamshouding kan een bijzondere concentratie verraden of verveling uitdrukken. Soms kan men zelfs uitspraken doen over de (niet-) betrokkenheid van kinderen die enkel van de rug af te zien zijn.

Persistentie:

Bij concentratie is alle aandacht en energie op één punt gericht. Bij persistentie gaat het om de duur van die concentratie. Kinderen die betrokken bezig zijn laten de activiteit niet makkelijk los. Ze willen de voldoening van intense activiteit blijven proeven en zijn bereid daar de nodige inspanningen voor te doen. Ze laten zich niet makkelijk tot aantrekkelijke nevenactiviteiten verleiden. Betrokken activiteit duurt meestal een hele tijd (afhankelijk van de leeftijd en het ontwikkelingsniveau). Een typisch uiting hiervan is het willen verder werken na het opruimliedje, vragen blijven stellen naar aanleiding van een les of de activiteit thuis voortzetten.

Nauwkeurigheid:

Kinderen die betrokken bezig zijn tonen een bijzondere zorg voor hun werk: ze houden rekening met details en gaan nauwkeurig te werk. Niet betrokken kinderen gaan er vaak met de grove borstel over, ze nemen het niet zo nauw. Tijdens meer verbaal gerichte activiteiten zijn hen de minder opvallende dingen (een half uitgebracht woord, een vluchtig uitgedrukte gedachte.....) helemaal ontgaan.

Reactietijd:

De kinderen zijn alert en gaan snel in op uitlokkende prikkels. Ze vliegen er direct in en tonen daardoor hun motivatie om tot actie over te gaan. Ze reageren ook alert op nieuwe prikkels die zich in de loop van de taak aandienen en die voor de activiteit relevant zijn.

Verwoording:

Kinderen geven door hun spontane commentaren soms zelf aan of ze betrokken zijn of waren. ("Dat was gaaf hè juf!" of "Nog eens!".) Maar ook door enthousiast te beschrijven wat ze doen of gedaan hebben, geven ze meer impliciet aan dat het hen raakt: ze kunnen het niet laten om wat ze ervaren of gedane ontdekkingen, te verwoorden.

Voldoening:

Betrokken activiteiten gaan meestal gepaard met "genieten". Datgene waarvan men geniet kan erg uiteenlopend zijn, maar moet steeds wat met "exploratie", met het "contact maken met de werkelijkheid", het tot zich laten doordringen van prikkels, te maken hebben. Vaak is het genieten impliciet aanwezig, maar soms zie je een kind met grote genoegdoening naar zijn/haar werkje kijken en trots zijn taak bij de leerkracht inleveren.

Bijlage 6

Schaal voor welbevinden – observatielijst

Leerling

Datum

Schaalwaarde 1 + 2: (uitgesproken) laag welbevinden

Schaalwaarde 3: matig welbevinden

Schaalwaarde 4 + 5: (uitgesproken) hoog welbevinden

Schaalwaarde →	1	2	3	4	5	Opmerkingen
Signalen welbevinden ↓						
Genieten, plezier beleven						
Ontspanning en innerlijke rust						
Vitaliteit						
Openheid						
Spontaniteit, zichzelf durven zijn						
Zelfvertrouwen, assertiviteit, een positief zelfbeeld						
In voeling met zichzelf						
Totaal						

Kijkwijzer welbevinden

Niveau 1-2	Niveau 3	Niveau 4-5
Nooit/zelden gelukkig	Voelt zich noch echt gelukkig noch echt ongelukkig	Voelt zich meestal/altijd gelukkig
Geniet nooit/zelden	Geniet af en toe in beperkte mate	Geniet vaak/altijd ten volle
Innerlijk onrustig of gestrest	Af en toe onrustig en gestrest	Straalt meestal/altijd innerlijke rust uit
Weinig open en spontaan	Af en toe open of spontaan	Meestal/altijd open en spontaan
Kwetsbaar en weinig soepel	Soms kwetsbaar	Kan tegen een stootje en is soepel
Geen/weinig zelfvertrouwen	Beperkt zelfvertrouwen	Blaakt van zelfvertrouwen
Nooit/zelden zichzelf	Zelden/af en toe zichzelf	Meestal/altijd zichzelf

Bijlage 7

Interventies kringactiviteiten n.a.v. matrix basisbehoeften

Basisbehoefte relatie:

- Aandacht besteden aan de inbreng van een kind
- Complimenten, ook voor gewoon gedrag
- Zorgen dat kinderen niet afgaan
- Samenwerking tussen kinderen bevorderen
- Belangstelling tonen
- Prijzen op afstand, corrigeren van dichtbij
- Leerlingen bemoedigen
- Oogcontact
- Benieuwd zijn naar ieders denkstappen
- Hardop meedenken
- Ieders bijdrage waardevol vinden
- Onderling overleg stimuleren
- Creëren van open situaties
- Niet direct reageren op kleine ordeverstoringen

Basisbehoefte competentie:

- Waardering tonen voor actief meedoen
- Complimenten geven van veraf, corrigeren van dichtbij
- Actief beurten geven in plaats van alleen via vingers
- Stimuleren dat leerlingen het verloop van de les evalueren
- Laten merken dat je samenwerken en elkaar helpen erg belangrijk vindt
- Ideeën van kinderen waarderen en er wat mee doen
- Blijk geven van hoge verwachtingen, die aansluiten bij de mogelijkheden en talenten van kinderen
- Laten merken dat je graag meningen van kinderen wilt horen
- Vragen stellen die tot reflectie uitnodigen
- Uitleg, vragen en opdrachten passen in de zone van naaste ontwikkeling van de kinderen
- Antwoorden serieus nemen, op zoek gaan naar de bedoeling van het kind
- Denkpauzes inlassen
- Ruimte bieden
- Initiatieven van kinderen aangrijpen
- Op zoek gaan naar emotionele betrokkenheid
- Op zoek gaan naar onderwerpen en activiteiten die kinderen zinvol vinden
- Gebruik maken van aanwezige voorkennis
- Kinderen gelegenheid geven eigen ervaringen en belevenissen in te brengen
- Kinderen gelegenheid geven van elkaar en met elkaar te leren

Basisbehoefte autonomie:

- Initiatieven van kinderen honoreren
- Veel aan de eigen verantwoordelijkheid van kinderen overlaten
- Het waarderen als kinderen een eigen mening hebben

- Kinderen uitdagen zelf oplossingen te bedenken
- Stimuleren van het bedenken van eigen aanpakken en oplossingen
- Inhoudelijk op de inbreng van kinderen ingaan
- Kinderen aan elkaar laten uitleggen
- Samenwerkend leren, meningsuitwisseling en discussie bevorderen
- Kinderen keuzemogelijkheden bieden