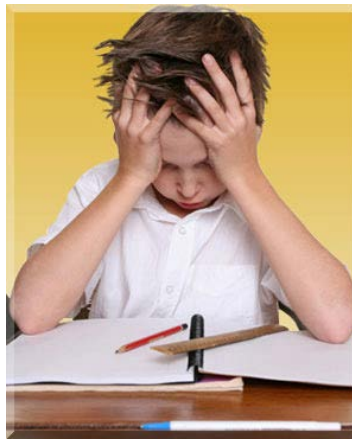


Doen alle kleuters mee?

Op welke manier gaan leerkrachten om met kleuters die lage betrokkenheid tonen?



Auteur: Mariska Posthuma
Relatienummer: 72778
E-mailadres: Mariska.Posthuma@student.stenden.com
Datum: Mei 2013
Docent: Dirk Korf
Betreft: Afstudeerscriptie binnen de minorspecialisatie SEN
Opleiding tot leraar basisonderwijs
Stenden Hogeschool Emmen

Voorwoord

Voor u ligt mijn onderzoeksrapport dat geschreven is als afstudeeropdracht voor de opleiding tot leraar basisonderwijs op het Stenden Hogeschool te Emmen. Dit onderzoeksrapport is gericht op lage betrokkenheid bij kleuters, iets waar ik tijdens mijn eindstage mee in aanraking ben gekomen en wat mij geïnspireerd heeft bij het doen van mijn onderzoek. Het onderzoek is geschreven voor mede- studenten, leerkrachten van het basisonderwijs en andere geïnteresseerden in het wel en wee van kleuters.

Tijdens het houden van mijn onderzoek en het schrijven van het rapport hiervan heb ik veel geleerd over de ontwikkeling van kleuters, betrokkenheid en over het doen van onderzoek in het algemeen. Hierbij heb ik van een aantal personen ondersteuning en begeleiding gehad en hen wil ik dan ook hartelijk danken.

Allereerst wil ik bedanken mijn begeleider van de opleiding, Dirk Korf. Aan de colleges, opdrachten en gesprekken heb ik veel gehad. Ook bedankt voor de duidelijke feedback die altijd opbouwend was. Ook de onderzoek- en ontwerpcolleges waren erg leerzaam. Deze heb ik samen met een aantal mede- studenten mogen volgen. Hen wil ik dan ook bedanken voor het geven van feedback en de goede ideeën die ze hadden. Speciaal wil ik hierbij de naam van Pauline Prigge noemen, mijn co- referent, bij wie ik altijd terecht kon voor vragen en met wie ik heel wat uren heb overlegd.

Als laatste wil ik mijn stagebegeleidster Tineke Schonewille bedanken voor haar inzet en ondersteuning tijdens mijn onderzoek. Aan jouw ervaring en kennis heb ik veel gehad.

Ik kan met volle overtuiging zeggen dat ik door het doen van dit onderzoek en het schrijven van dit rapport nog meer interesse heb gekregen voor de ontwikkeling van jonge kinderen.

Ik wens u veel plezier bij het lezen van mijn bevindingen.

Mariska Posthuma
Zwartemeer, juni 2013

Samenvatting

Ieder kind is uniek. Dit zie je niet alleen aan het uiterlijk maar ook het innerlijk en de ontwikkeling van ieder kind verschilt. Op de basisschool zie je duidelijk terug hoe ieder kind zich ontwikkelt in zijn eigen tempo. Om tot deze ontwikkeling te komen is het belangrijk dat er wordt voldaan aan de drie basisbehoeften van Frea Jannssen- Vos, namelijk; emotioneel vrij zijn, zelfvertrouwen hebben en nieuwsgierig zijn. Deze basisbehoeften spelen al vanaf de kleuterjaren op school een grote rol. Hierbij is de betrokkenheid van de kleuter erg belangrijk. Betrokkenheid wordt door Laevers (2000) omschreven als een aangehouden, geconcentreerd en tijdvergeten bezig zijn waarbij de persoon zich gemotiveerd voelt, zich openstelt en veel energie vrijmaakt. Daarbij moet de activiteit aansluiten bij de behoefte van het kind en aan de grens van zijn mogelijkheden zitten zodat er ontwikkeling ontstaat.

In dit onderzoek wordt er gekeken naar het handelen van de leerkracht met betrekking tot het omgaan met lage betrokkenheid bij kleuters en de opvatting van de toonaangevende literatuur hierover. Dit is gedaan aan de hand van de volgende hoofdvraag;

‘Op welke wijze zeggen onderbouwleerkrachten om te gaan met kleuters die lage tot geen betrokkenheid laten zien, en hoe verhoudt dit zich tot de toonaangevende literatuur?’

Niet bij ieder kind is deze betrokkenheid even groot en soms zelf nagenoeg niet aanwezig. Dit kan komen doordat het kind emotioneel in de knel zit of doordat het onderwijs niet goed aansluit op de interesses van het kind. Gevolg is dat het kind moeite zal hebben met de ontwikkeling. Uit de enquête bleek dat leerkrachten er vooral vanuit gaan dat lage betrokkenheid het gevolg is van niet goed aansluitend onderwijs, emotionele belemmeringen werden nauwelijks genoemd. Om lage betrokkenheid te herkennen kan gelet worden op o.a. de energie, mimiek, nauwkeurigheid, concentratievermogen en het doorzettingsvermogen. Een kind wat laag betrokken is zal futloos over komen, niet snel iets overnieuw proberen en zich maar kort kunnen concentreren. Het voelt zich immers niet prettig bij hetgeen wat hij ziet of moet doen.

Om de betrokkenheid vast te kunnen stellen zijn er meerdere methodes die hiervoor een observatielijst hebben ontwikkeld. De meest bekende hiervan is de Leuvense Betrokkenheidsschaal. Deze is er ook speciaal voor kleuters; de Leuvense Betrokkenheidsschaal Kleuters (LBSK). Deze methode beschikt over een observatieschema en de daarbij behorende niveaus van betrokken zijn. Helaas is deze methode op zeer weinig scholen aanwezig blijkt uit het praktijkonderzoek. Ook andere methodes om de betrokkenheid te kunnen meten zijn niet altijd aanwezig of worden nauwelijks gebruikt. Dit terwijl het juist een handvat is om een duidelijk plan voor de leerling op te kunnen stellen.

Na het diagnosticeren van de lage betrokkenheid is het de taak van de leerkracht om de betrokkenheid te verhogen. Hierbij kan o.a. gedacht worden aan het herinrichten van hoeken, aanbieden van nieuwe materialen, onderwijs afstemmen op de interesses van de leerling en het versterken van de emotionele banden in de klas.

Het praktijkonderzoek is gehouden onder onderbouwleerkrachten van groep 1 en 2 werkzaam bij scholen die vallen onder de stichting Viviani. Het praktijkonderzoek is gehouden door middel van een online enquête die door 22 respondenten is ingevuld. Door het lage aantal respondenten kan gezegd worden dat de uitkomsten van het onderzoek verminderd valide kunnen zijn. Zij kunnen echter wel een indicatie zijn voor de conclusies.

Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten goed op de hoogte zijn van de kenmerken van lage betrokkenheid en dit dan ook kunnen signaleren. Probleem is echter dat het niet gediagnosticeerd wordt aan de hand van bijv. de LBS. Op zeer weinig scholen is een methode aanwezig om betrokkenheid te kunnen meten. Leerkrachten blijken wel op de hoogte te zijn van de meeste betrokkenheidverhogende aanpassingen maar moeten erom denken hierbij ook kritisch naar zichzelf te kijken. Het is immers belangrijk om een goede onderlinge band op te bouwen zodat het kind zich veilig en geborgen voelt. Hier kan de leerkracht voor zorgen door nieuwe ideeën aan te dragen tijdens het spelen of mee te doen in het spel. Doe dit alleen als blijkt dat het kind echt niet verder komt, op het verkeerde moment ingrijpen in het spel kan leiden tot een averechts effect.

Het advies wat gegeven wordt aan de hand van dit onderzoek is dat op iedere school een methode aanwezig moet zijn om de betrokkenheid van kleuters te kunnen meten om op deze wijze ook daadwerkelijk vermoedens vast te kunnen stellen. Bovendien zal de kennis van onderbouwleerkracht over het vergroten van betrokkenheid bij kleuters verbreed moeten worden. Dit moet gebeuren zodat ook kleuters die een lage betrokkenheid tonen zo optimaal mogelijk beleid kunnen worden en zo ook tot leren kunnen komen.

Inhoudsopgave

Inleiding.....	09
Hoofdstuk 1: Leerlingenzorg in de basisschool	10
1.1 De geschiedenis van de leerlingenzorg	10
1.2 Weer Samen Naar School	12
1.3 Wet op primair onderwijs.....	13
1.4 Passend onderwijs.....	14
1.5 Regionaal Expertise Centra.....	15
1.6 Leerling Gebonden Financiering.....	16
1.7 Begeleiding op school.....	17
1.8 Zorgprofiel	19
1.9 Zorgplan.....	19
1.10 Handelingsplannen en groepsplannen.....	20
1.11 Zorg op de stageschool.....	22
Hoofdstuk 2: Theoretisch onderzoek	25
2.1 De basisbehoeften van kleuters	25
2.1.1 Emotioneel vrij zijn	26
2.1.2 Zelfvertrouwen hebben.....	26
2.1.3 Nieuwsgierig zijn.....	27
2.1.4 Basisbehoeften volgens Luc Stevens	27
2.1.5 Samenvatting.....	28
2.2 De ontwikkeling van peuter naar kleuter met betrekking tot leren	29
2.2.1 Factoren die invloed hebben op de ontwikkeling	29
2.2.2 De cognitieve ontwikkeling	31
2.2.2.1 Stadia van denkontwikkeling volgens Piaget	31
2.2.2.2 Spelend leren.....	31
2.2.3 Sociaal- emotionele ontwikkeling	32
2.2.3.1 Hechting	32
2.2.3.2 Temperament en zelfbeeld	32
2.2.3.3 Andere kenmerken van de sociaal- emotionele ontwikkeling.....	33
2.2.4 Samenvatting.....	33
2.3 Wat verstaan we onder de term betrokkenheid?.....	34

2.3.1 De definitie van betrokkenheid	34
2.3.2 Betrokkenheid bij kinderen	34
2.3.3 Signalen van betrokkenheid	35
2.3.4 Samenvatting	36
2.4 In welke mate valt betrokkenheid te meten en met welke instrumenten gebeurt dit?	37
2.4.1 Valt betrokkenheid te meten?	37
2.4.2 Niveaus van betrokkenheid	38
2.4.3 Andere instrumenten om betrokkenheid te meten	39
2.4.4 Samenvatting	39
2.5 Wat als een kind laag betrokken is?	40
2.5.1 Signalen van lage betrokkenheid	40
2.5.2 Omgaan met lage betrokkenheid	41
2.5.3 Samenvatting	41
2.6 Betrokkenheid verhogen	42
2.6.1 Betrokkenheid verhogen	42
2.6.2 Samenvatting	44
2.7 De rol van lage betrokkenheid bij andere stoornissen	45
2.7.1 Pervasieve ontwikkelingsstoornissen	45
2.7.2 Concentratiestoornissen	45
2.7.3 Samenvatting	46
Hoofdstuk 3: Praktijkonderzoek	47
3.1 Beschrijving praktijkonderzoek	47
3.1.1 Beschrijving enquête	47
Hoofdstuk 4: Verantwoording onderzoek	48
4.1 Voorbereiding onderzoek	48
4.1.1 Beschrijving probleemstelling	48
4.1.2 Formulering onderzoeksvragen	48
4.1.3 Totale onderzoeksopzet	49
4.2 Beschrijving onderzoek	50
4.2.1 Beschrijving onderzoek	50
4.2.2 Beschrijving voor keuze van het soort kwantitatief onderzoek	50
4.2.3 Beschrijving variabelen	50
4.2.4 Beschrijving testfase	51
4.2.5 Beschrijving storende onderzoeksfactoren	51

4.2.6 Beschrijving populatie (N)	51
4.2.7 Beschrijving steekproef (n).....	52
4.2.8 Beschrijving respons.....	52
4.3 Verantwoording onderzoek.....	53
4.3.1 Beschrijving meetniveaus.....	53
4.3.2 Validiteit	54
4.3.3 Betrouwbaarheid.....	54
4.3.4 Keuze interview	54
4.4 Data preparatie en analyse	55
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen	63
5.1 Conclusie theoretisch onderzoek	63
5.2 Conclusie praktijkonderzoek	64
5.3 Vergelijking theorie en praktijk	65
5.4 Aanbevelingen	66
5.5 Mogelijkheden vervolgonderzoek	66
Literatuurlijst	67
Bijlagen.....	70

Kinderen ontwikkelen zich niet allemaal op dezelfde manier. Het ene kind kan al lopen met zijn 1^e verjaardag, het tweede kind praat als de beste en het volgende kan ontzettend goed tellen. Bij ieder kind verloopt de ontwikkeling op een eigen manier. Tijdens mijn lio- stage ben ik veelvuldig in aanraking gekomen met ontwikkelingsverschillen bij jonge kinderen. Hierbij spreek ik over kinderen in de leeftijd van 4 en 5 jaar. Vooral de lage betrokkenheid in de klas viel bij één leerling op in vergelijking met andere leerlingen. Om te weten te komen waar deze lage betrokkenheid vandaan komt, hoe je er als leerkracht zo goed mogelijk mee om kunt gaan en welke gevolgen het kan hebben heb ik besloten mijn scriptie hierover te schrijven.

Volgens F. Laevers (1993) zijn betrokkenheid en participatie de basisvoorwaarden tot leren. Om antwoord te krijgen op de bovenstaande vragen heb ik de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

‘Op welke wijze zeggen onderbouwleerkrachten om te gaan met kleuters die lage tot geen betrokkenheid laten zien, en hoe verhoudt dit zich tot de toonaangevende literatuur?’

Met behulp van deze onderzoeksvraag wordt naar een samenhang gezocht tussen het handelen van onderbouwleerkrachten en de mening van schrijvers/ psychologen over het onderwerp lage betrokkenheid. Om een zo duidelijk mogelijk antwoord te krijgen op de hoofdvraag is het verslag verdeeld in meerdere hoofdstukken.

Hoofdstuk 1 geeft een algemeen beeld weer van de zorg binnen het basisonderwijs. Hierbij wordt onder andere de zorg van vroeger, nu en speciale leerlingenzorg genoemd.

Hoofdstuk 2 is het theoretische onderzoek. Hierin staan antwoorden op de deelvragen die ik heb gesteld met betrekking tot het onderzoek. Welke basisbehoeften hebben kleuters? Op welke manier zou de ontwikkeling van een kind moeten verlopen? Wat is nu eigenlijk betrokkenheid? En wat kan er volgens de literatuur gedaan worden aan lage betrokkenheid. In hoofdstuk 3 kan het praktijkonderzoek gelezen worden. Hierbij wordt een beeld gegeven van de enquête die is gehouden onder diverse onderbouwleerkrachten.

Hoofdstuk 4 is de verantwoording van het praktijkonderzoek. Hierin wordt uitgebreid beschreven welke keuzes er met welke redenen zijn gemaakt en hoe uiteindelijk het praktijkonderzoek is verlopen.

In hoofdstuk 5 kunt u de conclusie lezen van mijn onderzoek. Deze wordt afgesloten met een aantal aanbevelingen en mogelijkheden tot vervolgonderzoek.

Hoofdstuk 1: Leerlingenzorg in de basisschool

1.1 De geschiedenis van de leerlingenzorg

Het onderwijs heeft niet altijd zo in elkaar gezeten zoals het nu doet. Vele onderwijswetten, scholen en regels zijn de afgelopen eeuwen gepasseerd.

Zo werd in 1790 in Groningen voor het eerst een school voor gehandicapte kinderen opgericht. Henri Daniël Guyot was de oprichter van deze school voor doofstomme kinderen (Edisigner, 2010). Toch was hij niet de eerste die zich richtte op het onderwijs voor doofstommen. Pedro Ponce de León was een Spaanse monnik die zich, rond het jaar 1580, het lot van de doofstomme kinderen in het klooster erg aantrok. Hij besloot dan ook de kinderen gebarentaal te leren (InfoNu, 2010). In navolging van de school voor doofstommen werd in 1808 een school voor blinde kinderen opgericht in Amsterdam (Edisigner, 2010).

Om het onderwijs te verbeteren en er meer toezicht op te krijgen stelt de Nederlandse regering in 1799 voor het eerst een Agent van Nationale Opvoeding aan. J.H. van der Palm was de man die deze taak op zich mocht nemen. Onder zijn leiding kwam er in 1801 voor het eerst een onderwijswet. In deze wet stond dat alle kinderen in de Bataafse Republiek onderwijs moesten kunnen volgen. Dit onderwijs kon gevolgd worden op openbare scholen¹ of bijzondere scholen² (Nationaal archief, 2007a). De eerste onderwijswet werd al snel twee keer herzien. In 1803 en 1806 werd de wet aangepast. De nieuwe wet van 1806 zorgde er onder andere voor dat er geen hoofdelijk onderwijs meer gegeven mocht worden en dat leerkrachten bevoegd moesten zijn om les te mogen geven (Nationaal archief, 2007b).

De scheiding tussen het openbaar- en bijzonder onderwijs zorgde al die tijd voor veel problemen. Het openbaar onderwijs werd immers al die tijd gesubsidieerd door de staat. In tegenstelling tot het bijzonder onderwijs dat zichzelf moest bekostigen. In 1848 werd per wet vastgelegd dat het onderwijs gelijk werd gesteld. Iedereen mocht vanaf dat moment een school oprichten. Toch bleef het zo dat alleen het openbaar onderwijs geld kreeg van de staat. De financiële gelijkstelling kwam pas in 1920 toen de Wet op het lager onderwijs werd ingevoerd (Eijkeren, M. van, 2005b).

Tussen 1848 en 1920 werden ook nog veel andere wetten ingevoerd. Zo werd in 1874 het Kinderwetje van Van Houten ingevoerd. Al die tijd was het onderwijs voor alle kinderen toegankelijk geweest, alleen gingen de meeste kinderen niet naar school. Ze moesten werken op het land of in de fabrieken. Samuel van Houten zorgde ervoor dat vanaf 19 september 1874 kinderen tot 12 jaar niet meer in fabrieken mochten werken.

Het werken op het land bleef toegestaan. Het duurde echter niet lang meer totdat ook dit werd afgeschaft. In 1901 werd een einde gemaakt aan alle kinderarbeid door de Leerplichtwet. Kinderen van 7 tot 13 jaar werden verplicht om naar school te gaan (Eijkeren, M. van, 2005b).

¹ Openbare scholen werden, tot 1920, bekostigd en gecontroleerd door de staat. Er werd geen godsdienstles gegeven, ze zijn toegankelijk voor iedereen.

² Scholen die lesgeven vanuit een geloofsovertuiging. Deze werden tot 1920 niet gesubsidieerd door de staat.

Het aantal scholen voor buitengewoon onderwijs³ groeit sterk na de invoering van de leerplicht. Er ontstaan scholen voor kinderen met de meest uiteenlopende afwijkingen maar er blijft een groep waar geen passend onderwijs voor is. Deze groep kinderen zijn niet zwakzinnig maar vertonen toch leermoeilijkheden. In 1949 wordt ook voor deze kinderen passende zorg geboden. In een Koninklijk besluit wordt vastgelegd dat er voor ieder kind passende zorg moet zijn. Zo ontstaan er vanaf 1949 door de overheid opgezette scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden, ook wel LOM- scholen genoemd, en komen er scholen voor buitengewoon lager onderwijs (BLO).

Het aantal kinderen op de LOM- en BLO- scholen groeit enorm. De groei is zo sterk dat in 1967 de overheid weer moet ingrijpen. De richtlijnen voor het toelaten van kinderen worden aangescherpt. Ook wordt er een school speciaal voor kleuters opgericht. Deze school voor in hun ontwikkeling bedreigde kleuters (IOBK) is er speciaal voor om kinderen van 4 en 5 jaar te begeleiden.

Tijdens de besprekingen van de beleidsnota in 1975 bepleit de overheid om kinderen uit het buitengewoon onderwijs op te vangen in het reguliere onderwijs. Het buitengewoon onderwijs blijft namelijk maar groeien en de overheid kan het niet meer bekostigen. Het omslagpunt komt in 1985 als de 'interim- wet speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs' (ISOVSO) wordt ingevoerd. Vanaf dit moment wordt er niet meer gesproken over buitengewoon onderwijs maar over speciaal onderwijs (Edisigner, 2010). Ook wordt de Wet op het Basisonderwijs ingevoerd waardoor de basisschool ontstaat. Er is niet langer een scheiding tussen kleuter- en lagere school (Eijkeren, M. van, 2005b).

Om het ISOVSO- beleid vorm te geven wordt in 1990 Weer Samen Naar School (WSNS) ingevoerd. Het geld voor het speciaal onderwijs is nu echt op en er moet bezuinigd worden. Hoe dit gebeurt kunt u lezen in de volgende paragraaf 'Weer Samen Naar School'.

³ Tot 1980 spreekt men van scholen voor buitengewoon onderwijs. Dit is het tegenwoordige speciaal onderwijs.

1.2 Weer Samen Naar School

In 1990 wordt door de overheid het project Weer Samen Naar School (WSNS) gestart. *‘Dit beleid werd opgericht om kinderen met leer- en gedragsproblemen zo veel mogelijk in het reguliere onderwijs op te vangen’* (WSNS 3504, 2010). Voor 1990 werden deze kinderen opgevangen op o.a. LOM- scholen, MLK⁴- scholen en IOBK- scholen. Al deze scholen kosten veel geld. Door WSNS op te zetten zou veel geld worden bespaard.

Alle reguliere basisscholen zitten tegenwoordig in een samenwerkingsverband samen met o.a. een school voor speciaal basisonderwijs (Sbo). Door samen te werken wordt er op een zo goed mogelijke manier zorg geboden aan de leerlingen. Voor deze samenwerking werd de wetgeving op het onderwijs aangepast. In 1998 wordt de Wet op het primair onderwijs ingevoerd. In deze wet staat dat het gewone onderwijs en het speciaal onderwijs organisatorisch en financieel onder de zelfde regels vallen (Eijkeren, M. van , 2005).

In elk samenwerkingsverband zit ook een permanente commissie leerlingenzorg (PCL). Deze commissie besluit of een leerling het reguliere onderwijs kan blijven volgen of het beter af is op een school voor speciaal basisonderwijs. De commissie geeft dus advies over wat het beste is voor het kind (WSNS 3504, 2010).

WSNS is dus bedoeld om kinderen zo lang mogelijk in het reguliere onderwijs te houden. Door samen te werken wordt er voor gezorgd dat de zorg voor elke leerling passend is. De zorg wordt dus aangepast op de leerling en niet andersom (Edisigner, 2010).

Als aanvulling op WNSN wordt in 2002 Weer Samen Naar School Plus (WSNS+) ingevoerd. WSNS had tot gevolg dat er inderdaad een daling was van het aantal leerlingen op het speciaal onderwijs. Zo zaten er in 1994 nog ruim 57.000 leerlingen op het speciaal onderwijs en was dit in 2002 gedaald tot 51.000. Het doel was dus wel bereikt maar toch bleek dat er weinig geld was om de kinderen te begeleiden. Ook gaan er veel kinderen naar het speciaal basisonderwijs waardoor daar de wachtlijsten lang zijn. Om dit te veranderen werd in 2002 WSNSP opgezet (Marant, z.d.).

In de stuurgroep van WSNS+ zitten alle schoolleiders, besturen en onderwijsvakorganisaties. Samen zorgen zij ervoor dat de samenwerkingsorganisaties beter geïnformeerd worden. Zo kan er beter worden besloten welke school het beste is voor een kind of welke zorg/ middelen beschikbaar moeten zijn (Platform WSNS, z.d.).

In navolging op WSNS+ is in 2003 de wet Leerling Gebonden Financiering ingevoerd (LGF- wet). De leerling gebonden financiering, ofwel het rugzakje, kunnen ouders aanvragen voor hun kind en is bedoeld om kinderen met een handicap of stoornis extra te kunnen voorzien van hulp. Er is dan o.a. geld beschikbaar voor indicatiestellingen en hulpmiddelen (Stichting Inclusief Onderwijs, 2010). Meer over de rugzak, en het aanvragen hiervan, kunt u lezen onder de kopjes ‘Regionaal Expertise Centra’ en ‘Leerling Gebonden Financiering’.

⁴ Moeilijk Lerende Kinderen

1.3 Wet op primair onderwijs

Om het WSNS- beleid zo goed mogelijk vorm te kunnen geven moest in 1998 de wetgeving veranderd worden. De opvolger van de Wet op het basisonderwijs werd de Wet op primair onderwijs. Deze onderwijswet heeft dezelfde uitgangspunten als de eerdere Wet op basisonderwijs maar is vooral vernieuwend voor het speciaal basisonderwijs.

Basisscholen en het speciaal basisonderwijs vallen vanaf nu onder dezelfde wet. Dit omdat het organisatorisch en financieel praktischer is. In een regionaal samenwerkingsverband werken deze speciale scholen voor basisonderwijs samen met de basisscholen. De gewone basisschool probeert zoveel mogelijk kinderen op te vangen. En elk samenwerkingsverband krijgt op grond van het aantal leerlingen een vaste vergoeding (Eijkeren, M. van, 2005). In werken in het basisonderwijs schrijft Van Eijkeren (2005) *'De belangrijkste verandering is dat het gewone basisonderwijs en een deel van het speciaal onderwijs van vroeger niet langer gescheiden onderwijssectoren zijn. Ze vallen nu samen onder een wet.'*

1.4 Passend onderwijs

Alle kinderen die naar school gaan hebben recht op het juiste onderwijs. Ze verdienen allemaal optimale zorg voor de beste resultaten. Om dit te bereiken wilde het kabinet in 2005 het passend onderwijs invoeren. Het huidige zorgstelsel speelt namelijk niet in op alle problemen.

Enkele problemen die voorkomen zijn:

- Teveel leerlingen zitten thuis;
- Veel bureaucratie rond indicatiestelling;
- Onvoldoende afstemming en samenwerking met jeugdzorg en andere instanties;
- Zorgleerlingen moeten vaak ver reizen om op school te komen waardoor ze niet in aanraking komen met leeftijdsgenoten uit de buurt;
- Indicatie voor het (voortgezet) speciaal onderwijs en leerling-gebonden financiering is sterk gestegen;
- Kortom: het werd te duur (Ouders&Coo, 2010).

De rijksoverheid (2010a) omschrijft passend onderwijs op de volgende manier:

'Passend onderwijs betekent dat elk kind onderwijs krijgt dat het beste bij zijn of haar talenten en beperkingen past. Ook de kinderen met een stoornis, ernstige ziekte of handicap. Zij kunnen extra hulp krijgen op een reguliere school of op een school voor speciaal onderwijs. Om te garanderen dat alle leerlingen onderwijs krijgen dat bij hen past, wordt per 1 augustus 2012 de zorgplicht ingevoerd. Scholen en schoolbesturen worden dan verplicht te zorgen voor een passende onderwijsplek en passend onderwijs voor elke leerling.'

Door de invoering van het passend onderwijs wordt de zorgstructuur dus aangepast. De belangrijkste verandering is dat de scholen verantwoordelijk zijn om een juist aanbod voor iedere leerling te realiseren. Mocht een school zelf niet beschikken over de juiste onderwijsmiddelen om een kind te begeleiden dan is het verplicht om samen met de ouders en andere schoolbesturen een passend onderwijsaanbod te realiseren (Keesenberg, 2008).

Er is veel kritiek op de invoering van passend onderwijs. Zo heeft Manja Smits een site opgezet tegen het passend onderwijs. Op www.passendonderwijspastniet.nl (2010) geeft zij de volgende argumenten om tegen het passend onderwijs te zijn:

- *'Meer zorgleerlingen in het reguliere basisonderwijs.*
- *Daardoor worden de klassen te groot*
- *Het komt neer op een bezuiniging van het speciaal onderwijs.*
- *Passend onderwijs betekent niet dat er meer geld vrijkomt.*
- *Er wordt opnieuw een onderwijshervorming opgedrongen aan leerkrachten.'*

Hoe het passend onderwijs zich in de praktijk gaat realiseren en of de kritiek terecht is zullen we in de toekomst merken.

1.5 Regionale Expertise Centra

Er zijn ook kinderen die niet naar het regulieren basisonderwijs kunnen omdat ze een handicap hebben. Ze zijn bijvoorbeeld blind, doof of hebben een andere lichamelijke beperking. Deze kinderen gaan niet naar een school voor speciaal basisonderwijs maar naar het speciaal onderwijs. Het speciaal onderwijs valt onder de Wet op de expertisecentra (Eijkeren, M. van, 2005).

De scholen voor speciaal onderwijs zijn ingedeeld in 4 clusters. De scholen binnen een regio vallen samen in een Regionaal Expertise Centra (REC). De REC helpt scholen om zorgleerlingen in hun eigen omgeving te begeleiden in leren en gedrag.

Er zijn in Nederland drie verschillende soorten REC's. Alleen cluster 1 heeft geen REC's, deze werkt samen met een andere organisatie. In elke regio werken de scholen van een cluster samen om kennis en deskundigheid (expertise) te bundelen. Vandaar de term 'Regionaal Expertise Centra' (POraad, 2009a).

De clusters zijn de volgende:

Cluster 1

Visueel gehandicapte kinderen

Cluster 2

Dove en slechthorende kinderen en kinderen met ernstige spraak-/taalmoeilijkheden

Cluster 3

Lichamelijk, verstandelijk of meervoudig gehandicapte kinderen en langdurig zieke kinderen

Cluster 4

Kinderen met ernstige psychiatrische en/of gedragsproblemen

Om scholen zo goed mogelijk te helpen bij het begeleiden van deze leerlingen heeft een REC diverse taken. Zo zorgt ze voor ambulante begeleiding van leerlingen en leerkrachten in het regulier onderwijs of in (andere vormen van) het speciaal onderwijs. Ze stelt handelingsplannen op en biedt advies en collegiale consultaties, richt het depot met hulpmiddelen die aan scholen beschikbaar kunnen worden gesteld in en beheert deze. Zorg voor onderzoek en ontwikkeling. En zorgt op verzoek van een scholen voor regulier basisonderwijs voor onderwijsondersteuning geboden door therapeuten en logopedisten (Dulk, den & Janssens, 2005).

1.6 Leerling Gebonden Financiering

Leerling- gebonden financiering (LGF), ook wel het rugzakje genoemd, is een bedrag dat scholen ontvangen voor 'bijzondere' leerlingen. Deze leerlingen kunnen zonder extra voorzieningen het reguliere onderwijs vaak niet blijven volgen. Hierbij valt te denken aan leerlingen met een verstandelijke, zintuiglijke of lichamelijke handicap, psychiatrische problemen, ernstige leer- of gedragsproblemen, leerlingen met een meervoudige handicap of langdurig zieke leerlingen. De leerling- gebonden financiering is er niet alleen voor leerlingen van het basisonderwijs maar ook voor het voortgezet onderwijs (vo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Om zoveel mogelijk kinderen binnen het reguliere onderwijs te houden kunnen scholen via de leerling- gebonden financiering extra begeleiding of materialen aanschaffen (Rijksoverheid, 2010b).

Een leerling- gebonden financiering krijgt het kind niet zomaar. Eerst moeten de ouders een indicatie aanvragen voor het kind. Als de ouders deze aanvraag weigeren te doen kan de school de aanvraag doen. De ouders moeten een formulier met de benodigde onderzoeksrapporten naar de Commissie van Indicatie (CI) sturen. Als alles in orde is krijgen zij na acht weken de indicatie. Deze indicatiebeschikking heeft de school nodig om een 'rugzakje' aan te vragen. Een indicatie is ongeveer 3 jaar geldig, dit is afhankelijk van het soort indicatie dat afgegeven is. Daarna moet er een her-indicatie aangevraagd worden (OudersenRugzak, 2010).

Als het kind een rugzak heeft gekregen kan de school in overleg met de ouders beslissen hoe de leerling- gebonden financiering het beste ingezet kan worden. Binnen het budget is er geld voor drie verschillende doeleinden: extra formatie, extra leer- en hulpmiddelen en ambulante begeleiding. De extra formatie kan bijvoorbeeld ingevuld worden met een klassenassistent, remedial teacher of leerkracht. Ook kan de school extra hulp- en leermiddelen voor het kind aanschaffen. Te denken valt aan een speciale tafel of speciale lesmethode. Ook kan het geld voor extra onderzoek gebruikt worden om nog beter in te spelen op de problematiek van het kind. Ten slotte is er geld voor een ambulant begeleider beschikbaar (OudersenRugzak, 2010). In de volgende paragraaf wordt de ambulant begeleider nader omschreven.

1.7 Begeleiding op school

Zoals u eerder heeft kunnen lezen kunnen niet alle kinderen even makkelijk meekomen in het onderwijs. Voor deze kinderen is dan een budget beschikbaar, het zogenaamde rugzakje.

'Een deel van deze rugzak moet verplicht worden besteed aan de ambulante begeleiding van een (V)SO- school', aldus Van der Kroon (2007). Deze ambulante begeleiders kunnen door hun ervaring uit het speciaal onderwijs de kinderen op het reguliere onderwijs optimaal helpen. Overigens is een ambulant begeleider er niet alleen om de leerlingen te begeleiden maar ook de leerkrachten. Zij hebben immers ook advies en informatie nodig om de leerlingen in de klas zo goed mogelijk te begeleiden. De ambulant begeleider helpt ook met het opstellen van handelingsplannen (Spiekhout e.a., 2001).

De ambulante begeleiding wordt onderverdeeld in 2 soorten. Allereerst is er de preventieve ambulante begeleiding (PAB) wat is bedoeld om leerlingen uit het reguliere onderwijs zo lang mogelijk daar te houden. Het aantal leerlingen op het speciaal onderwijs blijft op deze manier beperkt. Voor de leerlingen die van het speciaal onderwijs teruggeplaatst worden naar het reguliere onderwijs is er ook een vorm van ambulante begeleiding. Dit is alleen beschikbaar in het eerste jaar dat de leerling weer naar de reguliere school gaat (Van der Kroon, 2007).

Intern begeleider

De intern begeleider draagt zorg voor de leerlingenzorg in de school. Dit houdt in dat de intern begeleider leerkrachten begeleid met zorgleerlingen maar dat de ib'er ook een soort tussenpersoon is tussen ouders en leerkrachten en nieuwe ontwikkelingen en het team. De taken van een ib'er kunnen verdeeld worden in beleidstaken en begeleidingstaken (SWV41-07, z.d.).

De verschillende beleid- en begeleidingstaken kunnen verdeelt worden in vijf categorieën. Op Wikipedia (2010) staat dit als volgt beschreven:

1. *'De ib-er als remedial teacher+: De ib-er werkt vooral als remedial teacher en doet daarnaast een aantal afgesproken ib- taken. Dit is op elke school anders, vaak worden daar als team of door de directie afspraken over gemaakt.*
2. *De ib-er als instrumentalist: Het leerlingvolgsysteem en de orthotheek zijn nu de verantwoordelijkheid van de ib-er. Ook het opstellen van handelingsplannen en het plannen van de toetsen vallen bij deze categorie onder de taken van de ib-er.*
3. *De ib-er als collegiaal consulent: De ib-er is consulent voor leerkrachten. Als leerkrachten vragen hebben over situaties die zich voordoen bij hun leerlingen, dan biedt de ib-er hulp.*
4. *De ib-er als coach: Als leerkrachten moeite hebben op het gebied van klassenmanagement of bij het pedagogisch of didactisch handelen, dan coacht de ib-er de leerkrachten bij het ontwikkelen van hun vaardigheden op het gewenste gebied. Ook legt de ib-er klassenbezoeken af, houdt feedbackgesprekken met de leerkrachten en maakt video's voor video- interactie- begeleiding.*
5. *De ib-er als kenniscoördinator: De ib-er is in dit geval de onderwijskundige leider van de school. Hij is verantwoordelijk voor de in de functieomschrijving genoemde onderdelen, het verschilt per school in welke mate de verschillende onderdelen onder de verantwoordelijkheid van de ib-er vallen.'*

De intern begeleider kan een leerkracht zijn met een speciale taak. Als het geen leerkracht met speciale taak is, dan kan ib'er een aparte functie zijn. Zodra hier sprake van is, komen er meer

verantwoordelijkheden met betrekking tot ib- taken bij de ib'er te liggen. Ook een hogere beloning is dan van toepassing (Greven, 2000).

Remedial teacher

Naast een intern begeleider is er op veel scholen tegenwoordig een remedial teacher (rt'er) te vinden. Niet op elke school werkt een remedial teacher omdat dit afhankelijk is van het budget dat hiervoor beschikbaar is. *'Een remedial teacher begeleidt de leerlingen met leerproblemen'* (Eijkeren, M. van, 2005). Deze leerlingen hebben extra pedagogische- of didactische zorg nodig. Het kan zijn dat ze door leer- of gedragsproblemen onder de maat presteren. Maar remedial teaching is er niet alleen voor leerlingen die beneden niveau presteren, ook leerlingen die juist hoger presteren hebben soms extra zorg en aandacht nodig.

Als een leerling in de klas op een bepaalde manier extra zorg nodig heeft valt de leerkracht dit op. Hij of zij kan dan in overleg met de remedial teacher de leerling aanmelden voor extra begeleiding. Om precies te weten te komen wat de leerling nodig heeft wordt er een handelingsplan opgesteld. Dit gebeurt aan de hand van observaties, toetsen en gesprekken (LBRT, 2007). Om het kind goed te kunnen helpen moet aan de individuele behoeften worden voldaan (Remedial-Teaching-Voorhout, 2008).

Het kan zijn dat leerlingen apart les krijgen / oefenen bij de remedial teacher, maar ook vaak wordt er in groepjes gewerkt. Dit is afhankelijk van wat het beste is voor het kind. Het werk van de remedial teacher, het remedial teachen, is dus het zo goed mogelijk begeleiden van het ene kind. Na een bepaalde periode, die op het handelingsplan wordt ingevoerd, is het de bedoeling dat de leerling weer met de eigen groep mee kan doen (LBRT, 2007).

Groot verschil tussen een rt'er en ib'er is dat de ib'er een meer coördinerende en begeleidende rol heeft dan de rt'er die vooral bezig is met de individuele begeleiding. Wel komt het vaak voor dat beide functies door eenzelfde persoon uitgevoerd worden (LBRT, 2007).

Orthotheek

'Een orthotheek is een geordende verzameling onderwijsleer- materialen die bij de leerlingbegeleiding wordt gebruikt' (Encyclo, 2011).

Om ib'ers en rt'ers te ondersteunen is er op veel scholen een orthotheek aanwezig. In een orthotheek vind je alles wat je nodig hebt om zorgleerlingen te helpen. De orthotheek biedt vooral een overzicht van materialen en informatie (Kennisset, 2011).

Voor een school is het prettig om een overzichtelijke ruimte te hebben waar informatie staat over de zorg voor leerlingen. Je wilt snel weten of er iets te vinden is over de zorgleerling die jij moet begeleiden. In de orthotheek kun je dit snel en overzichtelijk zien.

Als een school niet zelf over een orthotheek beschikt kan de school ook lid worden van een orthotheek. Tegenwoordig heb je zelfs op internet online orthotheken (Van Gils, 2001).

1.8 Zorgprofiel

In een zorgprofiel wordt beschreven welke zorg een school kan bieden. Ook staat er in beschreven waar zij hun grenzen trekken en op welk moment zij verwijzen naar andere onderwijsvormen. Scholen moeten ook kunnen aangeven welke mogelijkheden zij zien met ondersteuning van buitenaf en voor welke groepen kinderen zij op die manier onderwijszorg arrangementen kunnen aanbieden (KPC groep, z.d.). Er zijn verschillende redenen waarom scholen een zorgprofiel moeten opstellen. De belangrijkste is dat schoolbesturen een zorgplicht voor passend onderwijs krijgen. Het is als het waren om toezicht te houden.

Bovendien krijgen de samenwerkingsverbanden extra middelen om een dekkend en complementair zorgaanbod binnen het samenwerkingsverband te realiseren (POraad, 2009b).

1.9 Zorgplan

Iedere basisschool in Nederland hoort bij een samenwerkingsverband. Deze samenwerkingsverbanden zijn opgericht om alle leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden. Samen met een o.a. een PCL en school voor speciaal basisonderwijs beschikken zij over een budget om de zorg voor leerlingen zo optimaal mogelijk te laten zijn. Om dit te kunnen realiseren moeten alle scholen en organisaties binnen het samenwerkingsverband hetzelfde handelen en weten. Dit komt allemaal in het zorgplan te staan. Dit zorgplan moet elk jaar opgesteld worden voor 1 mei (Eijkeren, M. van, 2005).

Volgens Van Eijkeren (2005) moet in het zorgplan het volgende vermeld staan:

- ' - de zorgformatie en de inzet van het daaraan gerelateerde personeel;*
- de beoogde en bereikte resultaten van de opvang van kinderen die extra zorg nodig hebben;*
- de samenstelling, de werkwijze en de financiering van de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL);*
- de procedures voor onderzoek van kinderen en voor plaatsing op de speciale school voor basisonderwijs;*
- de informatieverstrekking aan de ouders over de zorgvoorzieningen, de criteria die de PCL hanteert en de wijze waarop ouders informatie aan de commissie kunnen verstrekken.'*

Het zorgplan is dus eigenlijk een houvast voor scholen. Maar ook voor ouders en de inspectie is een zorgplan van belang. Het is een verantwoording voor de keuzes die de school maakt. Kortom een zorgplan zorgt in iedere school voor kwaliteitswaarborging zodat er voor alle leerlingen optimale zorg zal zijn .

1.10 Handelingsplannen en groepsplannen

Als een leerling de indicatie voor een leerling- gebonden financiering , oftewel rugzakje, heeft stelt de school een handelingsplan op. In dit handelingsplan is vastgelegd hoe de leerling wordt begeleid. Het doel van zo'n handelingsplan is om de begeleiding en ontwikkeling vast te leggen en ervoor te zorgen dat dit wordt nagekomen. Tijdens de evaluaties hierop wordt er bekeken of de gestelde doelen behaald zijn en welke aanpassingen er eventueel nodig zijn (Rijksoverheid, 2010c).

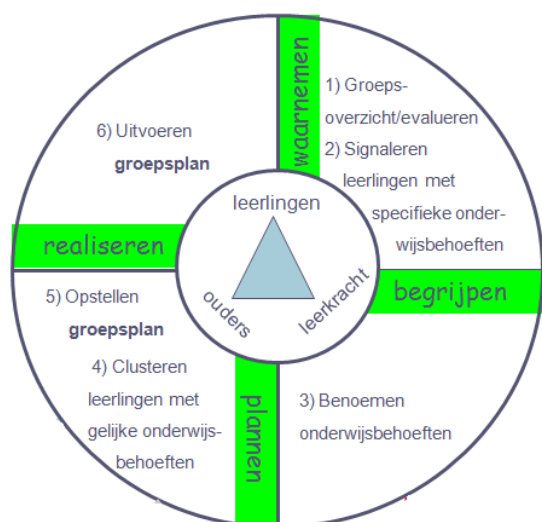
De taak van de leerkracht is om kinderen die extra zorg nodig hebben zo snel mogelijk te signaleren. Als er geen signalering plaatsvindt zal het probleem waarschijnlijk ook niet worden verholpen. Als er wel signalering heeft plaatsgevonden kan de leerkracht ervoor kiezen om een individueel plan voor een individuele leerling of een groepsplan voor een groep leerlingen op te zetten. We spreken dan ook over een handelingsplan. Voor de leerkracht kan dit plan een hulpmiddel zijn voor het bewustwordingsproces.

Van der Wal, e.a. (2006) hanteren de volgende definitie in hun boek:

'Een handelingsplan is een op schrift gesteld rapport, dat uitgaande van een door signalering en diagnosticering vastgestelde hulpvraag van een leerling of groepje leerlingen met dezelfde hulpvraag., richtlijnen bevat over doelen, methoden en programma's van het onderwijs aan deze leerling of dit groepje en de tijdstippen waarop de doelen naar verwachting bereikt kunnen zijn.'

Door de huidige ontwikkelingen wordt er echter steeds minder met handelingsplannen gewerkt. WSNS+ heeft het project 1- zorgroute ingevoerd. Dit project is er op gericht dat alle scholen in Nederland een duidelijke 'route' hebben als het gaat om zorg. Volgens Schoolaanzet (2011) *'Met de 1-zorgroute wil men niet alleen risicoleerlingen op een zo vroeg mogelijk tijdstip signaleren en zo onderwijsleerproblemen aan pakken, maar de onderwijsbehoeften van elk kind in kaart te brengen.'* Om dit te kunnen realiseren wordt er gewerkt met groepsplannen. Eerst was het zo dat er voor elke leerling een apart handelingsplan werd gemaakt. Omdat dit soms zo ontzetten veel kan zijn is er nu gekozen voor een groepsplan, een overzicht van de hele groep.

Het groepsplan werkt in een cyclus en ziet er als volg uit (Schoolaanzet, 2011):



Allereerst wordt er een groepsoverzicht gemaakt waarin alle gegevens van elk kind staan. Hierin worden ook toetsgegevens en andere belangrijke zaken vermeld. Vervolgens wordt gekeken welke leerling speciale onderwijs behoeften heeft en worden deze omschreven. Wat heeft het kind nodig om zich goed te kunnen ontwikkelen? Vervolgens worden de leerlingen in groepen geplaatst. Welke kinderen hebben bijvoorbeeld dezelfde behoeften? In het groepsplan wordt dit allemaal vermeld. Tenslotte wordt het plan uitgevoerd.

Mocht een leerling onvoldoende baat hebben bij een groepsplan en specifiek een eigen plan nodig hebben wordt er nog wel een handelingsplan opgesteld.

Aan het begin van elk schooljaar wordt het groepsplan opgesteld, daarna wordt het 3 keer per jaar aangepast. In het begin is het dus vrij veel werk maar later heb je hier veel voordeel van. Er is altijd een goed en duidelijk overzicht van alle leerlingen in de groep (CPS, 2010).

1.11 Zorg op de stageschool

In deze paragraaf zal ik omschrijven op welke wijze er gewerkt wordt op de school waar ik mijn eindstage heb gelopen, C.B.S. de Ark.

Samenwerkingsverband Viviani

C.B.S. de Ark maakt deel uit van het samenwerkingsverband Viviani. Viviani is een samenwerkingsverband tussen negentien protestants- christelijke basisscholen in zuid- oost Drenthe. Naast reguliere basisscholen hoort ook een SBO- school bij Viviani, namelijk de De Toermalijn.

In het logo van Viviani is een grote koepel te zien. Deze staat voor de overkoepeling van alle basisscholen die aangesloten zijn. Het is belangrijk dat de scholen samenwerken en zorg dragen voor zowel leerlingen als leerkrachten. Kernbegrippen die hierbij gekozen zijn door Viviani zijn; sterk, rond, verdeling van de lasten en bescherming. Alles wat Viviani wil bieden (Viviani, z.d.).



Toelatingsbeleid

Als ouders er over nadenken om hun kind naar school te laten gaan op C.B.S. de Ark dan kunnen zij in eerste instantie een gesprek aanvragen met de directeur. De directeur zal de ouders vertellen hoe het er op school aan toe gaat en een rondleiding geven door de klassen. Op deze manier krijgen ouders een goed beeld van de school.

Voor leerlingen die 4 jaar worden geldt dat ze enkele keren mogen komen proefdraaien. Over het algemeen gebeurt dit in de maand voordat ze jarig zijn. De kinderen mogen dan vijf dagdelen komen “wennen” op school.

Over het algemeen worden alle kinderen toegelaten op C.B.S. de Ark mits zij, zoals bij Viviani staat beschreven, de Christelijke visie van de school accepteren.

Visie met betrekking op zorg

De Ark werkt samen met alle Viviani- scholen mee in het samenwerkingsverband Weer Samen Naar School. Wat WSNS inhoudt heeft u al in hoofdstuk 1.2 kunnen lezen. De Ark werkt in het samenwerkingsverband samen met enkele andere scholen uit de omgeving zuid- oost Drenthe. Door samen te werken met onder andere een school voor speciaal basisonderwijs (De Toermalijn) is het voor de school makkelijker om informatie uit te wisselen en ervaringen te delen. Iedere school heeft zijn eigen pluspunten en leerpunten en door middel van de samenwerking kan een ieder elkaar hierin begeleiden.

WSNS betekent voor de Ark dat de kinderen op de eigen school zo goed mogelijk begeleid zullen worden. Door de goede samenwerking blijft de overgang van regulier- speciaal basisonderwijs beperkt.

Ook binnen de school wordt er veel overleg gevoerd om kinderen zo optimaal mogelijk te kunnen begeleiden. Overleg tussen leerkracht, ib'er en rt'er vindt dan ook regelmatig plaats.

Een overleg vindt plaats als een leerkracht iets is opgevallen in de klas. Dit kan spontaan gebeuren maar ook aan de hand van toetsuitslagen of andere opvallende dingen die bij het volgen van een leerling naar voren komen. Om een leerling zo goed mogelijk te kunnen volgen wordt er gebruik gemaakt van een Leerling Volg Systeem (LVS). In dit systeem worden alle gegevens (o.a. toetsuitslagen, cijfers, observaties) geordend zodat er een duidelijk overzicht ontstaat voor de leerkracht. Op deze manier kan snel worden gezien wanneer er vooruitgang of juist achteruitgang plaatsvindt. Voor leerlingen die extra begeleiding nodig hebben wordt er een hulpplan gemaakt. Zijn er meerdere leerlingen die baat hebben bij dezelfde hulp kan er een groepsplan gemaakt worden. Het maken van groepsplannen komt voort uit de 1- Zorgroute. Dit is een project waar de school momenteel mee bezig is om de begeleiding voor kinderen te kunnen clusteren.

Stappenplan:

- signalering van een probleem doormiddel van bijv. toetsing
- overleg binnen het team met bijv. andere leerkracht of ib'er
- het opstellen van een plan voor deze leerling (handelingsplan of groepsplan)
- hulp binnen de school
- evaluatie van de hulp
- eventueel hulp van deskundigen

Het LVS wat op de Ark gebruikt wordt is van CITO. Hierbij wordt in alle groepen jaarlijks een aantal toetsen uitgevoerd. Deze toetsen worden ingevoerd in het systeem en vervolgens bij de kindbespreking besproken. Aan de hand van de toetsen kan gezien worden hoe de kinderen scoren per toetsingsonderdeel.

Groep 1 en 2:	Taal- en rekenen voor kleuters
Groep 3 t/m 8:	Begrijpend lezen, spelling, rekenen en tempo- toets
Groep 6 en 7:	Entreetoets

Samenstelling en indeling van de groepen

Omdat C.B.S. de Ark een relatief kleine school is met momenteel ongeveer 80 leerlingen wordt er over het algemeen gewerkt in combinatiegroepen. Dit zorgt er ook voor dat leerlingen van elkaar kunnen leren omdat ze op verschillende niveaus werken.

Huidige samenstelling van de groepen is een combinatieklas van groep 1 en 2, groep 3 en 4, groep 5 en 7 en groep 6 en 8.

De indeling van de groepen verschilt per jaar en is afhankelijk van het aantal leerlingen per groep.

Relatie met ouders

De Ark vindt het erg belangrijk dat ouders in nauw contact staan met de school. Daarom worden ouders ook bij zoveel mogelijk zaken betrokken. In eerste instantie is er een medezeggenschapsraad (MR) die bestaat uit een aantal ouders en leerkrachten. Voor vragen kunnen ouders altijd bij de MR terecht. De MR heeft ook een aantal keer per jaar overleg, o.a. met de klankbordgroep.

Om aan de ouders over te brengen hoe het op school gaat wordt er aan het begin van ieder schooljaar een informatie- avond georganiseerd. Hierbij zijn ouders van het kind welkom om te luisteren en bekijken hoe er wordt gewerkt in de klas. Bij de informatie- avond zijn de kinderen niet aanwezig. Bij de inloopavond is dit wel het geval. Ook dit wordt eens per jaar georganiseerd en is er voor bedoeld om ouders en kinderen samen de school te laten ontdekken. De kinderen kunnen op deze avond zelf laten zien wat ze zoal doen.

Eenmaal per twee weken wordt er een nieuwsbrief verstuurd. Hierin staat o.a. het huiswerk, afspraken, verjaardagen en ander belangrijk nieuws verteld. Op deze manier blijven de ouders op de hoogte. Ook wordt er nog twee keer per jaar een schoolkrant gemaakt waarin vooral inbreng van de kinderen staat.

Om ouders niet alleen op de hoogte te houden maar ook actief te betrekken bij de school wordt er regelmatig een beroep op hen gedaan. Hierbij kan gedacht worden aan het meerijden met uitstapjes, begeleiden van schoolreisjes of het opstarten van een thema of viering. Daarbij zijn er ook nog enkele moeders die wekelijks op school komen voor de luizencontrole, boekenuitwisseling en overblijf.

Uitstroom leerlingen

Tijdens elke zomervakantie gaat er een groep leerlingen van de Ark over naar het voortgezet onderwijs. In geval van de Ark is het vaak zo dat de kinderen naar scholen in de omgeving gaan. Over het algemeen wordt er gekozen voor één van de volgende scholen;

- Esdal College, Klazienaveen
- Esdal College, Emmen
- Hondsrug College, Emmen
- AOC Terra, Emmen
- Carmel College, Emmen

In groep 8 wordt aan de hand van CITO- scores en toetsuitslagen bepaald welk niveau van vervolgonderwijs de leerlingen kunnen gaan volgen. Tussen leerkracht, ouders en leerling wordt hierover ook nog een gesprek gevoerd. Aan de hand hiervan wordt een keuze gemaakt voor een school.

In uitzonderlijke gevallen is het mogelijk dat een leerling eerder dan groep 8 van school gaat. Dit gebeurt echter alleen als er op de Ark geen mogelijkheden meer zijn om deze leerling zo goed mogelijk te kunnen begeleiden.

Hoofdstuk 2: Theoretisch onderzoek

2.1 De basisbehoeften van kleuters

Een kind leert niet zomaar, ook niet op school. Hiervoor zijn een aantal voorwaarden. Aan deze voorwaarden moet worden voldaan voordat een kind zich kan ontwikkelen.

Freya Janssen- Vos heeft in haar boek, Basisontwikkeling in de onderbouw (2003), de basisbehoeften voor de onderbouw kinderen weergegeven in een overzicht.



Figuur 1: Janssen- Vos, 2003

De cirkel is opgebouwd uit drie ontwikkelingsniveaus. In de kern begint het met de basisontwikkeling, die wordt opgevolgd door de brede ontwikkeling en als laatste door de specifieke kennis en vaardigheden (Janssen- Vos, F., 2003).

De basisontwikkeling is waar het bij de kleuters om gaat, hier wordt de basis gelegd voor de verdere ontwikkeling. Het zijn als het ware doelen die behaald moeten worden voordat het kind verder kan om te gaan leren (Oers, B. van & Janssen- Vos, F., 2000). De doelen zijn dan ook alleen nog maar op het kind zelf gericht.

2.1.1 Emotioneel vrij zijn

Een eerste voorwaarde voor een kind om zich te kunnen ontwikkelen is het emotioneel vrij zijn. Een kind moet zich onder andere vrij voelen in het uitten, ontspannen kunnen zijn op school en initiatieven durven nemen. Het moet dus een zekere mate van welbevinden hebben. Het welbevinden ontwikkelt zich door een aantal factoren die zich in de klas afspelen. Leavers (benoemt in het boek 'Visies op onderwijs aan jonge kinderen' ,2000) de volgende behoeften:

- *'Behoefte aan affectie, warmte, geborgenheid;*
- *Behoefte aan duidelijkheid, continuïteit, houvast;*
- *Behoefte om iemand te zijn in de ogen van een ander;*
- *Behoefte om zichzelf als kundig te ervaren;*
- *Behoefte om moreel in orde te zijn en een zin te geven aan zijn leven.'*

Al deze aspecten hebben dus grip op het welbevinden maar ook op het emotionele vrij zijn.

Wordt er niet aan deze behoeften voldaan en voelt een kind zich emotioneel belemmerd zal het zich in de klas ook niet prettig voelen. Denk bijvoorbeeld maar eens aan angst, onzekerheid en niet weerbaar zijn. Dat leren dan niet lukt lijkt niet meer dan logisch.

2.1.2 Zelfvertrouwen hebben

Een kind wat zich op school niet emotioneel belemmerd voelt en zich vrij kan voelen in de klas zal in sterkere mate zelfvertrouwen ontwikkelen dan een leerling die zich niet op zijn gemak voelt in de klas. Zelfvertrouwen sluit dan ook nauw aan op de eerste voorwaarde om tot leren te komen, emotioneel vrij zijn.

Bij zelfvertrouwen gaat het niet om wat het kind in werkelijkheid kan, maar om wat het denkt te kunnen. Het gelooft in zichzelf. Floor Looy beschrijft in haar boek, gezond gedrag in de basisschool (2004), zelfvertrouwen met de volgende termen;

Het hebben van een positief zelfbeeld, een zelfbewuste houding en het onderdrukken van faalangst. Als een leerling denkt dat het een opdracht goed kan volbrengen zal hij er eerder aan beginnen dan een leerling die het van te voren al niet ziet zitten. Bij volwassenen is dit vaak precies hetzelfde. Wie denkt iets niet te kunnen schuift het vaak voor zich uit of laat het door iemand anders doen.

Zelfvertrouwen is dus erg belangrijk op school. Er zijn immers veel dingen nieuw die wel uitgetoet moeten worden, er valt veel te leren. Een positief zelfbeeld helpt kinderen om deze nieuwe dingen te leren. Het is natuurlijk wel zo dat ook iemand met een positief zelfbeeld niet alles in één keer kan. Daarom moeten kinderen er bewust van zijn dat fouten maken niet erg is. *'Zelfs compleet falen kan een positieve wending krijgen , als de waarde van de poging om iets tot stand te brengen wordt onderstreept.'* (Looy, F. & Houterman, K., 2004).

2.1.3 Nieuwsgierig zijn

Een derde voorwaarde om tot leren te komen, en tevens het laatste kenmerk van de basisontwikkeling is het nieuwsgierig zijn.

Van nature zijn kinderen nieuwsgierig, het is een aangeboren vermogen. Ze willen dingen begrijpen, leren kennen en ontdekken. *‘Nieuwsgierigheid komt voort uit de behoefte om groot te willen worden, de wereld te kunnen begrijpen en als het ware onder controle te willen krijgen.’* (Janssen – Vos, F., 2003). Kinderen willen zelfstandig zijn, ze zijn op zoek naar autonomie. Ook dit hangt weer samen met het emotioneel vrij zijn en het hebben van zelfvertrouwen. Een kind dat weinig zelfvertrouwen heeft zal niet snel zijn nieuwsgierigheid de vrije gang laten gaan.

Nieuwsgierigheid is echter niet alleen maar aangeboren. Het is ook te ontwikkelen. Door prikkels van de omgeving, bijvoorbeeld op school of thuis, kan de nieuwsgierigheid gestimuleerd worden. (Universiteit Utrecht, 2010). Natuurlijk spreekt niet alle kinderen alles even veel aan. Sommige onderwerpen, thema's, boeken of spellen prikkelen het kind nou eenmaal meer dan anderen. Om dan de nieuwsgierigheid te prikkelen kun je bijvoorbeeld nieuwe werkvormen aanbieden, een nieuwe hoek inrichten of nieuwe materialen introduceren.

2.1.4 Basisbehoeften volgens Luc Stevens

De bovengenoemde basisontwikkeling is gericht op het ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO). Basisontwikkeling is echter niet alleen een principe binnen deze onderwijsvorm. Ook bij het adaptief onderwijs spreekt men over basisbehoeften. Deze zijn vorm gegeven door Luc Stevens (1941- heden) en zijn als volgt verdeeld;

- Behoefte aan goede relaties;
- Behoefte aan competentie;
- Behoefte aan autonomie.

Onder behoefte aan goede relaties wordt vooral het veilig en op je gemak voelen verstaan. Deze basisbehoefte lijkt dan ook sterk op het emotioneel vrij zijn van Janssen- Vos. Ook de andere basisbehoeften komen sterk overeen.

Behoefte aan competentie is te vergelijken met het hebben van zelfvertrouwen. Volgens de Dikke van Dale (2010) is competent zijn; bevoegd en bekwaam. De leerling voelt zich dus bekwaam genoeg, heeft genoeg zelfvertrouwen, om iets te ondernemen.

De laatste basisbehoefte van Luc Stevens is de behoefte aan autonomie. Autonomie is ook onafhankelijkheid. Kinderen willen alles proberen en zijn over het algemeen allemaal nieuwsgierig. Ook deze laatste basisbehoefte is dus terug te vinden bij het ontwikkelingsgericht onderwijs. (Eijkeren, M. van, 2005a).

2.1.5 Samenvatting

Binnen het ontwikkelingsgericht onderwijs zijn door Janssen- Vos een aantal basisbehoeften voor onderbouwkinderen samengesteld. Aan deze basisbehoeften moet worden voldaan wil een kind tot leren komen. Emotioneel vrij zijn, zelfvertrouwen hebben en nieuwsgierig zijn zijn volgens haar de basisprincipes om voor een goede ontwikkeling te zorgen.

Deze basisbehoeften zijn ook terug te vinden in het adaptief onderwijs. Luc Stevens heeft ze hier verwoord onder; behoefte aan goede relaties, competentie en autonomie.

2.2 De ontwikkeling van peuter naar kleuter met betrekking tot leren

‘De vraag ‘Wat is ontwikkeling?’ zou eenvoudig te beantwoorden zijn met: ‘Ontwikkeling is verandering.’ (Kohnstamm, R. 2006). Toch wordt de ontwikkeling van een kind niet zo makkelijk gezien als alleen maar verandering. Bij kinderen hangt ontwikkeling vaak samen met vooruitgang. Ze ontwikkelen zich op school, maar ook thuis. Kinderen die zich ontwikkelen kunnen steeds vaker dingen zelfstandig doen, leren op school veel nieuwe dingen en krijgen meer mogelijkheden. (Eijkeren, M. van, 2005a).

De ontwikkeling van kinderen kan vanuit veel verschillende hoeken worden bekeken. Lichamelijke-, cognitieve-, creatieve- en sociaal- emotionele ontwikkeling zijn allemaal terreinen waarop kinderen zich ontwikkelen. Dit gebeurt niet alleen op school, de basis wordt thuis gelegd. In de buik van de moeder begint een kind zich natuurlijk al te ontwikkelen. Deze ontwikkeling volgt als de baby eenmaal geboren is. Volgens Piaget (1896-1980) bevindt het kind zich dan in de sensomotorische fase, 0 tot 2 jaar. Kinderen in deze fase zijn nog niet in staat tot denken. (Kohnstamm, 2006). Na de sensomotorische fase komt het kind in de preoperationele fase terecht. Deze fase duurt ongeveer van 2 tot 7 jaar. Hierin vallen dus ook de peuters (1,5 tot 4 jaar) en kleuters (4 tot 6 jaar). (Verhofstadt, L. e.a., 2003).

Toch kun je een fase niet zo makkelijk afbakenen. De ontwikkeling van een kind verschilt per kind. Dit is afhankelijk van verschillende factoren.

2.2.1 Factoren die invloed hebben op de ontwikkeling

Ontwikkeling verschilt. Niet elk kind kan op hetzelfde moment lopen, fietsen of praten. Nu hebben deze voorbeelden vooral met peuters te maken maar ook op school verloopt de ontwikkeling niet bij elk kind gelijk. Dit heeft te maken met interne en externe factoren.

Interne factoren

Onder interne factoren verstaan we de aanleg, mogelijkheden en beperkingen die het kind heeft. Deze factoren krijg het kind mee van de beide ouders. Zo kan het zijn dat als je niet goed bent in taal, je dit van je vader hebt meegekregen en je je muzikale talent hebt geërfd van je moeder. Deze interne factoren zijn dus vanuit de ouders bepaald, je kunt ze niet veranderen. Een kind dat geen aanleg heeft voor wiskunde zal hier vaak ook geen kei in worden. Met extra begeleiding kan het zich vaak goed redden maar er moet wel rekening mee worden gehouden. (Eijkeren, M. van, 2005a). Ook Goorhuis- Brouwer (2006) benoemt in haar boek het feit dat kinderen zich niet gelijk ontwikkelen. De interne factoren noemt zij ‘nature’.

Externe factoren

Niet alleen aanleg bepaalt de ontwikkelingsmogelijkheden van een kind maar ook externe factoren zijn van invloed. Externe factoren, door Goorhuis- Brouwer (2006) ook wel ‘nurture’ genoemd, wordt bepaald door de prikkelingen van buitenaf. Hierbij spelen de ouders en school dan ook een grote rol.

Prikkels en stimulering van anderen, in de omgeving van het kind, zorgen ervoor dat de ontwikkeling gestimuleerd wordt. Zo zal een kind dat aanleg heeft voor muziek maar hier niet mee in aanraking

komt het talent niet ontwikkelen. (Eijkeren, M. va, 2005a). Daarom is het belangrijk om er achter te komen welke talenten een kind heeft en vervolgens deze te stimuleren.

Zelfbepaling

Zowel interne als externe factoren hebben invloed op de ontwikkeling maar uiteindelijk bepaald het kind zelf wat het wel en niet wil. Dit gegeven noemen we zelfbepaling. Bij kleuters is deze zelfbepaling van minder grote invloed dan bij oudere kinderen. Toch kunnen jonge kinderen ook al genoeg kiezen. Denk bijvoorbeeld maar eens aan de keuze voor sport en hobby's.

2.2.2 De cognitieve ontwikkeling

Onder cognitieve ontwikkeling verstaan we denkontwikkeling en informatieverwerking. (Aalsvoort, G.M. van der, 2000). Piaget omschrijft het ontwikkelen van het denken door aan te merken dat kinderen telkens een kennis- evenwicht nodig hebben. Dit wordt door hem ook wel 'equilibratie' genoemd. De ontwikkeling van kennis wordt door hem, zoals eerder al genoemd, onderverdeeld in vier stadia.

2.2.2.1 Stadia van denkontwikkeling volgens Piaget

Het eerste stadium van denkontwikkeling is de sensomotorische fase. Onder deze fase vallen kinderen van 0 tot 2 jaar. Kinderen leren door wat ze doen en om zich heen zien. Ze kunnen steeds beter handelen met concreet materiaal.

Na de sensomotorische fase gaat de ontwikkeling verder in de preoperationele fase. In de leeftijdscategorie van ongeveer 2 tot 7 jaar leert een kind waarnemen. *'Het denken aan en denken over ontwikkelen zich, zonder dat daadwerkelijk met materiaal hoeft te worden gemanipuleerd.'*

(Aalsvoort, G.M. van der, 2000). Je ziet kleuters steeds meer samenspelen, in een rol kruipen en verbanden leggen. Maar in wijze is hun denkwijze nog hetzelfde. (Eijkeren, M. van, 2005a).

Vervolgens komt het kind in de derde fase, het stadium van concrete operaties. Tijdens deze fase ontwikkelt het denken zich nog verder. Zo kan een kind verschillende standpunten innemen en terugdenken.

De laatste fase is het stadium van formele operaties. Deze fase wordt bereikt vanaf ongeveer 11 jaar. Het kind kan het eigen denken overzien en leert abstract denken. (Aalsvoort, G.M. van der, 2000).

2.2.2.2 Spelend leren

Zoals u waarschijnlijk wel weet leert een jong kind door te spelen. Het spelend leren kan doormiddel van rollenspel, ontwikkelingsmateriaal en andere spelvormen vorm krijgen.

Peuters en kleuters zijn in andere woorden nog niet leerrijp. *'Wilhelmina Bladergroen (1978) legde de schoolrijpheid bij een onder gunstige condities opgegroeid kind tussen 6 en 7 jaar.'* (Tijdschrift orthopedagogiek, 2004).

Spelen is alleen maar spelen als het kind dit vrijwillig doet. Zo gauw je een kind dwingt is het onmogelijk om het leren te noemen, dit heet het uitvoeren van een opdracht. Stimuleren en bevorderen van het spelen mag wel. In 'kleine ontwikkelingspsychologie' (2002) worden de volgende kenmerken aan spelen gegeven:

- je hoeft er niets mee te bereiken;
- Je doet het geheel vrijwillig;
- Je bent in enige mate actief;
- Je vindt het leuk wat je doet.

Speelt een baby nog veelal volgens het bewegingsspel, bij een peuter ontwikkelt zich dit naar constructiespel. Materialen gaan een steeds grotere rol spelen waardoor ze de motoriek ontwikkelen. Ook het fantasiespel ontwikkelt zich bij een peuter doordat ze zich kunnen verwoorden en ze beelden kunnen vasthouden. Hierbij speelt het vooral situaties na uit het dagelijks leven. Hierbij speelt het wel al met een ander maar vaak nog niet samen. Samen spelen vraagt om regels en dit is nog van een te hoog niveau. Bij kleuters is dit al verder ontwikkeld, zij kunnen dan ook steeds beter samen spelen. (Eijkeren, M. van, 2005).

Het spelen van kinderen kan worden verdeeld in verschillende spelsoorten.

- Fucntiespel, het kind ontwikkeld vooral het bewegen.
- Experimenteerspel, hierbij is het kind vooral onderzoekend bezig.
- Imitatiespel, het kind doet andere na. Hierbij leert het de wereld kennen.
- Fatasiespel, kinderen leren fantasie te ontwikkelen.
- Sociaalspel, hierbij leert het kind o.a. samen te spelen. (Ploeg, J.D. van der., 2006).

2.2.3 Sociaal- emotionele ontwikkeling

De sociaal- emotionele ontwikkeling is van invloed op alle andere ontwikkeling. Bij de ontwikkeling van het sociaal- emotionele zijn hechting, temperament en zelfbeeld belangrijke kernwoorden. (Aalsvoort, G.M. van der, 2000).

2.2.3.1 Hechting

Bowlby (1907-1990) ontwikkelde in 1969 de hechtingstheorie. Hierbij schrijft hij over een verband tussen vertrouwen en het ontdekken van de omgeving door spel. (Eijkeren, M. van, 2005). Deze hechtingstheorie begint bij baby's. Zij hebben in eerste instantie ongerichte responsiviteit. Hiermee wordt bedoeld dat de baby wel al in de gaten heeft als iemand bij hem in de buurt is. Deze fase gaat na 3 maanden over in de fase van gerichtheid op bekende verzorgers. Tijdens deze periode van 3 tot 6 maanden leert de baby het verschil tussen bekenden en vreemden, het gaat er onderscheid in zien. Vervolgens vanaf 6 maanden komt het in de fase van hechting door afhankelijkheid. Kinderen in deze fase krijgen door dat ze afhankelijk zijn van anderen. Daarom beginnen kinderen dan ook te huilen als de verzorger even weg loopt, kruipen/ lopen ze achter de verzorger aan en mogen andere kinderen niet te dichtbij de verzorger komen. Fase vier is de fase waar peuters en kleuters zich in bevinden. Deze fase heet; partnerschap in hechting. Het kind gaat ook relaties aan met anderen vanaf dit moment. (Verhofstadt- Deneve, L. e.a., 2003).

'Verondersteld wordt dat naarmate de hechting sterker is, de latere ontwikkeling van het kind kwalitatief gunstiger verloopt.' (Aalsvoort, G.M. van der, 2000). De hechtingsperiode is dus erg belangrijk voor de ontwikkeling van het kind.

2.2.3.2 Temperament en zelfbeeld

Temperament wordt gezien als de persoon die het kind is. De persoonlijkheidskenmerken die het van de ouders heeft meegekregen. Het is een deel van je karakter. In het woordenboek wordt temperament omschreven als; vurig van aard, levendigheid, natuurlijke gesteldheid van het gemoed.

Omdat het temperament invloed heeft op het karakter is het bepalend voor de persoonsontwikkeling. Hierin zijn 5 dimensies te onderscheiden; extraversie, vriendelijkheid, zorgvuldigheid, emotionele stabiliteit en intellect. (Aalsvoort, G.M. van der, 2000).

Ook het zelfbeeld van een kind is bepalend voor de sociaal- emotionele ontwikkeling. Kleuters ontwikkelen een beeld van zichzelf. Zij weten van zichzelf hoe ze zijn, wat ze kunnen en wat ze niet kunnen. In eerste instantie weten kinderen dit alleen maar doordat anderen dit aangeven. (Eijkeren, M. van, 2005). Als een kleuter tegen een ander zegt dat hij niet lief is zul je zien dat ze aan zichzelf

gaan twijfelen. Ben ik echt niet lief? Daarom is het belangrijk om kleuters zo positief mogelijk te benaderen, hierbij wordt dan een positief zelfbeeld ontwikkeld. Kinderen met een positief zelfbeeld zijn vaak gelukkiger en durven meer, ze hebben een hogere mate van welbevinden.

2.2.3.3 Andere kenmerken van de sociaal- emotionele ontwikkeling

Ook de sociale vaardigheden van peuters en kleuters ontwikkelen zich. Zijn peuters nog erg op zichzelf gericht, egocentrisch, kunnen kleuters al meer rekening houden met anderen. (Eijkeren, M. van, 2005). Op school is dit dan ook wel van belang omdat het kind samen met anderen in de klas zit. Kinderen die zich sociaal goed ontwikkelen kunnen makkelijker met andere kinderen spelen en leggen makkelijker contact met vreemden.

Vriendschap is voor kleuters erg belangrijk. Kunnen peuters nog geen echte vriendschappen onderhouden, ontwikkeld zich dit bij kleuters al wel. Vaak zie je dat kinderen naar elkaar toe groeien en vaak bij elkaar zijn. Dit is het begin van vriendschap. Deze vriendschap moet dan wel tot stand gehouden worden door beide kanten, het rekening houden met elkaar is hierbij belangrijk.

2.2.4 Samenvatting

De ontwikkeling van kinderen speelt zich af op verschillende terreinen. Deze lichamelijke-, creatieve-, sociaal- emotionele-, en cognitieve ontwikkeling zijn bepalend voor de vorming van het kind. Vooral de laatste twee ontwikkelingen hebben betrekking op het leren.

Hierbij spelen interne- en externe factoren een rol. Onder interne factoren verstaan we de aanleg van het kind, dat wat het van de ouders heeft meegekregen. Dit kan niet veranderd worden. Externe factoren zijn de prikkels die het kind krijgt. Deze zijn dus erg afhankelijk van de omgeving.

De cognitieve ontwikkeling is door Piaget ingedeeld in vier fasen. Peuters en kleuters bevinden zich in de preoperationele fase. In deze periode leren kinderen o.a. verbanden leggen en samen spelen. Het samen spelen komt goed van pas omdat kinderen op school spelend leren. Hierbij is rollenspel een bekende spelvorm. Ook fantasiespel, functiespel, imitatiespel en experimenteel spel zijn vormen die kinderen gebruiken om spelend te leren.

Bij de sociaal- emotionele ontwikkeling speelt hechting een grote rol. Bowlby heeft hierover de hechtingstheorie ontwikkeld die gericht is op de hechting tussen kinderen en hun verzorgers. Peuters en kleuters bevinden zich binnen de hechtingstheorie in fase 4. Tijdens deze fase leren kinderen relaties aan te gaan met anderen dan hun verzorgers. Een goede hechting is van invloed op de kwaliteit van de verdere ontwikkeling.

2.3 Wat verstaan we onder de term betrokkenheid?

Dat niet alle leerlingen altijd even goed opletten in de klas weet elke leerkracht. Ze zijn druk bezig met andere dingen of lijken soms in een droomwereld verzeild geraakt. Maar wat als een leerling dit wel erg vaak laat zien? Doet het kind wel goed mee? Luistert het wel? Deze vragen komen bij je op als het om betrokkenheid gaat.

2.3.1 De definitie van betrokkenheid

‘Betrokkenheid is een bepaalde belevingswijze bij een activiteit of een aanbod.’ Op deze manier wordt betrokkenheid gedefinieerd door het Katholiek Pedagogisch Centrum (1991).

Maar deze definitie kan nog concreter. Laevers omschrijft in het boek *‘Visies op onderwijs aan jonge kinderen’* (2000) betrokkenheid als volgt:

‘Betrokkenheid is:

- *een bijzondere kwaliteit van menselijke activiteit,*
- *die zich laat herkennen aan een geconcentreerd aangehouden en tijdvergeten bezig zijn,*
- *waarbij de persoon:*
 - *zich gemotiveerd voelt, geboeid is en zich ten volle engageert,*
 - *zich openstelt, op een intense wijze waarneemt en betekenissen ervaart,*
 - *een grote mate van energie vrijmaakt en een sterke voldoening ervaart*
- *omdat:*
 - *de activiteit aansluit bij de exploratiedrang en het behoeftepatroon,*
 - *en zich aan de grens van de individuele mogelijkheden situeert,*
- *waardoor ontwikkeling ontstaat.’*

2.3.2 Betrokkenheid bij kinderen

Betrokkenheid ontstaat al vanaf de babyfase. Een baby in de wieg kan zich al richten op bijvoorbeeld een knuffel, geluid of andere prikkel. Het is geboeid en wil er meer van weten. (Oers, B. van & Janssen- Vos, F., 2000). Dit zie je bijvoorbeeld als een baby in de gaten heeft dat uit een mobiel licht komt. Een baby zal dan op een gegeven moment zich erop gaan focussen, het is geïnteresseerd en geboeid.

Op de basisschool zie je deze betrokkenheid ook terug. Dat moet ook wel want volgens Leavers (Oers, B. van & Janssen- Vos, F., 2000) zijn betrokkenheid en welbevinden kwaliteitscriteria voor goed onderwijs. Als een kind zich op school veilig en op zijn gemak voelt en de school weet er in te slagen dat het kind zich op een goede manier ontwikkeld wordt dit gezien als ‘goed’ onderwijs.

Dat betrokkenheid in de klas een grote rol speelt lijkt duidelijk. Je wilt immers dat alle kinderen goed meedoen, oppikken wat er geleerd wordt en een tijdje met iets bezig kunnen zijn. Dit moet allemaal groeien. Je kunt niet verwachten dat een leerling die net 2 weken op school is met alles mee durft te doen, een uur met hetzelfde spel speelt en zich niet laat afleiden. Betrokkenheid is iets wat moet groeien. Je kunt je voorstellen dat als iets te makkelijk is voor een kind het snel afgeleid raakt, er zit immers geen uitdaging in. Maar ook als iets te moeilijk is raakt een kind vaak snel afgeleid. Je moet er

dus voor zorgen dat dat wat je aanbiedt een uitdaging is maar niet te moeilijk. Janssen- Vos (2003) spreekt hier over de zone van naaste ontwikkeling.

Als kind wil je iets leren wat je nog niet kunt, hiervoor zit je immers op school. Deze behoefte wordt vertaald in functionele betrokkenheid, je wilt iets goed doen. Een betrokken activiteit is hierdoor ontwikkelingsbevorderend en leidt tot fundamenteel leren.

Betrokkenheid omdat jezelf iets belangrijk vindt of omdat iets je aangrijpt wordt gezien als emotionele betrokkenheid. (Oers, B. van & Janssen- Vos, F., 2000).

2.3.3 Signalen van betrokkenheid

Als een kind betrokken is valt dit te herkennen aan verschillende signalen. Concentratie lijkt hier van het meeste voor de hand te liggen. Een kind wat op school een tijdje rustig met een opdracht bezig kan zijn, zonder afgeleid te raken, lijkt betrokken.

Toch is betrokkenheid niet zo makkelijk te herkennen. Er zijn nog andere signalen waarop gelet kan worden. Denk hierbij eens aan energie, mimiek, houding en doorzetting. Een betrokken kind zal zich vol energie op iets nieuws stortten. Het wil graag meedoen en alles uitproberen. In de mimiek en houding is dit ook duidelijk te zien. Het kind gaat nauwkeurig te werk en mocht het dan niet in één keer lukken kan het altijd nog een keer geprobeerd worden op een andere manier. Want ook creativiteit is een kenmerk van betrokkenheid.

Nu valt betrokkenheid natuurlijk niet alleen te herkennen met een werkles of tijdens het knutselen. Ook in de kring is duidelijk te herkennen of een kind betrokken is. Een betrokken houding kun je onder andere herkennen door de verwoording van kinderen. Iemand die duidelijk iets kan navertellen heeft goed geluisterd. Ook de reactietijd speelt een rol. Soms moeten kinderen erg lang nadenken voordat ze het antwoord op een vraag weten. Heeft hij dan wel goed opgelet? (Expertisecentrum E.G.O. Nederland, 2001).

2.3.4 Samenvatting

Betrokkenheid is erg belangrijk voor de ontwikkeling van een kind. Vooral op school wordt het gezien als een richtlijn van goed onderwijs. Als een kind een betrokken houding laat zien zal het onderwijs hem boeien en zal hij met veel plezier er aan deelnemen.

Een concrete definitie van betrokkenheid wordt gegeven door Leavers in het boek 'Visies op onderwijs aan jonge kinderen' (2000). Betrokkenheid wordt door Leavers op de volgende manier omschreven;

'Betrokkenheid is:

- *een bijzondere kwaliteit van menselijke activiteit,*
- *die zich laat herkennen aan een geconcentreerd aangehouden en tijdvergeten bezig zijn,*
- *waarbij de persoon:*
 - *zich gemotiveerd voelt, geboeid is en zich ten volle engageert,*
 - *zich openstelt, op een intense wijze waarneemt en betekenissen ervaart,*
 - *een grote mate van energie vrijmaakt en een sterke voldoening ervaart*
- *omdat:*
 - *de activiteit aansluit bij de exploratiedrang en het behoeftepatroon,*
 - *en zich aan de grens van de individuele mogelijkheden situeert,*
- *waardoor ontwikkeling ontstaat.'*

Of het kind ook daadwerkelijk betrokken is valt niet met één signaal te herkennen. Hiervoor is een lijst opgesteld door het expertisecentrum ervaringsgericht onderwijs. Kenmerken die hier worden genoemd zijn:

- Concentratievermogen
- Mate van energie
- Creativiteit en complexiteit
- Nauwkeurigheid
- Mimiek en houding
- Verwoording
- Doorzettingsvermogen
- Reactietijd

2.4 In welke mate valt betrokkenheid te meten en met welke instrumenten gebeurt dit?

Omdat betrokkenheid zo belangrijk is binnen het onderwijs wil je als leerkracht natuurlijk weten of de leerlingen ook een betrokken houding laten zien. In het vorige hoofdstuk zijn al de signalen van betrokkenheid behandeld. Maar wat moet je er eigenlijk mee doen als je er achter komt dat een leerling niet al deze signalen laat zien? Kun je dan zeggen dat het kind niet betrokken is, of in mindere mate? Valt dit te meten? Dat gaan we in dit hoofdstuk bespreken.

2.4.1 Valt betrokkenheid te meten?

Ja, volgens het ontwikkelingsgericht onderwijs kun je betrokkenheid meten. Bij het meten van betrokkenheid is het belangrijk dat je observeert wat je ziet. Je omschrijft wat er gebeurt en doet dit zo onopvallend mogelijk.

Binnen het ontwikkelingsgericht onderwijs is er speciaal voor het meten van betrokkenheid een instrument ontwikkeld. Deze Leuvense Betrokkenheidsschaal is er voor de midden- en bovenbouw, voor peuters en voor kleuters. (Oers, B. van & Janssen- Vos, F., 2000).

Op de versie voor kleuters zal ik me nu richten.

De Leuvense Betrokkenheidsschaal Kleuters (LBS-K) kan voor verschillende doeleinden worden ingezet. Allereerst natuurlijk om alle kinderen te observeren en screenen. Hiermee kun je vaststellen of de ontwikkelingen in de klas goed verlopen en of je goed te werk gaat. Als alle kleuters namelijk hoog betrokken zijn kun je dit wel vaststellen.

Maar de LBS-K kan ook voor een specifieke leerling ingezet worden. Als je als leerkracht twijfels hebt of de ontwikkeling wel goed verloopt en het kind wel voldoende betrokken is kun je dit gaan meten. (Kleuters en ik, 1989). Aan de hand van een observatielijst, die bestaat uit indicaties van betrokkenheid, kan worden vastgesteld in welke mate het kind betrokken is. Er ontstaat een niveau van betrokkenheid. Het is natuurlijk niet zo dat het alleen wel of niet betrokken is. Hiervoor zijn speciale schaalwaarden vastgesteld door Maes en Nijsmans (1988).

2.4.2 Niveaus van betrokkenheid

Zoals in 2.4.1 beschreven staat bestaat betrokkenheid uit verschillende niveaus. Maes en Nijsmans hebben betrokkenheid ingedeeld op een vijfpuntsschaal. De vijf niveaus zal ik toelichten met bij elk niveau meerdere kenmerken.

Niveau 1: geen activiteit

Een kind wat zich op niveau 1 bevindt lijkt niet actief. Het is afwezig, doet niet mee en lijkt ook niets mee te krijgen. Het lijkt niets te doen of zit om zich heen te staren. Uit eigen ervaring weet je natuurlijk wel dat je in je hoofd dan wel erg druk bezig kan zijn. Bij kinderen is dit ook zo. Het kan wel lijken of een kind nergens mee bezig is, maar ondertussen kan het zijn dat in het hoofd van het kind allerlei gedachten spelen.

Je kan dan ook eigenlijk niet uitgaan van een kind dat geen activiteit vertoont. Daarom worden onder schaal 1 alle kinderen opgenomen die afwezigheid vertonen maar schijnbaar wel actief zijn.

Niveau 2: vaak onderbroken activiteit

In deze fase is een kind wel degelijk met iets bezig. Alleen wordt deze activiteit vaak onderbroken. Neem bijvoorbeeld een kleuter die een spel uit de kast pakt, het neerlegt en vervolgens iets anders gaat doen. De betrokkenheid bij de activiteit is erg laag en de leerling kan zich er niet op concentreren.

Niveau 3: min of meer aangehouden activiteit

In deze fase zijn kinderen in staat gedurende een bepaalde tijd bezig te zijn met een activiteit. Hierbij ontbreken echter andere signalen van betrokkenheid. Zo kan het zijn dat het kind niet gemotiveerd is of geen inzet toont. Het handelen lijkt dan op routine.

Ook zijn prikkels van buitenaf voor kinderen op dit niveau nog niet tegen te houden.

Niveau 4: activiteit met intense momenten

Als een kind met een activiteit bezig is en zich op niveau 4 bevindt vertoont het verschillende signalen van betrokkenheid. De signalen die bij niveau 3 nog niet zichtbaar zijn, zoals energie, inzet en motivatie komen hierbij wel naar voren. Het wil niet zeggen dat een leerling alle activiteiten op dit niveau doet. Verschil is vaak in hoeverre het het kind aanspreekt. In deze fase kunnen kinderen de prikkels van buitenaf vaak wel weerstaan.

Niveau 5: volgehouden intense activiteit

Als een kind geobserveerd wordt en de belangrijkste signalen van betrokkenheid (energie, concentratie, creativiteit en persistentie) zijn aanwezig tijdens de hele observatieperiode is het kind intens bezig met de activiteit. (Oers, B. van & Janssen- Vos, F., 2000). Dit kun je bijvoorbeeld herkennen aan het puzzelen of schrijven met de tong uit de mond.

2.4.3 Andere instrumenten om betrokkenheid te meten

Betrokkenheid valt niet alleen te meten met de LBS. Ook andere methodes of leerlingvolgsystemen beschikken vaak over een observatielijst voor betrokkenheid. Zo hebben onder andere Schatkist, Parnassys en Pravoo observatielijsten in de methode zitten.

Zij hanteren daarbij wel andere schaalwaarden dan bij de LBS.

2.4.4 Samenvatting

Betrokkenheid valt te meten met verschillende methoden. De bekendste en meest uitgebreide hiervan is de Leuvense Betrokkenheidsschaal. Deze schaal is ontworpen voor leerlingen van de midden- en bovenbouw, maar ook speciaal voor peuters en kleuters.

De Leuvense Betrokkenheidsschaal Kleuters (LBS-K) is verdeeld in vijf schaalwaarden, en wel de volgende:

- Niveau 1: geen activiteit
Hierbij lijkt het kind niet actief, maar kan dit in het hoofd wel zijn.
- Niveau 2: Vaak onderbroken activiteit
Het kind kan wel met iets bezig zijn maar raakt snel afgeleid.
- Niveau 3: min of meer aangehouden activiteit
Prikkel van buitenaf kunnen een kind nog afleiden, maar het kan wel langer met een activiteit bezig zijn.
- Niveau 4: activiteit met intense momenten
Er zijn verschillende signalen van betrokkenheid zichtbaar. Prikkel van buitenaf hebben weinig invloed.
- Niveau 5: volgehouden intense activiteit
Volledige concentratie op een activiteit waarbij de belangrijkste signalen van betrokkenheid continu aanwezig zijn.

2.5 Wat als een kind laag betrokken is?

Omdat niet elk kind op een gelijk niveau betrokken is kunnen er in de klas verschillen ontstaan. Als leerkracht kun je tegen problemen aanlopen bij kinderen die lage betrokkenheid laten zien. Je wilt immers dat ze wel geconcentreerd en vol motivatie te werk gaan. Je wilt ook niet dat ze andere kinderen afleiden. Hoe je op een juiste manier met lage betrokkenheid om kunt gaan kunt u in dit hoofdstuk lezen.

2.5.1 Signalen van lage betrokkenheid

Als een leerling bij meerdere activiteiten of een langere tijd laag scoort op de LBS-K moet en bij de leerkracht een belletje gaan rinkelen. Is dit kind wel voldoende betrokken?

‘Globaal en wat ongenueanceerd gesproken kunnen we ongeveer stellen dat een kind (en een klas) tenminste een gemiddelde betrokkenheid van 3.5 of hoger dient te halen op alle ontwikkelingsdimensies.’ (Oers, B. van & Janssen- Vos, F., 2000). Zit een kind onder dit gemiddeld heeft de leerkracht de taak om dit te gaan onderzoeken.

Lage betrokkenheid kan volgens Oers & Janssen- Vos (2000) te maken hebben met twee oorzaken.

- Als een kind emotioneel in de knoop zit kan het zich niet richten op school. Concentreren zal moeilijk gaan en de betrokkenheid blijft dus laag. Als leerkracht moet je in deze situatie eerst te weten komen waar het kind mee zit. Pas als hier aan gewerkt wordt of zelfs verholpen is kan het kind zich weer betrokken voelen op school.
- Als het aanbod van onderwijs in de klas niet aansluit bij de ontwikkeling van het kind zal het ook niet of nauwelijks betrokken zijn. Dit kan zijn dat het niveau te laag of te hoog is maar ook dat het onderwerp niet aanspreekt. Als het onderwijs niet aansluit bij de behoeften van het kind zal het ongemotiveerd zijn.

De signalen die een laag betrokken kind afgeeft zijn ongeveer tegenovergesteld van een kind dat wel betrokken is. De energie van een betrokken kind kan bij een laag betrokken kind juist futloos zijn. Het lijkt alsof hij er geen zin in heeft. Ook kan het zijn dat het kind niet gemotiveerd is, snel afgeleid raakt, en geen doorzettingsvermogen heeft. Een puzzel die niet wil lukken wordt aan de kant gezet en niet opnieuw geprobeerd. De signalen lijken dus tegenovergesteld.

Ook tijdens kringactiviteiten zul je een laag betrokken kind kunnen herkennen. Hij lijkt niet mee te doen in de kring, kijkt om zich heen, geeft pas na lang nadenken antwoord of helemaal niet en lijkt niet vrolijk en op zijn plek.

Natuurlijk hoeft een laag betrokken kind niet al deze signalen te vertonen, maar mochten het er een paar zijn is het wel verstandig om het te onderzoeken.

2.5.2 Omgaan met lage betrokkenheid

Voor een leerkracht kan het erg moeilijk zijn om met een laag betrokken kind om te gaan. Bedenk namelijk maar eens dat dit kind ook andere kinderen wel eens van het werk kan houden. In deze situatie wil je niet terecht komen. Taak als leerkracht is dat de laag betrokken kinderen weer betrokken worden. Op welke manier betrokkenheid verhoogd kan worden kunt u lezen in het volgende hoofdstuk.

2.5.3 Samenvatting

De signalen van lage betrokkenheid lijken tegenovergesteld van de signalen van betrokkenheid. Hierbij valt te denken aan weinig motivatie, afwezigheid, laag doorzettingsvermogen en geen vrolijke houding.

Lage betrokkenheid kan twee oorzaken hebben:

- Emotionele belemmeringen
- Niet goed afgestemd onderwijs

Als leerkracht heb je de taak om te onderzoeken waarom het kind laag betrokken is en hoe de betrokkenheid verhoogd kan worden.

2.6 Betrokkenheid verhogen

Mocht een kind laag betrokken zijn is het natuurlijk wenselijk deze betrokkenheid te verhogen. Niet te min in de eerste plaats voor het kind zelf, het bevordert immers de ontwikkeling, maar ook voor de leerkracht is het van belang dat kinderen betrokken zijn in de klas.

2.6.1 Betrokkenheid verhogen

Binnen het ontwikkelingsgericht onderwijs is een lijst samengesteld, door leerkrachten basisonderwijs, met punten om de betrokkenheid bij kinderen te verhogen. De actiepunten kunnen door leerkrachten gebruikt worden als ze vermoeden en/ of hebben vastgesteld dat een kind een laag betrokken houding heeft. (Herpen, M. van.,2007).

1. Hoeken in het lokaal (her-) inrichten

Het lokaal moet voor de kinderen overzichtelijk zijn. Voor elke activiteit moet een eigen ruimte zijn. Denk hierbij aan bijvoorbeeld een knutseltafel, leeshoek, huishoek en letterhoek. Deze hoeken moeten dan duidelijk afgebakend en overzichtelijk zijn. Goede hoeken kunnen gerealiseerd worden door ze af te schermen met o.a. kasten en gordijnen.

2. Inrichting van de hoek zelf

De materialen in de hoek moeten van juist niveau zijn. Als leerlingen in een hoek spelen moet er wel gebruik worden gemaakt van de spullen die daar te vinden zijn. Daarom moeten leerkrachten de hoeken regelmatig testen. Hierbij moet o.a. gelet worden op of er nieuw materiaal in de hoek moet, er voldoende materiaal is en of het spel uitlokt.

3. Nieuwe materialen en activiteiten aanbieden

Nieuwe materialen maken kinderen nieuwsgierig. Deze nieuwsgierige aard hebben we al eerder besproken. Door in de klas steeds iets nieuws te introduceren zal de nieuwsgierigheid, en hiermee de betrokkenheid, dan ook geprikkeld worden.

4. Door observatie nieuwe activiteiten aanbieden die aansluiten bij de interesse van de kinderen

Door kinderen te observeren kom je te weten waar hun interesses liggen. Goed onderwijs sluit aan bij deze interesses. Als je als leerkracht merkt dat de kinderen tijdens het buitenspelen erg veel interesse hebben voor het groeien en bloeien van planten kun je hier makkelijk op inspelen. Maak er een thematafel over, ga samen zaadjes planten en bouw de activiteiten om het onderwerp heen. Je kunt op dat moment als leerkracht wel met een ander thema bezig gaan maar de betrokkenheid zal dan waarschijnlijk minder zijn.

5. Tijdens de activiteiten meer tussenkomsten doen die de betrokkenheid verhogen

Als leerkracht kun je ook tijdens de activiteit de betrokkenheid verhogen. Denk hierbij aan het aanbieden van materialen, tips geven (probeer het eens op deze manier) of het stellen van vragen. Kinderen komen door deze ingrepen vaak tot nieuwe ideeën waardoor de betrokkenheid verhoogd wordt. Let er als leerkracht wel op dat als er op het verkeerde moment wordt ingebroken in de activiteit de betrokkenheid ook verminderen kan. Soms is het beter kinderen hun eigen gang te laten gaan.

6. Vrij kleuterinitiatief uitbreiden en ondersteunen met goede regels en afspraken

Voor kleuters is het belangrijk dat de regels en grenzen duidelijk zijn. Op deze manier weten ze wat ze wel en niet mogen. Voor sommige kinderen is het nodig om deze regels en afspraken visueel te maken met behulp van pictogrammen. Met duidelijke regels in de klas kunnen kinderen over het algemeen vrij hun keuzes maken. Door deze vrijheid wordt hun gevoel voor autonomie verhoogd, ze kunnen immers zelf bepalen welke activiteit/ opdracht ze gaan doen.

Dit kleuterinitiatief moet wel samen gaan met vaste gezamenlijke afspraken. Bijvoorbeeld het starten in de kring, samen eten en drinken en afsluiten. Deze afspraken geven de dag een duidelijke, vaste routine.

7. Relaties tussen leerkracht en kleuters en kleuters onderling verkennen en bevorderen

Als een leerling zich op school niet op zijn plek voelt hoort de leerkracht dit te herkennen en hierop in te spelen. Kinderen die gepest worden, zich niet veilig voelen of andere emotionele belemmeringen hebben zullen een laag niveau van welbevinden hebben. Als leerkracht de taak om dit te veranderen. Daarom zijn juist de relaties in de klas, die van leerlingen onderling, maar ook met de leerkracht zelf erg belangrijk.

8. Activiteiten aanbieden die kleuters helpen om de wereld van gevoelens, belevingen en waarden te verkennen

Bij dit actiepoint gaat het erom dat kinderen leren wat ze zelf willen, wat ze belangrijk vinden en wat andere mensen willen en vinden. Leavers vertaalt dit in het boek van Van Oers en Janssen- Vos (2000) op de volgende manier: *‘We helpen ze om wegwijs te geraken in het menselijk functioneren, in wat ze in zichzelf in realiteiten ontdekken en in de wetmatigheden die zich op het intermenselijke vlak afspelen.’*

9. Herkennen, Observeren, begrijpen en helpen van kleuters met emotionele belemmeringen

Een kleuter met emotionele belemmeringen kan nooit optimaal betrokken zijn in de klas. Leerkrachten moeten hier voortdurend voor openstaan, ze moeten de signalen herkennen als een kind niet op zijn gemak is. Een logische volgende stap is dan de signalen te observeren en omschakelen in het helpen van het kind.

10. Kleuters die motorisch- en cognitief gebied extra hulp nodig hebben herkennen, observeren, begrijpen en helpen.

Voor dit actiepoint geldt het zelfde als bij actiepoint 9. Een kleuter met belemmeringen, en deze kunnen niet alleen emotioneel zijn maar ook motorisch of cognitief, hoort door de leerkracht op de juiste wijze geholpen en ondersteund te worden. Als dit binnen de school niet lukt moet dit soms in samenwerking met ouders of buitenstaande instanties.

2.6.2 Samenvatting

Om betrokkenheid te stimuleren is er binnen het ontwikkelingsgericht onderwijs een, door leerkrachten samengestelde, lijst ontwikkeld met actiepunten. Deze actiepunten kunnen ingeschakeld worden zo snel je als leerkracht het vermoeden hebt dat een leerling een laag betrokken houding heeft. Ze zijn gericht op de inrichting van het lokaal en de hoeken, de sfeer in de klas, de relatie tussen leerkracht en leerling en leerlingen onderling, vrijheid van kleuters en het bevorderen van betrokkenheid tijdens activiteiten.

2.7 De rol van lage betrokkenheid bij andere stoornissen

Betrokkenheid en welbevinden zijn, zoals eerder in dit verslag al vermeld staat, belangrijk bij de ontwikkeling van kinderen. Kinderen die op een bepaalde manier al een vertraagde of moeizaam lopende ontwikkeling kennen hebben ook te maken met welbevinden en betrokkenheid. In hoeverre speelt dit hierbij een rol?

2.7.1 Pervasieve ontwikkelingsstoornissen

Onder pervasieve ontwikkelingsstoornissen verstaan we diep doordringende autistische stoornissen. Hieronder vallen autistische stoornissen, syndroom van Rett, Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd, syndroom van Asperger en PPD-NOS. (InfoNu, 2011). Al deze stoornissen hebben hun eigen kenmerken maar wat overeenkomt is dat de stoornis invloed heeft op alle ontwikkelingsgebieden. (Verhofstadt, L., 2003). Hierbij hebben ook ADHD en ADD een raakvlak, maar deze stoornissen worden in een volgende paragraaf behandeld.

Kinderen met een pervasieve stoornis hebben behoefte aan duidelijkheid, voorspelbaarheid en structuur. In deze zin is het dus niet verstandig om iets nieuws te introduceren bij de kinderen. Hoe zij hier op reageren kan heel verschillend zijn. Ook het concentratievermogen van kinderen met deze stoornis is vaak minder ontwikkeld. Bij een mindere concentratie is de mate van betrokkenheid dus ook niet optimaal. De mate van welbevinden is ook vaak lager. Dit komt omdat kinderen met een pervasieve ontwikkeling vaak moeite hebben met het omgaan met leeftijdsgenootjes, ze kunnen zich ook moeilijk inleven in een ander. (DeMooij, z.d.). Het hebben van vriendjes en vriendinnetjes kan zich hierdoor bemoeilijken. Een gevolg hiervan is dat de kinderen zich op school soms niet op hun plek voelen.

2.7.2 Concentratiestoornissen

Onder concentratiestoornissen verstaan we ADHD en ADD. Attention Deficit Hyperactivity Disorder en Attention Deficit Disorder hebben, zoals de naam al zegt, te maken met aandacht, concentratie en (bij ADHD) hyperactiviteit. (Hersencentrum, 2011). De stoornissen zijn dan ook van invloed op het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen die ADHD of ADD hebben.

Als een kind moeite heeft met de concentratie heeft dit betrekking op de mate van betrokkenheid. Leerlingen met concentratieproblemen kunnen zich niet tijdsvergetend bezig houden met een activiteit. Ze raken sneller afgeleid en komen hierdoor niet tot activiteiten met intense momenten. Focussen is moeilijk. De concentratie moet bij deze kinderen veel geoefend worden om ze deze intense momenten te kunnen laten beleven. Recent onderzoek heeft uitgewezen dat bewegingen erbij helpen om de concentratie te verhogen. Je ziet vaak dat kinderen met ADHD of ADD veel bewegen, frummelen en niet stil kunnen zitten. Deze bewegingen leiden dus niet af maar zijn juist om de concentratie te verhogen. (GoedGevoel, 2011).

2.7.3 Samenvatting

Kinderen die door een stoornis of ontwikkelingsbelemmering moeite hebben met leren hebben vaak een extra stimulans qua betrokkenheid en welbevinden nodig. Bij stoornissen als ADHD en ADD zijn er vooral concentratieproblemen die leiden tot een laag niveau van betrokkenheid. Ook bij pervasieve gedragsstoornissen (autisme) zoals o.a. PPD-NOS en het syndroom van Asperger is er sprake van een lager concentratieniveau.

Hoofdstuk 3: Praktijkonderzoek

3.1 Beschrijving praktijkonderzoek

In dit hoofdstuk zal ik beschrijven op welke manier het praktijkonderzoek tot stand is gekomen. In het geval van dit onderzoek zal het gaan om een enquête gehouden onder leerkrachten van groep 1 en 2 van basisscholen die zijn aangesloten bij de stichting Viviani.

3.1.1 Beschrijving enquête

Het praktijkonderzoek aansluitend bij deze scriptie is gehouden door middel van een enquête. Deze enquête bestaat uit een online vragenlijst die is voorgelegd aan leerkrachten van groep 1 en 2 van basisscholen aangesloten bij de stichting Viviani.

Er is gekozen voor een online vragenlijst die anoniem ingevuld kan worden. Deze keuze is gebaseerd op het aantal gewenste respondenten. Doormiddel van een online interview kunnen meer mensen in een kortere tijd bereikt worden. Bovendien waarborgt de anonimiteit van het interview de identiteit van de respondent waardoor de kans bestaat dat er minder snel een sociaal wenselijk antwoord gegeven zal worden.

De enquête bestaat uit zowel open- als gesloten vragen waardoor de resultaten dus uit feiten en meningen bestaan. Het totaal aantal vragen van de enquête is 15 waarvan 13 gesloten vragen zijn en er bij 2 vragen naar een eigen mening gevraagd wordt (open vragen). De vragen zijn gesteld op zowel nominaal- als ordinaal niveau. Bovendien is er de mogelijkheid om aan het einde van de enquête extra informatie achter te laten.

Alle onderzoeksvragen zijn gesteld aan de hand van de probleemstelling die vermeld staat in hoofdstuk 4.1.1. Deze probleemstelling is ook vermeld in de informatiebrief bijbehorende aan de enquête en dient ter extra informatie aan de respondent. Het uiteindelijke doel van de enquête is het verkrijgen van een antwoord op de hoofdvraag van die onderzoek;

‘Op welke wijze zeggen onderbouwleerkrachten om te gaan met kleuters die lage tot geen betrokkenheid laten zien, en hoe verhoudt dit zich tot de toonaangevende literatuur?’

Of de gehouden enquête het beoogde resultaat oplevert is afhankelijk van de representativiteit van de steekproef en de uiteindelijke bijdrage van de enquête aan het gehele onderzoek.

Hoofdstuk 4: Verantwoording

4.1 Voorbereiding onderzoek

Voorafgaande aan het onderzoek dat ik heb uitgevoerd heeft zich een heel proces afgespeeld. Tijdens dit proces heb ik veel beslissingen moeten nemen en keuzes moeten maken. De verantwoording hiervan kunt u terug vinden in dit hoofdstuk.

4.1.1 Beschrijving probleemstelling

Tijdens mijn LIO – stage op C.B.S. de Ark krijg ik te maken met een kleuter die weinig betrokken is en hierdoor niet tot leren komt. Ik zou graag willen weten hoe ik haar betrokkenheid kan stimuleren zodat zij met de rest van de groep mee kan doen en ook tot leren komt.

Deze situatie heeft geleid tot de volgende probleemstelling:

Op CBS de Ark werd door een leerkracht aangegeven dat een leerling in groep 1 niet tot leren komt. Volgens F. Laevers (1993) zijn betrokkenheid en participatie de basisvoorwaarden tot leren. De ideale situatie zou zijn dat onderbouwleerkrachten kunnen aangeven hoe ze een leerling, die niet tot leren komt, toch kunnen stimuleren tot betrokkenheid.

4.1.2 Formulering onderzoeksvragen

Om een antwoord te krijgen op deze probleemstelling heb ik in de eerste plaats een onderzoeksvraag opgesteld. Deze heb ik vervolgens onderverdeeld in deelvragen zodat er een duidelijke opzet ontstaat van wat ik te weten wil komen.

De onderzoeksvraag luidt als volgt:

Op welke wijze zeggen onderbouwleerkrachten om te gaan met kleuters die lage tot geen betrokkenheid laten zien, en hoe verhoudt dit zich tot de toonaangevende literatuur?

Deze onderzoeksvraag is een samenhangvraag er wordt immers onderzocht of er samenhang is tussen de toonaangevende literatuur en de wijze waarop onderbouwleerkrachten te werk gaan.

De deelvragen voor het onderzoek heb ik verdeeld in een aantal categorieën. Ook zijn de vragen verdeeld in theoretische vragen en praktijkvragen. De antwoorden op de theoretische vragen zijn terug te vinden in hoofdstuk 2, de literatuurstudie. De antwoorden op de praktijkvragen zijn terug te vinden in hoofdstuk 5 waar mijn onderzoeksinstrument wordt uitgewerkt.

Kleuters:

- Welke basisbehoeften hebben kleuters?
- Hoe verloopt de ontwikkeling van peuter tot kleuter met betrekking tot leren?

Betrokkenheid:

- Wat wordt er verstaan onder de term betrokkenheid?
- In welke mate valt betrokkenheid te meten en met welke instrumenten gebeurt dit?

- Op welke manier valt betrokkenheid te verhogen?
- Welke signalen kan een kind geven dat laag betrokken is?
- In hoeverre is lage betrokkenheid een voorspeller van andere stoornissen?

Praktijk:

- Waaraan merkt een onderbouwleerkracht dat een kleuter niet tot leren komt?
- Tegen welke problemen lopen leerkrachten aan bij kleuters die niet tot leren komen?
- Zijn leerkrachten op de hoogte van de Leuvense Betrokkenheidsschaal en maken ze hier gebruik van?
- Waarin schiet de leerkracht naar eigen zeggen tekort als het gaat om signaleren van ontwikkelingsachterstand?
- Welke visie heeft de leerkracht op vroegtijdig screenen en begeleiden van kleuters?

4.1.3 Totale onderzoeksopzet

Ik heb ervoor gekozen om mijn onderzoek schriftelijk uit te werken. Dit zal gebeuren aan de hand van een probleemstelling. Vanuit deze probleemstelling zal een onderzoeksvraag gevormd worden die vervolgens wordt verdeeld in subvragen. De vragen zullen betrekking hebben op zowel de theorie als op de praktijksituatie. Deze praktijksituatie zal beschreven worden aan de hand van de uitkomsten van mijn onderzoeksinstrument, een enquête.

Het complete didactisch contract kunt u vinden in de bijlagen.

4.2 Beschrijving onderzoek

In dit hoofdstuk zal worden omschreven hoe mijn onderzoek eruit ziet. Er volgt o.a. uitleg over de variabelen, populatie en respons.

4.2.1 Beschrijving onderzoek

Dit onderzoek bestaat uit zowel een literair- als een praktijkonderzoek. Dat houdt in dat voordat het praktijkonderzoek had plaatsgevonden er eerst een literatuurstudie is gedaan. Dit literair onderzoek is een onderbouwing voor het praktijkonderzoek.

Voor het praktijkonderzoek is gekozen voor een schriftelijke interview, een enquête. De uitkomsten van dit onderzoek zijn te vinden in hoofdstuk 4.4.

4.2.2 Beschrijving voor keuze van het soort kwantitatief onderzoek

Het onderzoek wat is uitgevoerd is een toetsingsonderzoek, ook wel evaluatieonderzoek genoemd (Baarda en De Goede, 2001). Dat houdt in dat er van te voren een verwachting, hypothese, gevormd wordt over de uitkomst van het onderzoek.

Ik verwacht dat een groot aantal onderbouwleerkrachten kan aangeven op welke wijze je lage betrokkenheid kunt herkennen en welke aanpassingen er gedaan dienen te worden om de betrokkenheid te vergroten. Een leerkracht zal herkennen wanneer een kleuter achter blijft bij zijn/haar klasgenoten en niet tot leren komt.

Tevens verwacht ik dat de leerkrachten aan zullen geven het lastig te vinden met lage betrokkenheid om te gaan omdat ieder kind een eigen aanpak nodig heeft. Ze zullen het dus wel kunnen signaleren maar oplossingen niet altijd in de praktijk kunnen toepassen.

Bovenstaande verwachting heeft geleid tot de volgende hypothese:

De onderbouwleerkracht zal in staat zijn om lage betrokkenheid te signaleren en constateren maar zal de in de theorie genoemde oplossingen niet altijd in de praktijk kunnen toepassen vanwege gebrek aan kennis of ervaring.

4.2.3 Beschrijving variabelen

Bij het doen van onderzoek spreekt men over variabelen. Variabelen zijn eigenschappen/ kenmerken die de uitkomst van het onderzoek kunnen veranderen. Er wordt gesproken over zowel afhankelijke- als onafhankelijke variabelen. Hierbij hebben de onafhankelijke variabelen invloed op de afhankelijke variabelen. In het geval van dit onderzoek is de populatie, onderbouwleerkrachten van groep 1 en 2 van Viviani, de afhankelijke variabele. Deze worden beïnvloed door;

- Aantal jaren werkervaring
- Leeftijd van de leerkracht
- Kennis van de leerkracht over lage betrokkenheid
- Ervaring van de leerkracht; met het omgaan met kinderen die lage betrokkenheid laten zien

4.2.4 Beschrijving testfase

De testfase van dit onderzoek heeft acht weken geduurd. In eerste instantie is natuurlijk de populatie voor het onderzoek gekozen en vervolgens de schriftelijke enquête opgesteld. Deze enquête is vervolgens gecontroleerd door Dirk Korf en tenslotte online gezet.

Om de enquête te verduidelijken is er een begeleidende brief opgesteld met hierin aanvullende informatie voor de leerkracht. Ook staat er in vermeld dat het onderzoek zeer zeker anoniem zal zijn. De brief is als email verstuurd en vervolgens zijn alle scholen die een email hebben ontvangen telefonisch op de hoogte gebracht. Dit in verband met mogelijke vragen en in de hoop de respons te kunnen verhogen.

In eerste instantie is er voor gekozen om de enquête 4 weken online te zetten. Hier is voor gekozen omdat het aan het einde van het schooljaar vaak erg druk is en de kans aanwezig is dat er geen tijd voor vrijgemaakt kan worden. Na 4 weken was de respons nog erg laag en daarom is er besloten om de enquête nog 4 weken online te zetten. Daarbij is er nog een herinneringsmail verzonden aan de scholen.

4.2.5 Beschrijving storende onderzoeksfactoren

Een aantal factoren heeft het onderzoek beïnvloed:

- Sociale wenselijkheid
Ondanks dat er duidelijk vermeld was dat het onderzoek anoniem is lijkt een aantal uitkomsten van de enquête elkaar toch tegen te spreken. Hierdoor trek in de conclusie dat er in een aantal gevallen sociaal wenselijke antwoorden gegeven zijn.
Het kan mogelijk zijn dat een leerkracht niet durft toe te geven iets niet te kunnen signaleren of oplossingen te weten voor een probleem.
- Non- Respons
Zoals al eerder vermeld staat viel de respons in eerste instantie tegen. Ook na de herinneringsbrief bleef het aantal steken op 22 respondenten. Vanwege deze kleine populatie zou het kunnen zijn dat de uitkomsten van het onderzoek minder valide zijn.

4.2.6 Beschrijving populatie (N)

De populatie (N) waaronder het onderzoek is gehouden omvat alle onderbouwleerkrachten van groep 1 en 2 binnen de stichting Viviani. Ik heb hiervoor gekozen omdat ik bekend ben bij meerdere scholen binnen de stichting en er hierdoor vanuit ga dat er voldoende respons zal zijn. De minimale respons is 30.

Viviani is de overkoepelende organisatie van negentien basisscholen. Er van uitgaande dat er minimaal drie onderbouwleerkrachten per school zijn zal dit voldoende respons op moeten leveren.

4.2.7 Beschrijving steekproef (n)

Uit de populatie, alle onderbouwleerkrachten van groep 1 en 2 binnen de stichting Viviani, is een steekproef (n) getrokken. Deze steekproef was voorhanden. Dan wil zeggen dat er voorafgaande aan het onderzoek een selectie is gemaakt. De populatie was immers uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek.

Doordat de onderzoeker vanwege eerdere stages bekend is bij Viviani is er gekozen voor de scholen binnen deze stichting.

4.2.8 Beschrijving respons

Zoals in paragraaf 4.2.4 (testfase) staat beschreven is er alvorens de enquêtes zijn ingevuld telefonisch contact geweest met de directeurs van alle Viviani- scholen. Hierbij wilde één school niet meewerken aan het onderzoek wegens tijdgebrek en het niet willen delen van informatie. De overige directeurs reageerden positief en zouden de enquête dan ook doorsturen naar de betreffende leerkrachten.

Desondanks bleef de respons uit ook na de herinneringsbrief die werd verzonden. Uiteindelijk hebben 22 leerkrachten de enquête ingevuld en betekend dit dat er niet voldaan is aan de verwachte 30 respondenten. Dit heeft tot gevolg dat de uitspraken van het onderzoek verminderd valide kunnen zijn aangezien een valide steekproef minimaal 30 respondenten moet bevatten.

4.3 Verantwoording onderzoek

4.3.1 Beschrijving meetniveaus

In dit onderzoek komen verschillende meetniveaus aan de orde. Zoals al eerder in het onderzoek werd aangegeven komen in de enquête zowel open als gesloten vragen voor. Deze vragen zijn op zowel nominaal als ordinaal niveau.

Om de werkervaring van de respondenten in beeld te brengen wordt als eerst gevraagd naar het aantal jaren dat de respondent lesgeeft aan de onderbouw. Deze vraag is als volgt opgesteld;

Hoeveel jaar ervaring heeft u als leerkracht onderbouw?

- A. Korter dan 2 jaar**
- B. 2 – 5 jaar**
- C. 5 – 10 jaar**
- D. Langer dan 10 jaar**

Bij deze vraag is er sprake van meer- en minder. De vraag valt dus onder ordinaal niveau. Er is ook een natuurlijk nulpunt (geen ervaring, 0 jaar) wat dit een vraag maakt op rationiveau.

De vraag omtrent het stimuleren van lage betrokkenheid is een vraag op nominaal niveau. Bij deze vraag is er sprake van categorieën en niet van meer of minder. De respondent kan zijn/ haar antwoorden kiezen uit een vaste categorie .

Op welke manier stimuleert u een kind dat laag betrokken is? (Er zijn meerdere antwoorden mogelijk)

- A. Ik stimuleer dit kind niet, de ontwikkeling komt vanzelf**
- B. Ik betrek dit kind extra tijdens de kringactiviteiten**
- C. Het kind heeft een vaste plek dichtbij mij**
- D. Ik houd rekening met de samenstelling van de groepjes**
- E. Anders, namelijk**

Naast de vragen op ordinaal- en nominaal meetniveau zijn er ook open vragen gesteld in de enquête. Hierbij wordt gevraagd naar de mening of ervaring van de respondent. Een voorbeeld van een open vraag is;

Tegen welke problemen loopt u aan als een kleuter laag betrokken is en niet tot leren komt?

4.3.2 Validiteit

Een onderzoek dient zowel betrouwbaar als valide te zijn. Valide wil zeggen dat je meet wat je beoogt te meten, aldus Baarda en de Goede (2001). Het te meten begrip in dit onderzoek is; de mate van kennis van leerkrachten van groep 1 en 2 over lage betrokkenheid bij kleuters.

Doordat niet alle respondenten even lang in het onderwijs werken en er dus een verschil is in ervaring zal ook de kennis over betrokkenheid bij kleuters kunnen verschillen.

Om de validiteit te kunnen waarborgen is uitgelegd wat er bedoeld wordt met betrokkenheid en zijn de antwoorden door middel van verschillende vragen getoetst.

4.3.3 Betrouwbaarheid

Om het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te maken is er rekening gehouden met een aantal factoren. Zo is er bewust gekozen voor een schriftelijke, anonieme enquête om op deze manier de sociale wenselijkheid van antwoorden zo laag mogelijk te houden.

Bij deze enquête is een begeleidende brief gestuurd met extra informatie en uitleg van de in de enquête genoemde begrippen. Dit alles is verstuurd via email naar de directeuren van de scholen. Ook is van te voren gebeld met elke school die de email heeft ontvangen om vooraf informatie te geven over het onderwerp en de intentie van het onderzoek.

De leerkrachten hebben de enquête online in kunnen vullen in een tijdsbestek van twee weken. Op deze manier kan elke leerkracht de vragenlijst op eigen tijd en plaats invullen.

De enquête is zo samengesteld dat de vragen en antwoordmogelijkheden slechts op één manier opgevat kunnen worden en er geen onduidelijkheid kan ontstaan.

4.3.4 Keuze interview

Doordat er bij dit onderzoek geen informatie voorhanden was is de onderzoeker genooddaakt nieuwe informatie in te winnen. Omdat het bij dit onderzoek voornamelijk gaat over de kennis, meningen en opvattingen van leerkrachten is er gekozen voor een interview. Doelstelling is namelijk te weten te komen hoe leerkrachten denken over lage betrokkenheid bij kleuters en op welke wijze zij hiermee omgaan.

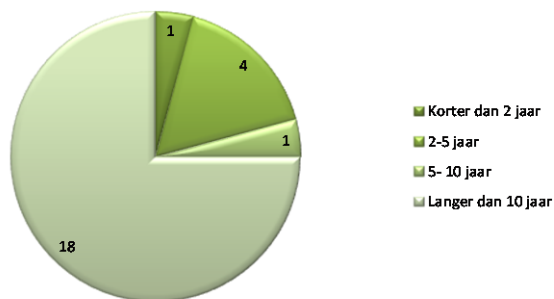
Er is gekozen voor een online schriftelijk interview (enquête) omdat op deze wijze een groot aantal leerkrachten bereikt kan worden in een relatief korte tijdsperiode. Bovendien is de sociale wenselijkheid bij het schriftelijke interview kleiner omdat deze anoniem ingevuld wordt.

4.4 Data preparatie en analyse

Zoals de hoofdvraag van dit onderzoek al aangeeft is er zowel theoretisch- als praktijkonderzoek nodig om tot een antwoord te komen. De vraag hoe onderbouwleerkrachten omgaan met lage betrokkenheid bij kleuters is een praktijkvraag. Om hier antwoord op te kunnen geven is er onderzoek gedaan door middel van een enquête. De resultaten van dit onderzoek kunt u lezen in dit hoofdstuk.

Ervaring van de leerkracht

Hoeveel jaar ervaring heeft u als leerkracht onderbouw?



Figuur 2: Ervaring onderbouwleerkracht

Uit de enquête is gebleken dat driekwart (72,73 %) van de respondenten langer dan 10 jaar ervaring heeft als onderbouwleerkracht. Dit zijn achttien van de tweeëntwintig respondenten. Van de overige respondenten heeft er één korter dan 2 jaar ervaring, vier respondenten hebben 2 tot 5 jaar ervaring en één respondent heeft tussen de 5 en 10 jaar ervaring als onderbouwleerkracht. Voor mijn onderzoek houdt dit in dat de bevindingen niet overeen hoeven te komen met eenzelfde onderzoek gehouden onder beginnende onderbouwleerkrachten.

Het vermoeden van lage tot geen betrokkenheid

Lage betrokkenheid kan gesignaleerd worden op verschillende manieren. Denk bijvoorbeeld aan de houding van een leerling in de klas, het concentratievermogen en het doorzettingsvermogen. Dit zijn signalen die een leerkracht in de klas zouden kunnen opvallen en waardoor er een vermoeden van lage betrokkenheid kan ontstaan.

Om te weten te komen of leerkrachten weleens het vermoeden hebben gehad dat een leerling laag betrokken was is de volgende vraag gesteld;

Heeft u in de klas wel eens een leerling gehad waarvan u vermoedde dat hij lage tot geen betrokkenheid toonde?

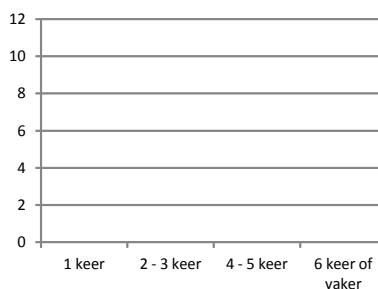


Figuur 3: Vermoeden van lage betrokkenheid

Uit figuur 2 blijkt dat van de 22 respondenten 19 wel eens het vermoeden hebben gehad dat een leerling lage tot geen betrokkenheid vertoonde. 12 van deze 19 hebben dit vermoeden ook werkelijk vastgesteld.

Van de 22 respondenten zijn er 3 (13.66 %) die nog nooit het vermoeden hebben gehad dat een leerling lage tot geen betrokkenheid vertoonde.

Leerkrachten die deze vraag met 'ja' hebben beantwoord konden vervolgens aangeven hoe vaak zij het vermoeden hebben gehad dat een leerling lage tot geen betrokkenheid vertoonde. Hierbij ging het om de frequentie in de afgelopen 2 jaar. Voor de resultaten zie figuur 3.

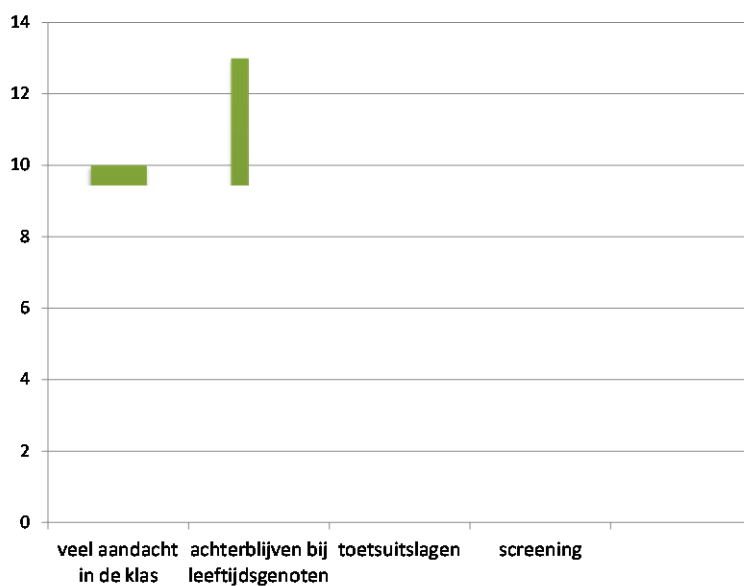


Figuur 3 : Frequentie van het vermoeden van lage betrokkenheid

Waaraan een leerkracht de lage betrokkenheid herkent verschilt. De signalen van lage betrokkenheid die in hoofdstuk 2.5 van dit verslag genoemd worden zijn teruggevraagd in de enquête. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen het vragen van veel ondersteuning in de klas, achterblijven bij leeftijdsgenoten, CITO uitslagen en screening. De leerkrachten konden bij deze vraag meerdere antwoorden aanvinken.

Opvallend is dat van de 13 van de 19 leerkrachten die deze vraag beantwoord hebben aangeven lage betrokkenheid te herkennen doordat de betreffende leerling achterblijft bij leeftijdsgenoten. Er is ook 10 keer gekozen voor de optie ; veel aandacht vragen in de klas. Opvallend weinig leerkrachten geven aan lage betrokkenheid te herkennen door middel van screening.

In figuur 4 is dit in een tabel weergegeven.



Figuur 4 : Op welke wijze herkennen leerkrachten lage betrokkenheid als eerst.

Problemen en samenwerken m.b.t. lage betrokkenheid

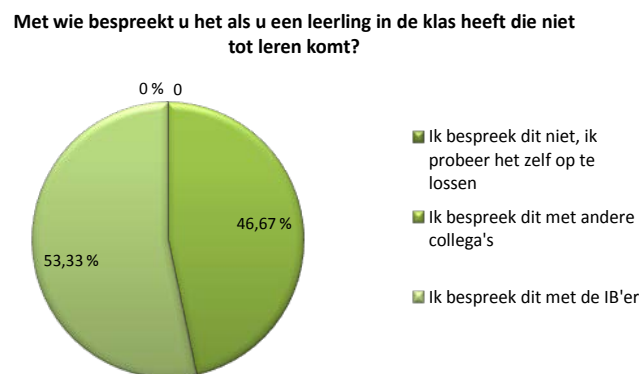
Om aan te geven tegen welke problemen leerkrachten aanlopen bij een leerling met lage betrokkenheid werd in de enquête de volgende vraag gesteld;

Tegen welke problemen loopt u aan als een kleuter laag betrokken is en niet tot leren komt?

De antwoorden op deze vraag waren zeer uiteenlopend. Zo gaf een leerkracht aan dat in eerste instantie lichamelijke oorzaken uitgesloten moeten worden. Twee andere leerkrachten gaven aan dat ze lage betrokkenheid koppelen aan een gespannen thuissituatie.

Termen die vaak voorkwamen in de antwoorden waren onder andere; lusteloosheid, lage concentratie, beperkte interesse, slechte luisterhouding en het weinig tonen van initiatief. Vrijwel de meeste leerkrachten gaven aan dat dit tot problemen leidt doordat de leerling veel aandacht vraagt en het groepsgebeuren hierdoor verstoord wordt. Ook geeft een aantal leerkrachten aan dat dit voor zichzelf frustrerend is omdat er veel energie in gestoken wordt maar je dit niet altijd terug ziet.

Om de leerling die lage betrokkenheid vertoont en niet tot leren komt zo goed mogelijk te begeleiden kan de leerkracht overleggen / samenwerken met collega's. Uit de enquête blijkt dat net iets meer dan de helft van de leerkrachten overleg pleegt met de intern begeleider op school (53.33 %). De overige 46.67 % kiest ervoor om te overleggen met een andere collega. Geen enkele leerkracht kiest ervoor om alleen een plan voor de leerling te bedenken. (Zie figuur 5.)



Figuur 5

Stimuleren van lage betrokkenheid

Als is vastgesteld dat een leerling weinig betrokken is in de klas wil je natuurlijk deze betrokkenheid verhogen. Op welke wijze de leerkrachten dit doen is gesteld in de volgende vraag;

Op welke manier stimuleert u een kind dat laag betrokken is?

Bij deze vraag waren meerdere antwoorden mogelijk. Figuur 6 hoort bij deze vraag en laat zien dat één leerkracht zegt dat de ontwikkeling vanzelf op gang komt. Opvallend is dat dezelfde leerkracht ook zegt dat een betreffende leerling meer betrokken wordt bij kringactiviteiten en dat er rekening gehouden wordt met de groepssamenstelling.

Het merendeel van de respondenten geeft aan de leerling meer te betrekken bij kringactiviteiten. Bij de opmerkingen die bij de vraag geplaatst konden worden werd door twee leerkrachten aangegeven dat er visuele hulp (pictogrammen) ingezet werden om de leerling te stimuleren. Drie leerkrachten gaven aan veel individueel te oefenen met een leerling die laag betrokken is. Dit wordt gedaan door de leerkracht zelf of de klassenassistent.

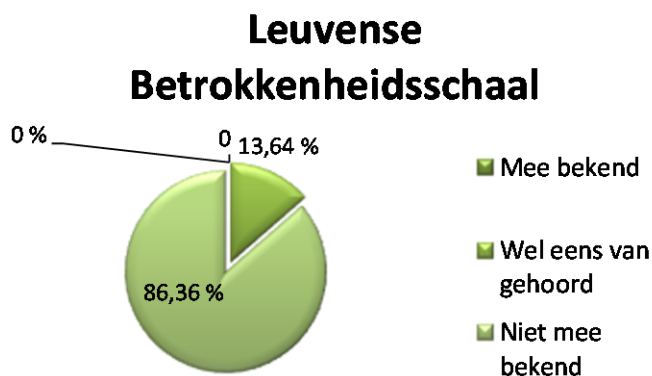


Figuur 6

Leuvense Betrokkenheidsschaal

De Leuvense Betrokkenheidsschaal is een methode om de betrokkenheid van kinderen te meten. Voor kleuters is hiervoor een speciale variant; de Leuvense Betrokkenheidsschaal kleuters.

Van de 22 respondenten geeft ruim 86% aan de Leuvense Betrokkenheidsschaal niet te kennen, ruim 13% geeft aan er wel eens van gehoord te hebben maar niemand van de respondenten kent de methode ook werkelijk (zie figuur 7).



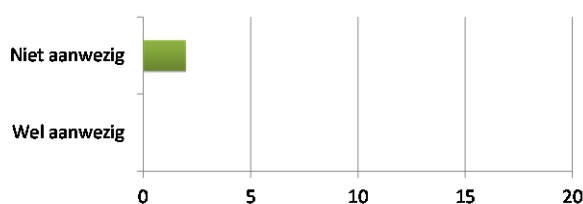
Figuur 7

Dat het merendeel van de respondenten niet bekend is met de Leuvense Betrokkenheidsschaal komt overeen met de vraag of de methode op de school aanwezig is. Alle respondenten (100%) gaven aan dat deze niet aanwezig is op de school waar ze werken.

Doordat de methode niet aanwezig is op de scholen kwamen vraag 10 en 11 te vervallen in de enquête. Deze vragen gingen over de inzet van de methode op school.

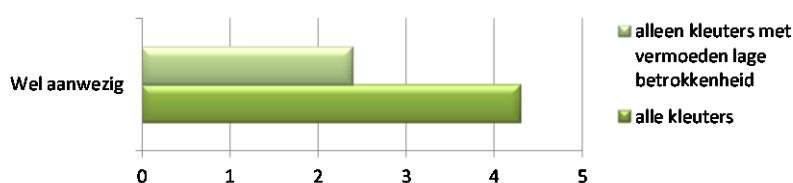
Methoden om betrokkenheid te meten

Naast de Leuvense Betrokkenheidsschaal zijn er tal van andere methoden om betrokkenheid bij kleuters te meten. In de enquête gaf 27% (16 respondenten) van de leerkrachten aan dat er op school inderdaad een andere methode aanwezig is om dit te doen. Bijna driekwart van de leerkrachten gaf dus aan dat er geen methode is om de betrokkenheid bij kleuters te meten (zie figuur 8).



Figuur 8 : Aanwezigheid van een methode om betrokkenheid te meten

Van de 27% van de respondenten die aan heeft gegeven wel een methode te gebruiken om betrokkenheid te meten geeft 2/3 deel aan dat alle kleuters worden gescreend. Het overige deel van de respondenten geeft aan dat alleen de leerlingen waarvan het vermoeden bestaat dat ze laag betrokken zijn gescreend worden. Dit staat weergegeven in figuur 9.



Figuur 9

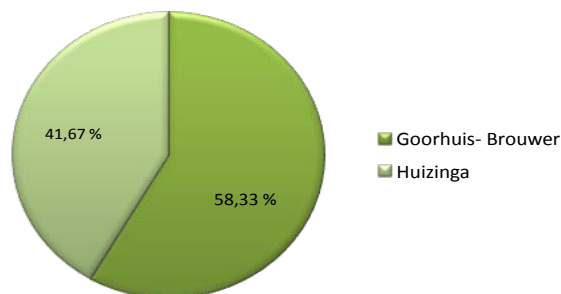
Methoden die werden genoemd om de kleuters te screenen zijn o.a.; Pravoo, Schatkist en DORR.

Goorhuis- Brouwer en Huizinga

Als afsluiting van de enquête werd er om de mening van de leerkrachten gevraagd. Hierbij werd de volgende vraag gesteld;

De meningen zijn erg verdeeld over het vroegtijdig screenen van kleuters. Zo is Prof. dr. Sieneke Goorhuis- Brouwer van mening dat je kleuters niet hoeft te screenen. Hun ontwikkeling zal vanzelf op gang komen. Tegenstander van deze mening is Henk Huizinga. Hij is van mening dat je niet vroeg genoeg kunt beginnen met het screenen. Met welke mening kunt u zich het beste identificeren?

De meningen over deze vraag waren erg verdeeld. Iets meer dan de helft van de leerkrachten kon zich het best identificeren met Goorhuis- Brouwer (58.33 %).



Figuur 10 : Verdeling Goorhuis- Brouwer en Huizinga

Bij de vraag kwam een aantal opmerkingen van de respondenten. De meningen van de leerkrachten liepen erg uiteen. Zo stelt één leerkracht dat je niet vroeg genoeg kunt beginnen met stimuleren en een ander zegt dat juist afwachten op de ontwikkeling belangrijk is. Deze meningen staan lijnrecht tegenover elkaar. Wat wel in bijna elke reactie vermeld staat is dat het observeren en registreren erg belangrijk is om de ontwikkeling van het kind zo goed mogelijk in de gaten te houden.

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zullen zowel de theoretische als praktische conclusie vermeld staan. Beide conclusies gaan hierbij in op de hoofdvraag: *‘Op welke wijze zeggen onderbouwleerkrachten om te gaan met kleuters die lage tot geen betrokkenheid laten zien, en hoe verhoudt dit zich tot de toonaangevende literatuur?’*

5.1 Conclusie theoretisch onderzoek

In deze theoretische conclusie geef ik een eerste antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek.

Op welke wijze zeggen onderbouwleerkrachten om te gaan met kleuters die weinig tot geen betrokkenheid laten zien, en hoe verhoudt dit zich tot de toonaangevende literatuur?

Omdat deze conclusie geschreven wordt aan de hand van het theoretisch onderzoek geef ik alleen antwoord op het tweede deel van de hoofdvraag, op welke wijze hoort er volgens de toonaangevende literatuur om te worden gegaan met kleuters die weinig tot geen betrokkenheid laten zien. Om antwoord te geven op de gehele vraag zal ik de resultaten van mijn praktijkonderzoek vergelijken met deze uitkomst.

De ontwikkeling van een kind verloopt in verschillende stadia. Hierop zijn interne en externe factoren van invloed. De ontwikkeling van peuter naar kleuter speelt zich af rond het derde en vierde levensjaar. Kinderen in deze periode leren door te spelen. Dit spelend leren lukt echt niet zomaar, er moet aan verschillende basisbehoeften worden voldaan om een goede ontwikkeling tot stand te kunnen brengen. Deze basisbehoeften zijn; emotioneel vrij zijn, zelfvertrouwen hebben en nieuwsgierig zijn.

Betrokkenheid speelt bij de ontwikkeling van kinderen een grote rol. Onder betrokkenheid verstaan we; een bepaalde tijd geconcentreerd bezig zijn met een activiteit waarbij de tijd vergeten wordt en het kind gemotiveerd, energiek en met doorzettingsvermogen te werk gaat. Andere kenmerken van betrokkenheid zijn o.a.; creativiteit, complexiteit, nauwkeurigheid, juiste houding en mimiek, goede verwoording en de reactietijd.

Betrokkenheid kan plaatsvinden op verschillende niveaus. Niet elk kind is met elke opdracht even betrokken. De niveaus zijn verdeeld in 5 stadia en gaan van, geen activiteit tot volgehouden intense activiteit. Voor kinderen die te laag betrokken zijn is er een signaleringslijst samengesteld, de Leuvense Betrokkenheidsschaal. Voor kleuters is hiervan een eigen versie. Om de betrokkenheid te verhogen is er binnen het ontwikkelingsgericht onderwijs, waar betrokkenheid een grote rol speelt, een lijst opgesteld met actiepunten die de er voor kunnen zorgen dat de betrokkenheid verhoogd. Hierbij speelt vooral de inrichting van het lokaal, juiste aanbod van materiaal, het herkennen en stimuleren een grote rol.

Bij kinderen met een ontwikkelingsbelemmering of stoornis is het verhogen van de betrokkenheid vaak moeilijk omdat veel stoornissen gepaard gaan met een laag concentratieniveau.

5.2 Conclusie praktijkonderzoek

Uit het gehouden onderzoek blijkt dat het merendeel van de leerkrachten wel eens het vermoeden heeft gehad dat een leerling lage tot geen betrokkenheid vertoond. Ook komt hieruit naar voren dat lang niet iedere leerkracht dit vermoeden ook daadwerkelijk heeft vastgesteld. Dit is opmerkelijk aangezien er tal van methodes zijn die een signaleringslijst hebben opgenomen om de betrokkenheid van kinderen te kunnen meten.

Het signaleren van betrokkenheid doen leerkrachten voornamelijk aan de hand van het vergelijken met andere leerlingen. Vooral het achterblijven bij leeftijdsgenoten en het vragen van veel aandacht in de klas zijn indicatoren om lage betrokkenheid te herkennen. Daarnaast wordt dit voor veel leerkrachten bevestigd door de toetsuitslagen.

Om de betrokkenheid te verhogen en de leerling te stimuleren overleggen leerkrachten met de aanwezige intern begeleider of een collega groepsleerkracht. Stappen die vervolgens worden ondernomen zijn het extra betrekken van de leerling in kringopdrachten, leerling een vaste plek geven en rekening houden met groepsindelingen. Ook geeft een enkele leerkracht aan niets te doen om de leerling extra te stimuleren omdat de ontwikkeling vanzelf op gang komt.

Zoals al eerder vermeld staat stelt lang niet iedere leerkracht het vermoeden van lage betrokkenheid vast. Dit komt doordat op bijna driekwart van de scholen geen methode aanwezig is om de betrokkenheid te kunnen meten. Dit terwijl deze methodes er wel zijn. Zo geeft ruim 86% van de respondenten aan de Leuvense Betrokkenheidsschaal niet te kennen en blijkt deze op geen enkele school, waar dit onderzoek heeft plaatsgevonden, aanwezig te zijn. Hieruit kan ik concluderen dat scholen zich verder moeten verdiepen in dit onderwerp aangezien betrokkenheid en participatie volgens F. Leavers (1993) de basisvoorwaarden zijn om tot leren te komen.

Overigens blijkt dat er tussen leerkrachten een duidelijke splitsing is met betrekking tot het stimuleren van de betrokkenheid en het screenen hierop. Een kleine 60% van de leerkrachten geeft aan dat de ontwikkeling van een kind vanzelf op gang komt en dat screening hiervoor niet noodzakelijk is. Een kleine 40% geeft daarentegen aan dat je niet vroeg genoeg kunt beginnen met screenen. Dit laatst genoemde zal dus op maar een klein deel van de basisscholen gebeuren aangezien op de meeste scholen geen methoden aanwezig zijn om de betrokkenheid van een kind te kunnen meten.

5.3 Vergelijking theorie en praktijk

Om een duidelijk antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag van dit onderzoek zal de theorie met het praktijkonderzoek vergeleken worden.

De gestelde hoofdvraag van het onderzoek is;

Op welke wijze zeggen onderbouwleerkrachten om te gaan met kleuters die weinig tot geen betrokkenheid laten zien, en hoe verhoudt dit zich tot de toonaangevende literatuur?

Uit het praktijkonderzoek is gebleken dat lage betrokkenheid bij kleuters door veel leerkrachten wel wordt vermoed maar niet wordt vastgesteld. Dit komt mede doordat op driekwart van de scholen geen methode aanwezig is om de betrokkenheid te kunnen meten.

Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten wel op de hoogte zijn van de signalen van lage betrokkenheid. Kenmerken die worden genoemd door Oers en Janssen- Vos (2000) zoals weinig aandacht op kunnen brengen en snel afgeleid zijn komen overeen met antwoorden uit de enquête. Wel komt uit de enquête naar voren de meeste leerkrachten bij lage betrokkenheid denken aan niet goed afgestemd onderwijs, dit terwijl het niet goed in je vel zitten ook een belangrijke oorzaak kan zijn. Er moet dus meer gekeken worden naar de oorzaak van de lage betrokkenheid.

Om de betrokkenheid bij een kleuter te verhogen is er een lijst opgesteld met actiepunten. Deze punten komen tot op zekere hoogte overeen met de in praktijk gedane acties. Zo worden het hebben van regelmaat (vaste plek, vast ritme en duidelijke regels) wel genoemd zowel als het aanpassen van het onderwijs op de interesse van het kind maar komt uit de enquête niet naar voren dat leerkrachten ook de eigen houding veranderen om de betrokkenheid te verhogen. Door mee te spelen, vertrouwen te winnen en ideeën en tips aan te reiken zal het kind zich veiliger voelen en dit zal de betrokkenheid vergroten.

Mijn conclusie is dan ook dat de leerkrachten voor een deel op de hoogte zijn van de kenmerken van lage betrokkenheid. Meerdere kenmerken kunnen benoemd worden maar de oorzaak van de lage betrokkenheid komt niet duidelijk naar voren. Het vaststellen van lage betrokkenheid gebeurt maar op weinig scholen terwijl dit juist erg belangrijk is om een juist plan op te kunnen stellen voor de leerling. De omgang van leerkrachten met een laag betrokken leerling komt voor een groot deel overeen met de in de literatuur genoemde werkwijze maar leerkrachten zouden zich hier verder in moeten verdiepen om de leerling nog beter te kunnen begeleiden.

5.4 Aanbevelingen

Aan de hand van het gehouden onderzoek en de daarbij getrokken conclusies kan er een aantal aanbevelingen worden gedaan.

In de eerste plaats is het voor onderbouwleerkrachten die te maken hebben met leerlingen die lage betrokkenheid vertonen verstandig om deze scriptie te lezen. Dit biedt hen informatie uit zowel de theorie als de praktijk en dit zou kunnen leiden tot nieuwe ideeën over de omgang met het desbetreffende kind.

Ten tweede is het belangrijk om op iedere school een methode te hebben waarmee betrokkenheid gemeten kan worden. Op deze wijze kunnen leerkrachten hun vermoedens controleren en een duidelijk stappenplan maken mocht het vermoeden bevestigd worden. Bovendien kunnen de leerlingen, mocht de school dit willen, ook preventief gescreend worden.

Omdat betrokkenheid een voorwaarde is tot leren is het belangrijk dat leerkrachten weten welke mogelijkheden er zijn om de betrokkenheid te vergroten. Het is hierom erg belangrijk dat de kennis van de leerkrachten over dit onderwerp vergroot wordt. Belangrijk is hierbij ook dat de leerkracht kritisch naar zichzelf durf te kijken want de betrokkenheid van een kind wordt alleen vergroot als het zich veilig en geborgen voelt in de klas. Een goede vertrouwensband met de leerkracht is dus van essentieel belang.

5.5 Mogelijkheden voor vervolgonderzoek

Passend bij dit onderzoek zou een vervolgonderzoek zijn met betrekking tot het competent zijn van de leerkrachten die te maken krijgen met leerlingen die lage betrokkenheid tonen. Hierbij kan dieper worden ingegaan op de manier van werken van de leerkracht en kan onderzocht worden op welke wijze de leerkracht ondersteuning kan krijgen. Eventueel kan worden onderzocht op welke wijze de vooruitgang bij een kind met lage betrokkenheid het grootst is. Hiervoor zullen veel observaties plaats moeten vinden en is het nodig om leerkrachten te interviewen.

Literatuur

- Aalsvoort, G.M. van der & Ruijsenaars, A.J.J.M. (2000). *Jonge Risicokinderen, achtergronden onderkenning, aanpak en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat
- Dulk, C. den en Janssens, M. (2005). *Inleiding in zorgverbreding en orthodidactiek*. Baarn: HBuitgevers.
- Eijkeren, M. Van. (2005a) *Pedagogisch- didactisch begeleiden*. Kennisbasis voor de startende leraar. Baarn: HBuitgevers
- Eijkeren, M. van. (2005b). *Werken in het basisonderwijs*. Baarn: HBuitgevers.
- Expertisecentrum E.G.O. Nederland (2001). *Oriëntatie op de principes van het EGO*. Eindhoven: Expertisecentrum E.G.O. Nederland
- Gils, M. van. (2001). *Planmatig werken in de school*. Leuven- Apeldoorn: Garant uitgevers.
- Goorhuis- Brouwer, S. & Levering, B. (2006). *Dolgedraaid, mogen peuters nog peuter en kleuters nog kleuteren?* Amsterdam: SWP Uitgeverij
- Herpen, M. van (2007). *Ervaringsgericht onderwijs van oriëntatie tot implementatie*. Antwerpen: Garant
- Janssen- Vos, F. (2003) *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV
- Katholiek Pedagogisch Centrum. (2001). *Ervaringsgericht werken in de onderbouw: module B*. 's Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum
- Keesenberg, H. (2008). *Passend onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Kluwer Onderwijsmanagement
- Kohnstamm, R. (2006). *Kleine ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kroon, A.J.M. van der. (2007). *Praktijkgids bekostiging PO 2008*. Alphen aan den Rijn: Kluwer Onderwijsmanagement.
- Looy, F & Houterman, K. (2004) *Gezond gedrag in de basisschool*. Groningen: Wolters- Noordhoff
- Maes, K., & Nijsmans, I. (1988). *Observatie in de context van het ervaringsgericht kleuteronderwijs (EGKO): ontwikkelingen van een instrumentarium*. Leuven: Katholieke Universiteit
- Oers, B. van & Janssen- Vos, F. (2000) *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Ploeg, J.D. van der (2006). *Kopstukken van de orthopedagogiek*. Rotterdam: Lemniscaat
- Spiekhout, J., Rengenhart, E., Diesfeldt, A., e.a. (2001). *Als je kind het zelf niet kan*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Verhofstadt- Denève, L., Geert, P. van & Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie, grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Wal, J. van der, Mooij, I. de en Wilde, J. de (2006). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum: Coutinho.

Tijdschriften

- Greven F. (14 januari 2000). Nieuwe perspectieven voor interne begeleiding. *Inside*, januari 2000.
- Goorhuis-Brouwer, S.M. (2004). Kinderlijke ontwikkeling: van spelen naar leren. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 43, 67-74
- Leavers, F. (1989). Betrokkenheid kan je meten! *Kleuters en ik*, 8(4), 17-21

Internet

- CPS (2010). *1-zorgroute: werken met groepsplannen*. Geraadpleegd op 3 december 2010, http://www.cps.nl/nl/Sectoren/Primair_onderwijs/Primair_onderwijs-Passend_onderwijs/1-Zorgroute_werken_met_groepsplannen.html
- DeMooij (z.d.). *Sociale risico's bij kinderen met PPD-NOS*. Geraadpleegd op 16 mei 2011, http://www.demooij.com/jeannette/files/pdf/sociale_risicos_bij_PDD-NOS.pdf
- Dikke van Dale (2010). *Competent*. Geraadpleegd op 28 mei 2011, <http://www.vandale.nl/vandale/zoekService.do?selectedDictionary=nn&selectedDictionaryName=Nederlands&searchQuery=competent>
- Edesigner (z.d.). *Minor Special Educational Needs*. Geraadpleegd op 3 december 2010, <http://www.edesigner.nl/sen/SEN1011-college1.pdf>
- Encyclo (2011). *Orthotheek*. Geraadpleegd op 3 december 2010, <http://www.encyclo.nl/zoek.php?woord=orthotheek>
- GoedGevoel (2011). *Beweging verbeterd concentratie ADHD- kinderen*. Geraadpleegd op 24 juni 2011, <http://www.goedgevoel.be/gg/nl/329/ADHD/article/detail/819966/2009/04/15/Beweging-verbetert-concentratie-ADHD-kinderen.dhtml>
- Hersencentrum (2011). *ADHD*. Geraadpleegd op 17 mei 2011, <http://www.hersencentrum.nl/onderzoek/scripties-artikelen-wetenswaardigheden/adhd.html>
- InfoNu (2010). *NGT: Nederlandse Gebarentaal*. Geraadpleegd op 3 december 2010, <http://mens-en-gezondheid.infonu.nl/leven/840-ngt-nederlandse-gebarentaal.html>
- InfoNu (2011). *Pervasive ontwikkelingsstoornissen (Autisme/ASS)*. Geraadpleegd op 4 juni 2011, <http://mens-en-gezondheid.infonu.nl/ziekten/7236-pervasive-ontwikkelingsstoornissen-autismeass.html>
- Kennisnet (2011). *Orthotheek*. Geraadpleegd op 14 april 2011, <http://leerlingzorgpo.kennisnet.nl/orthotheek>
- KPCgroep (z.d.). *Zorgprofiel*. Geraadpleegd op 3 december 2010, <http://www.kpcgroep.nl/Primair-onderwijs/Bestuur-en-beleid/Passend-onderwijs/Zorgprofiel.aspx>
- Landelijke beroepsvereniging Remedial Teachers (2007). *Wat is Remedial Teaching?* Geraadpleegd op 22 november 2010, <http://www.lbrt.nl/overdelbrt/faq.php>
- Leerproblemen (2006). *Verbale leerstoornissen*. Geraadpleegd op 4 juni 2011, <http://leerproblemen.webs.com/verbaleleerstoornissen.htm>
- Marant (z.d.). *Van Weer Samen Naar School naar WSNS+*. Geraadpleegd op 24 november 2010, <http://www.marant.nl/content.php?q=132>

- Nationaal archief (2007a). *De onderwijswet van 1801*. Geraadpleegd op 20 januari 2010, http://www.nationaalarchief.nl/webviews/page.webview?eadid=NL-HaNA_3.12.01&pageid=N100BC
- Nationaal archief (2007b). *De onderwijswet van 1806*. Geraadpleegd op 20 januari 2010, http://www.nationaalarchief.nl/webviews/page.webview?eadid=NL-HaNA_3.12.01&pageid=N10120
- OudersenRugzak (2010). *Hoe kunt u een rugzak krijgen?* Geraadpleegd op 3 december 2010, http://www.50tien-oudersenrugzak.nl/oudersenrugzak/rugzak/hoe_kunt_u_een_rugzak_krijgen
- Platform WSNS (z.d.). *Weer Samen Naar School Plus*. Geraadpleegd op 24 november 2010, <http://www.platformwsns.nl/Nieuwsberichten/Archief/WSNS%20Plus/Stuurgroep%20WSNS%20Plus>
- PO-raad (2009a). *Handreiking onderwijszorgprofielen*. Geraadpleegd op 2 december 2010, <http://www.poraad.nl/scrivo/asset.php?id=538255>
- PO-raad (2009b). *Speciaal onderwijs*. Geraadpleegd op 12 april 2011, http://www.poraad.nl/index.php?p=571643#Regionale_Expertise_Centra
- Remedial Teaching Voorhout (2008). *Wat is Remedial Teaching?* Geraadpleegd op 14 april 2011, <http://www.remedial-teaching-voorhout.nl/remedial-teaching>
- Rijksoverheid (2010a). *Passend Onderwijs*. Geraadpleegd op 17 november 2010, <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>
- Rijksoverheid (2010b). *Wat is leerling- gebonden financiering (lgf) en voor wie is het bedoeld?* Geraadpleegd op 29 november 2010, <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/vragen-en-antwoorden/wat-is-leerlinggebonden-financiering-lgf-en-voor-wie-is-het-bedoeld.html>
- Rijksoverheid (2010c). *Wat is een handelingsplan en wat staat er in?* Geraadpleegd op 21 november 2010, <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/vragen-en-antwoorden/wat-is-een-handelingsplan-en-wat-staat-er-in.html>
- Schoolaanzet (2011). *Introductie op 1-Zorgroute als zorgstructuur*. Geraadpleegd op 3 december 2010, <http://schoolaanzet.nl/leerlingzorg/1-zorgroute/introductie#ce1635385>
- Stichting Inclusief Onderwijs (2010). *Rugzakwet*. Geraadpleegd op 3 december 2010, <http://www.inclusiefonderwijs.nl/rugzakwet.php>
- SWV41-07 (z.d.). *Wat is een intern begeleider?* Geraadpleegd op 16 december 2010, <http://www.swv41-07.nl/ib/index.php?id=2>
- Universiteit Utrecht (2010). *Ben jij ook zo nieuwsgierig?...Nieuwsgierigheid als motor van betekenisvol ontdekkend leren*. Geraadpleegd op 28 mei 2011, <http://dSPACE.library.uu.nl:8080/handle/1874/33325>
- Viviani (z.d.). *Over Viviani*. Geraadpleegd op 18 mei 2011, <http://www.viviani.nl/viviani/>
- Weer Samen Naar School 3504 (2010). *Weer Samen Naar School in het kort*. Geraadpleegd op 17 november 2010, <http://www.wsns3504.nl/cgi-oic/pagedb.exe/show?no=1>
- Wikipedia (2011). *Interne begeleider*. Geraadpleegd op 6 januari 2011, http://nl.wikipedia.org/wiki/Interne_begeleider

Bijlagen

Bijlage I: **Didactisch contract**

Bijlage II: **Vragenlijst digitale enquête**

Bijlage III: **A. Observatieformulier Leuvense Betrokkenheidsschaal Kleuters**
 B. Initiatievenblad Leuvense Betrokkenheidsschaal Kleuters

Bijlage I: Didactisch contract

Didactisch contract

Naam student: Mariska Posthuma	Minor-begeleider: Dirk Korf	PP-begeleider: Pieneke Busstra
Minor: Special Education Needs		
LIO(stage)school: CBS de Praom Zwartemeer		

1. Onderwerp:

De opvatting van onderbouwleerkrachten over het stimuleren van betrokkenheid bij kleuters.

2. Ik kies voor dit onderwerp omdat:

Ik tijdens mijn LIO te maken krijg met een kleuter die weinig betrokken is en hierdoor niet tot leren komt. Ik zou graag willen weten hoe ik haar betrokkenheid kan stimuleren zodat zij met de rest van de groep mee kan doen en ook tot leren komt.

a. Mijn probleemstelling is

Op CBS de Praom werd door een leerkracht onlangs aangegeven dat een leerling in groep 1 niet tot leren komt. Volgens F. Laevers (1993) zijn betrokkenheid en participatie de basisvoorwaarden tot leren. De ideale situatie zou zijn dat onderbouwleerkrachten kunnen aangeven hoe ze een leerling, die niet tot leren komt, toch kunnen stimuleren tot betrokkenheid.

b. Mijn onderzoeksvragen zijn

Op welke wijze zeggen onderbouwleerkrachten om te gaan met kleuters die lage tot geen betrokkenheid laten zien, en hoe verhoudt dit zich tot de toonaangevende literatuur?

Kleuters:

- Welke basisbehoeften hebben kleuters?
- Hoe verloopt de ontwikkeling van peuter tot kleuter met betrekking tot leren?

Betrokkenheid:

- Wat wordt er verstaan onder de term betrokkenheid?
- In welke mate valt betrokkenheid te meten en met welke instrumenten gebeurt dit?
- Op welke manier valt betrokkenheid te verhogen?
- Welke signalen kan een kind geven dat laag betrokken is?
- In hoeverre is lage betrokkenheid een voorspeller van andere stoornissen?

Praktijk:

- Waaraan merkt een onderbouwleerkracht dat een kleuter niet tot leren komt?
- Tegen welke problemen lopen leerkrachten aan bij kleuters die niet tot leren komen?
- Zijn leerkrachten op de hoogte van de Leuvense betrokkenheidsschaal en maken ze hier gebruik van?
- Waarin schiet de leerkracht naar eigen zeggen tekort als het gaat om signaleren van ontwikkelingsachterstand?
- Welke visie heeft de leerkracht op vroegtijdig screenen en begeleiden van kleuters?

3. Ik denk van mijn activiteiten binnen de minor het volgende te leren:

- Na het onderzoek weet ik hoe betrokkenheid bij kleuters gemeten kan worden.
- Na het onderzoek weet ik hoe ik een kwantitatief onderzoek moet verrichten.
- Na het onderzoek weet ik hoe onderbouwleerkrachten omgaat met kleuters die niet tot leren komen.
- Na het onderzoek weet ik wat er in toonaangevende literatuur vermeld staat over de betrokkenheid van kleuters.
- Na het onderzoek weet ik wat de Leuvense betrokkenheidsschaal is en hoe hiermee gewerkt wordt.
- Na het onderzoek kan ik verschillende werkvormen hanteren waarbij de leerling op CBS de Praom weer tot leren komt.

4. Mijn te ondernemen activiteiten zijn van belang voor kinderen in het basisonderwijs omdat:

Het voor kleuters belangrijk is dat ze tot leren komen en mee kunnen doen met de klas. Betrokkenheid is hiervoor erg belangrijk. Als de betrokkenheid weinig tot helemaal niet wordt zien gelaten is het voor de leerkracht van belang dat hij/ zij weet hoe de leerling gestimuleerd moet worden.

5. literatuurlijst:

Boeken

- Aalsvoort, G.M. van der & Ruijsenaars, A.J.J.M. (2000). *Jonge Risicokinderen, achtergronden onderkenning, aanpak en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat~
- Eijkeren, M. Van. (2005) *Pedagogisch- didactisch begeleiden*. Kennisbasis voor de startende leraar. Baarn: HBUitgevers
- Expertisecentrum E.G.O. Nederland (2001). *Oriëntatie op de principes van het EGO*. Eindhoven: Expertisecentrum E.G.O. Nederland
- Goorhuis- Brouwer, S. & Levering, B. (2006). *Dolgedraaid, mogen peuters nog peuten en kleuters nog kleuteren?* Amsterdam: SWP Uitgeverij
- Herpen, M. van (2007). *Ervaringsgericht onderwijs van oriëntatie tot implementatie*. Antwerpen: Garant
- Janssen- Vos, F. (2003) *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV
- Katholiek Pedagogisch Centrum. (2001). *Ervaringsgericht werken in de onderbouw: module B. 's* Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum
- Kohnstamm, R. (2006). *Kleine ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Looy, F & Houterman, K. (2004) *Gezond gedrag in de basisschool*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Maes, K., & Nijsmans, I. (1988). *Observatie in de context van het ervaringsgericht kleuteronderwijs (EGKO): ontwikkelingen van een instrumentarium*. Leuven: Katholieke Universiteit
- Oers, B. van & Janssen- Vos, F. (2000) *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Ploeg, J.D. van der (2006). *Kopstukken van de orthopedagogiek*. Rotterdam: Lemniscaat
- Verhofstadt- Denève, L., Geert, P. van & Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie, grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum

Websites

- DeMooij (z.d.). *Sociale risico's bij kinderen met PPD-NOS*. Geraadpleegd op 16 mei 2011, http://www.demooij.com/jeannette/files/pdf/sociale_risicos_bij_PDD-NOS.pdf
- Dikke van Dale (2010). *Competent*. Geraadpleegd op 28 mei 2011, <http://www.vandale.nl/vandale/zoekService.do?selectedDictionary=nn&selectedDictionaryName=Nederlands&searchQuery=competent>
- GoedGevoel (2011). *Beweging verbetert concentratie ADHD- kinderen*. Geraadpleegd op 24 juni 2011, <http://www.goedgevoel.be/gg/nl/329/ADHD/article/detail/819966/2009/04/15/Beweging-verbetert-concentratie-ADHD-kinderen.dhtml>
- Hersencentrum (2011). *ADHD*. Geraadpleegd op 17 mei 2011, <http://www.hersencentrum.nl/onderzoek/scripties-artikelen-wetenswaardigheden/adhd.html>
- InfoNu (2011). *Pervasieve ontwikkelingsstoornissen (Autisme/ASS)*. Geraadpleegd op 4 juni 2011, <http://mens-en-gezondheid.infonu.nl/ziekten/7236-pervasieve-ontwikkelingsstoornissen-autismeass.html>
- Leerproblemen (2006). *Verbale leerstoornissen*. Geraadpleegd op 4 juni 2011, <http://leerproblemen.webs.com/verbaleleerstoornissen.htm>
- Universiteit Utrecht (2010). *Ben jij ook zo nieuwsgierig?...Nieuwsgierigheid als motor van betekenisvol ontdekkend leren*. Geraadpleegd op 28 mei 2011, <http://dspace.library.uu.nl:8080/handle/1874/33325>

Tijdschriften

- Goorhuis-Brouwer, S.M. (2004). Kinderlijke ontwikkeling: van spelen naar leren. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 43, 67-74
- Leavers, F. (1989). Betrokkenheid kan je meten! *Kleuters en ik*, 8(4), 17-21

6. Ik ga de volgende activiteiten ondernemen in de praktijk:

Aan de hand van deelvragen een theoretische verantwoording maken.
Vervolgens ga ik een enquête maken die ik wil versturen naar scholen binnen de vereniging Viviani. Met deze enquête wil ik erachter komen hoe andere onderbouwleerkrachten omgaan met kleuters die lage betrokkenheid laten zien. Aan de hand van deze enquête kan ik mijn praktijkvragen beantwoorden en een ontwerp gaan maken.

7. Mijn werkzaamheden leveren het volgende concrete product op:

Aan het eind van het onderzoek wil ik iets maken waardoor het meisje uit groep 1 gestimuleerd wordt tot betrokkenheid en hierdoor beter tot leren komt.

8. Mijn ruwe planning is:

Week 1.1 t/m 1.4	oriënteren
Week 1.3	zoekplan maken
Week 1.4	werkplan af
Week 1.5/1.6	presenteren werkplan
Week 1.5	schrijven theorie
Week 1.6	schrijven theorie
Week 1.7	schrijven theorie
Week 1.8	schrijven theorie
Week 1.9	maken logboek en inleveren didactisch contract, theorie en logboek

9. Verdere bijzonderheden zijn:

-

Feedback docent:

Prima goed onderzocht. Kan leuke resultaten opleveren. Heerlijk hield van mijn werk.

Handtekening student:

Mariska Posthuma

Handtekening minor-docent:

[Handtekening minor-docent]

Datum goedkeuring:

8-7-2011

Bijlage II: Vragenlijst digitale enquête

1. Hoeveel jaar ervaring heeft u als leerkracht onderbouw?
 - A. Korter dan 2 jaar
 - B. 2 – 5 jaar
 - C. 5 – 10 jaar
 - D. Langer dan 10 jaar

2. Heeft u in de klas wel eens een leerling gehad waarvan u vermoedde dat die lage tot geen betrokkenheid toonde ?
 - A. Ja, vermoed en vastgesteld
 - B. Ja, alleen vermoed
 - C. Nee (ga verder naar vraag 8)

3. Hoe vaak heeft u de afgelopen twee jaar het vermoeden gehad dat een leerling in de klas lage tot geen betrokkenheid toonde?
 - A. 1 keer
 - B. 2 – 3 keer
 - C. 4 – 5 keer
 - D. 6 keer of vaker

De volgende vragen gaan over u als leerkracht in de klas.

4. Als een leerling lage tot geen betrokkenheid laat zien komt het vaak niet tot leren. Waaraan merkt u als eerste in de klas dat een leerling niet tot leren komt? (Er zijn meerdere antwoorden mogelijk)
 - A. De leerling vraagt veel ondersteuning bij taken
 - B. De leerling blijft achter bij leeftijdsgenoten
 - C. Toetsuitslagen (bijvoorbeeld CITO)
 - D. Screening
 - E. Anders namelijk,

5. Met wie bespreekt u het als u een leerling in de klas heeft die niet tot leren komt?
 - A. Ik bespreek het niet, en probeer het zelf op te lossen
 - B. Ik bespreek dit met andere collega's
 - C. Ik bespreek dit met de IB'er
 - D. Anders, namelijk.....

6. Tegen welke problemen loopt u aan als een kleuter laag betrokken is en niet tot leren komt?

7. Op welke manier stimuleert u een kind dat laag betrokken is? (*Er zijn meerdere antwoorden mogelijk*)

- E. Ik stimuleer dit kind niet, de ontwikkeling komt vanzelf
- F. Ik betrek dit kind extra tijdens de kringactiviteiten
- G. Het kind heeft een vaste plek dichtbij mij
- H. Ik houd rekening met de samenstelling van de groepjes
- I. Anders, namelijk

De volgende vragen gaan over het screenen van kleuters.

8. Bent u bekend met de Leuvense Betrokkenheidsschaal?

- A. Ja, hier ben ik mee bekend
- B. Ik heb er wel eens van gehoord
- C. Nee, hier ben ik niet bekend mee (*Ga verder naar vraag 12*)

9. Is de Leuvense Betrokkenheidsschaal bij u op school aanwezig?

- A. Ja, de Leuvense Betrokkenheidsschaal en de Leuvense Betrokkenheidsschaal Kleuters
- B. Ja, alleen de Leuvense Betrokkenheidsschaal
- C. Ja, alleen de Leuvense Betrokkenheidsschaal Kleuters
- D. Nee (*Ga verder naar vraag 12*)

10. Wordt de Leuvense Betrokkenheidsschaal periodiek ingezet bij u op school?

- A. Ja
- B. Nee

11. In welke groep wordt de Leuvense Betrokkenheidsschaal ingezet?

- A. Alle groepen
- B. Alleen de kleutergroepen
- C. Anders, namelijk.....

Vraag 12 en 13 zijn alleen van toepassing als u op vraag 8 en/of 9 'nee' hebt ingevuld.

12. Is er bij u op school een andere methode aanwezig waarmee de betrokkenheid van kleuters vastgesteld kan worden?

- A. Ja (*vraag 13*)
- B. Nee (*verder met vraag 14*)

13. Welke methode wordt bij u op school gebruikt om de betrokkenheid van kleuters vast te stellen?

14. Worden bij u op school alle kleuters gescreend op betrokkenheid of alleen de kleuters waarvan u het vermoeden heeft dat de betrokkenheid laag is?

- A. Alle kleuters worden gescreend
- B. Alleen de kleuters waarbij het vermoeden bestaat dat de betrokkenheid laag is worden gescreend
- C. Geen enkele kleuter wordt gescreend

De laatste vraag gaat over uw eigen mening. De meningen zijn erg verdeeld over het vroegtijdig screenen van kleuters. Zo is Prof. dr. Sienke Goorhuis- Brouwer van mening dat je kleuters niet hoeft te screenen. Hun ontwikkeling zal vanzelf op gang komen. Tegenstander van deze mening is Henk Huizinga. Hij is van mening dat je niet vroeg genoeg kunt beginnen met het screenen.

15. Met welke mening kunt u zich het best identificeren ?

- A. Goorhuis – Brouwer
- B. Huizinga
- C. Ik heb een andere mening, namelijk

Ruimte voor eventuele opmerkingen:

Hartelijk dank voor het invullen van de enquête.

Bijlage III-A : Observatieformulier Leuvense Betrokkenheidsschaal Kleuters

LBS-K formulier 4

OBSERVATIE-FORMULIER BETROKKENHEID GLOBALE ANALYSE VAN EEN ACTIVITEIT

1. Situering

*kleuterklas/groep: *datum: *uur:
*activiteit: *formulier nr. :

2. Beschrijving van het verloop van een moment uit de activiteit/les

3. Inschatting van de betrokkenheid

de betrokkenheid was

1	2	3	4	5
zeer laag	laag	matig	hoog	zeer hoog

voor wie / voor welk deel v.d.klas?

----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

4. Duiding van de betrokkenheidsbepalende factoren

5. Adviezen in het licht van het verhogen van het betrokkenheidsniveau

Bijlage III-B : Observatieformulier Leuvense Betrokkenheidsschaal Kleuters

INITIATIEVENBLAD met betrekking tot BETROKKENHEIDSVERHOGENDE TUSSENKOMSTEN			
naam		leeftijdsg	datum nr
EERSTE FASE : BESCHRIJVING VAN DE UITGANGSSITUATIE			
welke feiten of situatie liggen aan de basis van het initiatief ?			
welk(e) aangrijpingspunten voor betrokkenheid komen hier aan het licht?			
TWEEDE FASE : HET INITIATIEF VOORBEREIDEN EN UITVOEREN			
mijn initiatief bestaat uit			
het verloop als volgt:			

... vervolg verloop

DERDE FASE: EVALUATIE EN REFLECTIE

de betrokkenheid was

1

zeer laag

2

laag

3

matig

4

hoog

5

zeer hoog

voor wie of voor welk deel v.d.klas?

mijn initiatief heeft bijgedragen tot volgende leer- en ontwikkelingseffecten:

uit dit initiatief heb ik geleerd dat

als volgende stap(pen) voorzien ik

© Projectgroep Ervaringsgericht Onderwijs