

Eerst denken en dan doen

Een praktijkonderzoek over vooruitkijken en gerichte keuzes maken



*kiezen is,
tegelijk ja en nee,
kiezen is,
de één tegen de ander*

*kiezen is,
ja tegen de één en nee tegen de ander
kiezen is,
daarom moeilijk*

*kiezen is,
zelf kunnen beslissen
kiezen is,
een keus hebben*

*kiezen is,
zelf kunnen beslissen over een keus
kiezen is,
daarom zo fijn*

(1001 gedichten.nl)

Uitgevoerd door: Nicolette Opdam
Studentnummer: 2150845
Opleidingsinstituut: Fontys Hogescholen
Opleiding: Master SEN
Supervisor: Jeannette Perdok
Datum: 17 juni 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Introductie	6
Hoofdstuk 1 Aanleiding onderzoek	10
1.1 Het maken van keuzes is moeilijk	
1.2 Gewenste situatie	
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen	
1.3.1 Opzoekvragen	
1.3.2 Onderzoeksvragen	
1.4 Verwachtingen van het onderzoek	
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	14
2.1 Het belang van kiezen	
2.2 Basisvaardigheden om tot keuze te komen	
2.3 Zijn kleuters al in staat om te kiezen?	
2.3.1 De ontwikkeling van de taal en het denken	
2.3.2 Op welke manier kiezen kleuters?	
2.4 Feedback en feedforward	
2.4.1 Wat is vooruitkijken?	
2.4.2 De rol van volwassenen	
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	20
3.1 Doel van het onderzoek	
3.2 De onderzoeksgroep	
3.3 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit	
3.4 Instrumenten	
3.5 Tijdspad met betrekking tot de uitvoering van het onderzoek	
3.6 Afbakening	
3.7 Ethische overwegingen	
Hoofdstuk 4 Dataverzameling	28
4.1 De voorbereiding	
4.1.1 Interview logopediste	
4.1.2 Kijkwijzer kiesgedrag	

4.1.3 Kijkwijzer klassenmanagement	
4.1.4 Vragenlijsten	
4.2 De uitvoering	
4.2.1 Observaties	
4.2.2 Observatie logopediste	
4.2.3 Kijkwijzer leerkrachtgedrag	
4.2.4 Kijkwijzer leerlinggedrag	
4.2.5 Logboek	
Hoofdstuk 5 Data-analyse en conclusies	47
5.1 Het keuzegedrag van de onderzoeksgroep	
5.2 Voorwaarden om tot keuze te komen	
5.3 Het vooruitkijkproces	
5.4 De rol van de leerkracht	
5.5 Hoe doen de andere groepen in de onderbouw dit?	
5.6 Heeft het vooruitkijken invloed gehad op het keuzegedrag van de leerlingen?	
5.7 Aanbevelingen	
Hoofdstuk 6 Evaluatie van het onderzoek	55
6.1 De voorbereiding	
6.2 Het onderzoeksproces	
6.3 Mijn eigen professionele ontwikkeling	
6.4 Wat heb ik er, als onderzoeker, van geleerd?	
6.5 Wat heeft het onderzoek opgeleverd?	
Nawoord	61
Literatuurlijst	62
Bijlagen	64
Bijlage 1 Kijkwijzer kiesgedrag	
Bijlage 2 Kijkwijzer klassenmanagement	
Bijlage 3 Interview logopediste	
Bijlage 4 Vragenlijst	
Bijlage 5 Kijkwijzer leerkrachtgedrag	
Bijlage 6 Kijkwijzer leerlinggedrag	
Bijlage 7 Brief ouders	
Bijlage 8 Logboek	

Samenvatting

Het maken van keuzes is moeilijk. Alles heeft voor- en nadelen en keuzes hebben gevolgen die je niet altijd goed in kunt schatten. De mogelijkheid om te kunnen kiezen geeft veel vrijheid. Je kunt zelf beslissen en richting geven aan je eigen handelen. Zelf kunnen kiezen vergroot je gevoel voor competentie en autonomie.

Om goed te kunnen kiezen moet je beschikken over een aantal basisvaardigheden. Bij jonge kinderen zijn deze basisvaardigheden vaak nog niet volledig ontwikkeld en dat geldt te meer als ze een ontwikkelingsachterstand hebben. Hierdoor is het voor deze kinderen vaak extra moeilijk om structuur in hun eigen handelen aan te brengen. Betekent dit dan dat je als leerkracht in moet grijpen en dit extra moet begeleiden? Of ontwikkelt het kind zich in zijn eigen tempo en ontwikkelen deze vaardigheden zich vanzelf?

Dit was een probleem, waar ik in mijn klas tegenaan liep. De kinderen konden niet goed kiezen, waren impulsief en fladderden van de ene naar de andere activiteit. De kinderen speelden zonder gericht plan. In mijn begeleiding schoot ik tekort. Vaak greep ik pas in als ik zag dat het mis ging.

Door literatuuronderzoek kwam ik erachter dat verschillende onderzoekers van mening zijn dat het goed is om dit proces stap voor stap te begeleiden. Aan het begin van het onderzoek heb ik het keuzegedrag van de leerlingen in kaart gebracht, zodat ik een goed beeld had van hun vaardigheden. Ik wilde onderzoeken of ik ze een stapje verder kon helpen in het maken van gerichte keuzes door met hen vooruit te gaan kijken op wat ze wilde gaan doen. Kortom, een plannetje maken voor speelwerktijd.

Vooruitkijken is een denkproces waarbij kinderen zich een doel stellen en zich voorstellen wat ze gaan doen om dat doel te bereiken. Het is een van de basisvaardigheden die nodig is om keuzes te kunnen maken (Hohmann en Weikart, 1998, p.110)

De vraag die tijdens dit onderzoek centraal staat is:

Op welke wijze kan ik kleuters begeleiden tijdens het vooruitkijken, zodat er gericht wordt gekozen tijdens speelwerktijd?

De nadruk in dit onderzoek ligt op mijn rol als leerkracht, mijn eigen groeiproces en dat van de leerlingen uit de onderzoeksgroep. Uit het onderzoek blijkt dat de meeste leerlingen een stapje verder zijn gekomen in het maken en het verwoorden van een plan voor speelwerktijd. Het aantal kinderen dat van hoek naar hoek fladdert is afgenomen en het spelgedrag is bij een aantal kinderen verbeterd. Bij mijzelf is gedurende het onderzoek een bewustwordingsproces in gang gezet. Ik kan mijn eigen handelen kritisch bekijken en aanpassen als dat nodig is. Naarmate ik het vooruitkijken vaker doe, durf ik meer los te laten en krijgt ik een actievere luisterhouding. Hierdoor krijgen de leerlingen meer tijd en ruimte om hun plan te verwoorden. De gerichte, dagelijks terugkerende aandacht zorgt ervoor dat de leerlingen eraan gaan wennen om eerst te denken en dan te doen.

Introductie onderzoek

Wie ben ik?

Ik ben een enthousiaste, gemotiveerde en betrokken leerkracht uit het speciaal onderwijs. Iedere dag geniet ik ervan om met “mijn” groep kinderen aan de slag te gaan. Ik vind dat ik als leerkracht een bijzondere rol vervul in het leven van de kinderen uit mijn klas. Door een veilige basis te bieden en goed te kijken naar de individuele onderwijsbehoefte van elk kind, kan ik ze een stapje verder helpen in hun ontwikkeling.

Waarom het speciaal onderwijs?

Iedere dag zorgt weer voor verrassingen, geen dag is hetzelfde. De kinderen zijn zo verschillend, dat er een groot beroep wordt gedaan op mijn flexibiliteit en improvisatievermogen. Hierdoor kan ik veel van mijn eigen creativiteit kwijt en blijf ik scherp. Ieder kind ontwikkelt zich anders en heeft een eigen leerproces. Vooral in het speciaal onderwijs vind ik dit extra bijzonder. Ieder kind doet dit op zijn eigen manier en vaak met grote hobbels of omwegen. Ik vind het een enorme uitdaging dat ik het kind, in dit leerproces (zijn ontwikkeling) verder kan helpen.

Sinds 1997 ben ik werkzaam op Mytyschool de Ruimte in Bergen. Een school met een prettige werksfeer op een prachtige landelijke locatie. De leerlingen die onze school bezoeken, zijn belemmerd in het volgen van onderwijs in een reguliere school vanwege een motorische of meervoudige beperking. Handelingen die voor andere kinderen vanzelfsprekend zijn, kosten deze leerlingen vaak meer moeite en energie. Ook het opdoen van nieuwe kennis vraagt vaak veel meer oefening en herhaling, dan bij kinderen die zich normaal ontwikkelen. Toch willen wij op onze school vooral kijken naar de mogelijkheden en talenten die ieder kind in zich heeft. Er wordt getracht om een positief en veilig pedagogisch klimaat te scheppen, waarin ieder kind deze mogelijkheden en talenten zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen.

De afgelopen jaren heb ik de school en de leerling-populatie goed leren kennen, mede doordat ik in diverse bouwen van de school gewerkt heb. Ik heb zowel met leerlingen met een motorische beperking, als met leerlingen met een meervoudige

beperking gewerkt en in diverse leeftijdscategorieën. Nu sta ik voor het vierde jaar als leerkracht in een onderbouwgroep. In de onderbouwgroepen zijn de onderlinge verschillen tussen de leerlingen groot. Verschillende niveaus zitten nog door elkaar in één groep. Voor ons onderwijs putten we uit bepaalde bronnen, maar we werken niet methodisch. We gaan uit van de individuele onderwijsbehoefte van het kind en passen daar het onderwijs op aan. Dit geeft ons, als leerkrachten van de onderbouw, veel vrijheid om het onderwijs vorm te geven.

Mijn eerste jaren op de Mytyschool werkte ik nog in de functie van klassenassistente. De combinatie van zorg en onderwijs sprak mij erg aan. Door het stukje zorg had ik veel 1 op 1 contact met de kinderen en ontstond er een speciale band. In de groep waar ik op dat moment in werkte, waren een aantal kinderen die extra veel zorg nodig hadden. Dit hield in dat ik langdurig de klas uit was en de leerling de zorg gaf die hij nodig had, in de verzorgingsruimte. Tijdens deze zorgmomenten zorgde ik dat ook het onderwijs voor deze leerling doordraaide door opdrachtjes te bedenken, die aansloten bij de onderwijsdoelen van deze leerling.

In de klas vond de leerkracht, waar ik op dat moment mee samenwerkte, het heel prettig als ik met haar meedacht om het onderwijs in de groep goed vorm te geven. We stonden samen voor de eerste stroom 3 groep¹ bij ons op school. Waar vele van onze collega's nog vraagtekens plaatsten bij het feit dat elk kind recht heeft op onderwijs, vonden wij het een uitdaging om het onderwijs aan te passen aan de behoeften van deze leerlingen. Ik vond het erg leuk om bij alle facetten van het onderwijs meer betrokken te zijn en kreeg de smaak te pakken. Ik wilde zelf graag nog meer invloed krijgen op het onderwijsprogramma en de ontwikkeling van de kinderen.

Vroeger als kind wilde ik al leerkracht worden, maar ik koos uiteindelijk toch voor een meer verzorgend beroep vanwege het veelvuldige 1 op 1 contact met de leerlingen. Na een aantal jaren als klassenassistente werkzaam geweest te zijn kwam mijn oude wens toch weer bovendrijven. Het werd tijd om deze (oude) droom werkelijkheid te laten worden. Toen mijn collega-leerkracht met zwangerschapsverlof ging, vroeg de

¹ Kinderen met een IQ<35

directeur aan mij of ik zin had om de groep voor deze periode over te nemen. Ik was blij met dit vertrouwen en greep deze kans met beide handen aan. In dit halfjaar werd mijn motivatie om voor de klas te staan alleen maar versterkt. Ik kreeg de smaak van het leraarschap enorm te pakken. Ik vond het een uitdaging om met mijn lessen zo goed mogelijk aan te sluiten bij datgene wat iedere leerling nodig had. Natuurlijk had ik nog wel veel te leren. Ik draaide een leuk programma, maar voor mijn gevoel ontbrak het aan een gedegen onderbouwing en theoretische kennis. Ik deed veel op gevoel en wilde toe naar een veel bewuster, doelmatiger en meer adaptief onderwijs.

In 2003 startte ik met mijn opleiding aan de PABO Inholland. Ondertussen draaide ik als leerkracht een stroom drie groep, onder supervisie van een collega-leerkracht. Het is nu vijf jaar geleden dat ik mijn opleiding aan de PABO afrondde en het werd tijd om mijn kennis verder te verdiepen. Nog steeds deed ik veel dingen voornamelijk op gevoel en de behoefte aan meer onderbouwing - en dan ook meer gericht op het speciaal onderwijs - bleek nog steeds aanwezig.

Vorig jaar ben ik gestart met de opleiding Master SEN. Ik merk dat ik de opgedane kennis al na dit eerste jaar veel bewuster in de praktijk toepas. Hierbij denk ik bijvoorbeeld aan het kunnen reflecteren op mijn handelen, het in kaart brengen van kinderen via handelingsgerichte diagnostiek en het op een oplossingsgerichte manier werken aan vaardigheden die een kind nog onder de knie wil krijgen.

Mijn motivatie voor mijn onderzoek

In de klas werk ik met een keuzebord om voor de kinderen inzichtelijk te maken welke keuzes ze kunnen maken tijdens speelwerktijd. Tevens is het de bedoeling dat dit bord de kinderen ondersteunt bij hun taakgerichte gedrag. Ze zien bij welke activiteit ze hun foto hebben opgehangen en hier worden ze door mij of de assistente aan herinnerd, als ze zich niet aan deze keuze houden.

De praktijk wijst echter uit dat de manier waarop de kinderen keuzes maken en de wijze waarop ik ze hierin begeleid, niet voldoet. Veel kinderen komen niet tot een keuze en veel kinderen fladderen van de ene activiteit naar de andere. Kinderen die wel iets kiezen komen vaak niet verder dan stereotiep spel. Ik zie dat de kinderen nu op hetzelfde niveau blijven steken, terwijl ik ze daar een stap verder in wil helpen.

Door het maken van keuzes geef je richting aan je handelen. Het vergroot de intrinsieke motivatie en het gevoel voor autonomie en competentie. Leerkrachten stemmen hun gedrag af op deze basisbehoeften. Dit houdt in dat ik goed om dien te gaan met de onderlinge verschillen tussen de kinderen, zodat ze uit kunnen groeien tot zelfstandige, zelfbewuste mensen. Om zelfsturing te geven aan hun leven is het belangrijk dat kinderen leren te plannen en vooruit te denken. Pas dan kunnen ze gerichte keuzes maken en wordt hun gevoel voor autonomie en competentie vergroot.

Het schoolconcept van onze school zegt hierover het volgende:

“Het onderwijs van Mytyschool De Ruimte dient zo goed mogelijk aan te sluiten bij wat de kinderen nodig hebben om goed te leren en om uit te groeien tot zelfstandige en zelfbewuste mensen. Om dat te realiseren dienen de medewerkers de leerlingen meer invloed te geven op het leren en leven op school en moeten leerlingen in staat zijn hun denken en handelen zelf te sturen. De school is de plaats bij uitstek waar ze dat kunnen leren. Op die manier ontwikkelen ze zich tot volwassenen die verantwoordelijkheid kunnen dragen voor zichzelf en voor anderen. De kern waar het om draait: ontwikkeling van zelfsturing.”

Mijn onderzoek sluit naar mijn mening goed aan bij deze visie. Ik wil kinderen leren om richting te geven aan hun eigen handelen, door samen een plan te maken voor wat ze gaan doen tijdens speelwerktijd. Maar hoe ga ik dit doen? En heb ik goed in kaart hoe de kinderen dat nu doen? Wat is mijn rol hierin? Allemaal vragen waar ik door middel van mijn onderzoek antwoord op wil krijgen.

Hoofdstuk 1 Aanleiding onderzoek

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de aanleiding is geweest om het onderzoek uit te voeren. Ik ga daarbij eerst in op het probleem waar ik tegenaan loop. Vervolgens wordt de gewenste situatie geschetst en wordt er ingegaan op de onderzoeksvragen.

1.1 Het maken van keuzes is moeilijk

Keuzes maken, het hele leven bestaat uit keuzes maken. Keuzes geven richting aan wat je doet. Het grappige is, dat ik met de keuze van dit onderwerp, mezelf meteen dwing om allerlei keuzes te maken. En dat valt lang niet altijd mee. Ik moet keuzes maken om niet teveel af te dwalen van mijn onderzoeksvraag en mijn onderzoek klein te houden. Kortom, ik moet keuzes maken om richting te geven aan mijn onderzoek.

Het maken van keuzes vraagt om een aantal cognitieve vaardigheden, waar ik in het volgende hoofdstuk verder over uit zal weiden. De basisvaardigheden die nodig zijn om tot keuze te komen zijn bij sommige kinderen uit mijn groep nog niet of in beperkte mate aanwezig. Door hun vertraagde ontwikkeling hebben ze meer hulp nodig dan zich normaal ontwikkelende kleuters. Veel kinderen hebben moeite om zelf structuur in hun eigen handelen aan te brengen. Het is noodzakelijk om het keuzeproces bij hen stap voor stap te begeleiden.

Bij ons op school zie ik dat veel kinderen moeite hebben met gericht kiezen. Veel kinderen kiezen impulsief en fladderen van de ene naar de andere activiteit. Binnen mijn eigen klas werken we met een keuzebord, waarop met een aantal pictogrammen de keuzemogelijkheden voor die dag aan staan gegeven. Nadat een kind een keuze gemaakt heeft, hangt het de eigen foto bij het betreffende pictogram en loopt naar de hoek/activiteit toe. De meeste kinderen kennen de structuur van het kiezen en weten wat er van ze verwacht wordt bij het kiesbord. Toch merk ik dat het kiesbord in zijn huidige vorm niet voldoet. De kinderen lopen tegen een aantal problemen aan als er gekozen mag worden:

- Een aantal kinderen komt niet tot keuze en blijft lang dralen bij het kiesbord.

- Een aantal kinderen fladdert van de ene naar de andere hoek.
- Een aantal kinderen kiest altijd hetzelfde.
- Een aantal kinderen maakt wel een keuze, maar gaat vervolgens naar een andere hoek toe.
- Een aantal kinderen kiest pas als andere kinderen al gekozen hebben.
- Veel kinderen komen bij de betreffende activiteit niet tot spel of blijven hangen in stereotiep spel.

Op dit moment vind ik dat ik te weinig doe om de kinderen optimaal te begeleiden in het maken van hun keuzes. Door tijdgebrek laat ik de kinderen vaak zelf kiezen en stuur ik pas later aan, op het moment dat ik zie dat het mis gaat. Dat voelt niet goed. Ik zie dat de kinderen nu op hetzelfde niveau blijven steken, terwijl ik ze daar een stap verder in wil helpen.

1.2 Gewenste situatie

Zoals ik hiervoor al beschreef, stuur ik de kinderen nu pas aan in hun keuzegedrag als ik zie dat het mis gaat. Dat moet anders kunnen. De kinderen in mijn groep zijn blijkbaar onvoldoende in staat om zelfstandig goede keuzes te maken bij het kiesbord. Het kiesbord en de activiteiten die gekozen kunnen worden, sluiten kennelijk niet goed aan bij het niveau van de kinderen in mijn groep. Er zijn aanpassingen nodig om beter aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van de leerlingen.

Het is dus nodig dat ik mijn eigen rol, als leerkracht, onder de loep ga nemen en de kinderen meer ga begeleiden in het maken van keuzes. Door meer gericht met de kinderen vooruit te gaan kijken en ze een plannetje te laten maken, hoop ik dat de kinderen in de toekomst steeds zelfstandiger sturing kunnen geven aan hun eigen keuzes.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Om mijn onderzoek goed vorm te kunnen geven heb ik de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Op welke wijze kan ik kleuters begeleiden tijdens het vooruitkijken, zodat er gericht wordt gekozen tijdens speelwerktijd?

Om deze onderzoeksvraag goed te kunnen beantwoorden heb ik deze opgesplitst in de volgende deelvragen:

1.3.1 Opzoekvragen

- Wat is het belang van keuzes kunnen maken?
- Welke basisvaardigheden heeft een leerling nodig om keuzes te kunnen maken?
- Wat is vooruitkijken?
- Wat doen kinderen tijdens vooruitkijken?

1.3.2 Onderzoeksvragen

- Hoe is het keuzegedrag van iedere leerling op dit moment?
- Wat kan ik leren van anderen om keuzes voor kinderen concreter en overzichtelijker te maken?
- Hoe kan ik mijn klas nog optimaler inrichten, zodat het voor de leerlingen overzichtelijker en duidelijker is waar alles zich bevindt en wat ze kunnen kiezen.
- Wat laten de kinderen zien tijdens het proces van vooruitkijken?
- Hoe verwoorden kinderen wat ze willen gaan doen?
- Op welke momenten en in welke setting kan ik het beste vooruitkijken met de kinderen?
- Welke leerkrachtstijl/houding kan ik aannemen om kinderen te begeleiden in het vooruitkijken en het maken van keuzes?
- Heeft het vooruitkijken met kinderen invloed op het keuzegedrag van leerlingen?
- Zetten andere onderbouwgroepen het “vooruitkijken” al in om de leerling te laten verwoorden wat hij wil gaan doen? En hoe doen ze dit?

1.4 Verwachtingen van het onderzoek

Met mijn onderzoek wil ik een eerste aanzet geven tot verbetering van het vooruitkijkproces dat kinderen helpt om hun gevoelens, gedachten en ervaringen te verwoorden. Dit proces zal stap voor stap opgenomen moeten worden in de vaste dagstructuur, zodat de kinderen de tijd krijgen om het zich eigen te maken en er vertrouwd mee te raken. De onderzoeksperiode is kort, maar ik verwacht toch dat ik al enkele resultaten zal kunnen boeken door hier bewust mee aan de slag te gaan. Resultaten bij de kinderen en bij mijzelf. Door een reflectieve en onderzoekende houding verwacht ik, dat ik leer om beter op initiatieven van de kinderen in te gaan en dat ik ze een stap verder kan helpen in het maken van een “speelwerkplannetje”.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

Inleiding

In dit hoofdstuk zal ik mijn onderzoeksvraag onderbouwen met de door mij geraadpleegde literatuur. Verschillende onderdelen worden belicht vanuit meerdere gezichtspunten. Allereerst komt het belang van keuzes maken aan bod en de basisvaardigheden die hiervoor nodig zijn. Vervolgens ga ik in op de taal-denkwikkeling van kleuters om antwoord te geven op de vraag in hoeverre kleuters al in staat zijn om te kiezen. Tot slot wordt het begrip “vooruitkijken” duidelijk omschreven en wordt de rol van de leerkracht toegelicht.

2.1 Het belang van kiezen

Een keuze maken is moeilijk, alles heeft voor- en nadelen en keuzes hebben gevolgen die je niet altijd goed in kunt schatten. En als je dan kiest, sluit je een andere mogelijkheid uit.

Goed kunnen kiezen doe je vaak op basis van eerdere ervaringen. Paris en Newman (1991) zeggen hierover dat door eigen ervaringen en de begeleiding van klasgenoten of leerkrachten de mate van zelfsturing bij een kind groeit. Eigen keuzes en



zelfsturing vergroten de intrinsieke motivatie en het gevoel voor autonomie. Kinderen hebben een sterke drang naar zelfsturing. Ze willen exploreren, initiatieven kunnen nemen en zelfstandig zijn. Volgens Dijkstra en de Munnik (2007) is het belangrijk aan deze behoefte tegemoet te komen, om het kind tot een zelfstandig

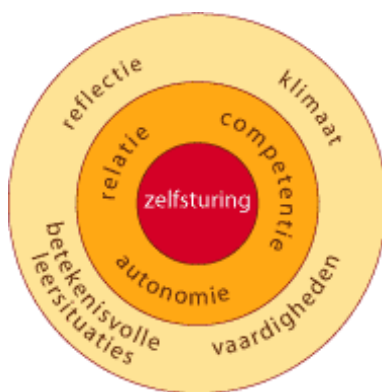
en zelfbewust persoon uit te laten groeien. *“Respecteer dat het kind zijn eigen ontwikkeling moet realiseren”* (Dijkstra en de Munnik, 2007, p. 33).

Een gebrek aan keuzes kan volgens Verbeeck (2010) schadelijke gevolgen hebben voor de intrinsieke motivatie, taakuitvoering en de gezondheid. Dit wordt ondersteund door Ebbens en Ettenhoven (2005). Volgens hen blijkt de mogelijkheid om te kunnen kiezen een grote invloed te hebben op de ervaren betekenisvolheid van de leerlingen.

Ryan en Deci (in Verbeeck, 2010) geven in hun zelfbepalingstheorie antwoord op vragen over motivatie en houden zich bezig met de relatie tussen motivatie en autonomie. Om intrinsieke motivatie te bewerkstelligen moet worden voldaan aan drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie. Volgens hen is het kind pas gemotiveerd als hij een taak krijgt die hij aankan, zelf kan kiezen of vrijheid heeft om mee te bepalen wat en hoe hij iets gaat doen en het vertrouwen heeft en krijgt van de personen om hem heen. Autonomie betekent niet dat er onbeperkte keuzes zijn of dat er geen grenzen zijn. De vrijheid wordt begrensd door externe omstandigheden zoals wetten, regels en afspraken.

2.2 Basisvaardigheden om tot keuze te komen

Een veilige basis blijkt een voorwaarde om keuzes te durven maken en talenten te kunnen ontplooien. Het ontbreken van vertrouwen zorgt ervoor dat kinderen weinig initiatieven nemen. Het maakt ze onzeker en passief (Dijkstra en de Munnik, 2007). Waar vertrouwen ontbreekt, kunnen kinderen geen zelfvertrouwen opbouwen. Zelfvertrouwen heeft het kind nodig om het gevoel voor relatie, competentie en autonomie te ontwikkelen. *“Kinderen zonder zelfvertrouwen, ontwikkelen een gebrekkige kennis over zichzelf, waardoor ze niet goed weten wat ze willen, wat ze weten en wat ze kunnen”* (Dijkstra en de Munnik, 2007, p.51). Wanneer de ontwikkeling van het kind op één van deze gebieden stagneert, leert het kind onvoldoende zelfsturing aan zijn denken en handelen te geven (Dijkstra en de Munnik, 2007).



Laevers en Depondt (2004) zijn van mening dat doordacht en planmatig kunnen kiezen, naast het aansluiten bij bovenstaande basisbehoeften, om een aantal cognitieve vaardigheden vraagt. Het kind moet kunnen vooruitblikken. Hij moet een plannetje kunnen maken en greep hebben op wat er op hem afkomt.

Daarnaast moet het kind kunnen reflecteren op eerdere ervaringen en deze meenemen in het maken van een nieuwe keuze. Hij stelt zichzelf een aantal vragen: Wat heb ik de vorige keer gedaan en hoe ging dit? Kon ik de activiteit goed aan en vond ik het leuk om te doen? Verder is het belangrijk dat het kind de tijd en ruimte

kan structureren. Hij moet een plannetje maken en in zijn hoofd en de stappen die daarvoor nodig zijn, kunnen structureren.

2.3 Zijn kleuters al in staat om te kiezen?

2.3.1 De ontwikkeling van de taal en het denken

Piaget (in van Beemen 2001) veronderstelt dat de kleuter zich in de ontwikkeling van het denken in het preoperationele stadium bevindt. Het cognitieve vermogen van het kind wordt groter en hij is in staat om in zijn hoofd allerlei handelingen te verrichten, zonder dat deze zichtbaar hoeven te zijn. Heden en verleden maken onderdeel uit van het denken. Het hier en nu is niet meer noodzakelijk. Piaget deelde het preoperationele stadium in twee substadia in, de preconceptuele periode (2-4 jaar) en de intuïtieve periode (4-6 jaar). Het belangrijkste kenmerk van de preconceptuele periode is het egocentrisme. Het kind ziet de omgeving uitsluitend vanuit het eigen standpunt, waarbij over het hoofd wordt gezien dat dit perspectief niet overeenkomt met dat van anderen. *“Piaget spreekt van het intuïtieve denken, omdat kleuters in deze fase bepaalde problemen weliswaar kunnen oplossen, maar de redenering die tot de oplossing leidt, berust nog niet op een sluitend geheel van logische argumenten” (Piaget in van Beemen, 2001, p.113).* Piaget gaat er in zijn theorie vanuit dat de cognitieve ontwikkeling verloopt in stadia en dat deze ontwikkeling afgerond is tijdens de adolescentie.

Psycholoog Erik Erikson kijkt anders tegen de ontwikkeling van kinderen aan. Hij gaat uit van acht psychosociale stadia, die doorlopen tot in de late volwassenheid. Volgens hem zit de kleuter in de motorisch-genitale fase, waarin initiatief tegenover schuld staat. Het gevoel van autonomie, dat het kind in de voorafgaande fase heeft verworven, leidt tot initiatief en ondernemingszin. Het kind ontwikkelt het vermogen om vanuit een gevoel van ambitie en doelgerichtheid handelend op te treden. *“In het spel en de verbeelding leert het kind het verschil tussen wat het zou kunnen doen en wat het in werkelijkheid kan doen.” (Erikson in Westerman en van Oers, 2004, p.65).*

Volgens Vygotsky (in Kohnstamm, 2002) zijn taal en denken in de evolutie ontstaan toen men steeds meer in groepsverband ging opereren. Het werd steeds belangrijker om goed met elkaar te communiceren. Handelswijzen moesten al denkend tegen

elkaar worden afgewogen toen gezamenlijke activiteiten ingewikkelder werden. Wat men ging doen, moest men eerst denkend voor de geest halen. Vygotsky zegt hierover dat het in zichzelf praten van jonge kinderen een manier is om het denken soepeler te laten verlopen. Met woorden kan het kind al denkend plannen maken.

2.3.2 Op welke manier kiezen kleuters?

De eerste vaardigheid die het kind al vroeg ontwikkelt, is het vermogen om eerst te denken en dan te doen. Rond de acht maanden begint het werkgeheugen zich te ontwikkelen. Het kind leert dingen te onthouden en kan daardoor denken over wat hij wil doen. Dit helpt het kind beslissingen te nemen en het gedrag te controleren. Het werkgeheugen is in eerste instantie non-verbaal. Zodra het kind leert praten, wordt het werkgeheugen ook verbaal (De Vos van der hoeven, 2010).

De Russische psychologe Smirnova merkt hierover op dat iemand zijn eigen handelen pas kan sturen als hij zich van die handelingen bewust is. Bij jonge kinderen is aan deze voorwaarde nog niet voldaan. Zij gaan nog helemaal op in een situatie en kunnen geen standpunt daarbuiten innemen. *“Zo’n standpunt innemen buiten de directe situatie-actiecontext is iets waarbij we de kleuter dus moeten helpen”* (Smirnova in van Parreren, 2001, p.53).

Aanvankelijk kiezen kleuters zonder zich te bekommeren over de gevolgen van deze keuze. Ze kiezen nog impulsief, zonder gericht plan. Kleuters leren echt kiezen door dit te doen onder begeleiding van de leerkracht (Decreane en Coppens, 1994). Ook Laevers en Depondt (2004) geven aan dat jonge kinderen, bij het maken van keuzes, nog begeleiding nodig hebben in de vorm van concreet materiaal en gesprekken met de leerkracht. Hohmann en Weikart (1998) sluiten zich hierbij aan. Volgens hen zijn jonge kinderen wel in staat keuzes te maken en vooruit te kijken, maar zijn ze nog niet gewend om zo bewust plannen te maken. Leerkrachten moeten hen hier dagelijks in ondersteunen.

Veneman (in Hartemink, 2005), onderwijs en organisatieontwikkelaar en bestuurslid van Stichting Iederwijs Nederland, is van mening dat kinderen zelf verantwoordelijkheid kunnen dragen voor hun eigen keuzes. Hij gaat er vanuit dat kinderen leren op eigen initiatief. Het kind moet zich zelf ontwikkelen en moet leren

om zelf verantwoordelijkheid te nemen. De rol van de leerkracht bestaat uit het alert zijn op de grenzen van veiligheid.

De Vos van der hoeven (2010) veronderstelt dat heel jonge kinderen nog niet goed kunnen plannen en organiseren, maar dat zij sommige vaardigheden die hiervoor nodig zijn, al wel ontwikkeld hebben. Pas in de puberteit vindt er in de hersenen een groeispurt plaats die ervoor zorgt dat deze vaardigheden, ook wel executieve functies genoemd, zich sterk ontwikkelen. De hersenen van jonge kinderen zijn nog niet zover ontwikkeld dat het kind doordacht planmatig kan handelen. Dat kinderen steeds beter worden in het maken van keuzes en het maken van een plan, heeft te maken met ervaringen die zij opdoen en het steeds beter verwerken daarvan.

Volgens Laevers en Dupondt (2004) zijn er meestal onderliggende problemen als een 4- à 5-jarige nog niet kan kiezen. Hier is observeren belangrijk, om meer zicht op het probleem te krijgen. Kinderen met een ontwikkelingsachterstand vinden het volgens hen moeilijk om vroegere ervaringen te gebruiken in nieuwe situaties. Ze slagen er niet of onvolledig in om hun eigen ervaringen goed te ordenen en te verwerken tot hanteerbare mentale beelden en schema's. Vaak ligt de oorzaak hiervan in een hersenbeschadiging. Terugblikken en vooruitkijken zijn basisvaardigheden waar deze kinderen vaak moeite mee hebben. Het is dan noodzakelijk om het keuzeproces stap voor stap te begeleiden.

2.4 Feedback en feedforward

Om keuzes te kunnen maken is het belangrijk dat een kind in staat is om vroegere ervaringen terug te halen uit zijn geheugen. Informatie wordt in het geheugen opgeslagen. Door de regelmaat en voorspelbaarheid van steeds terugkerende gebeurtenissen ontstaan geheugenscripts (Kohnstamm, 2002). Het kind leert hoe dingen kunnen verlopen. Door hierover na te denken leren kinderen betekenis te geven aan hun ervaringen en ideeën. Op basis van deze reflectie ontwikkelt het kind doelbewustheid (Hohmann en Weikart, 1998). Het realiseert zich dat het zijn handelingen onder controle krijgt als het van tevoren een plan maakt. Deze feedforward, die het kind gaat toepassen om op gebeurtenissen vooruit te lopen kennen we in het onderwijs onder de term "vooruitkijken".

2.4.1 Wat is vooruitkijken?

“Vooruitkijken is een denkproces waarbij kinderen zich een doel stellen en zich voorstellen wat ze gaan doen om dat doel te bereiken. Het is één van de basisvaardigheden die nodig is om keuzes te kunnen maken. Afhankelijk van hun leeftijd maken jonge kinderen hun bedoelingen kenbaar met een handeling, een gebaar of met woorden. Door iedere dag vooruit te kijken raken kinderen er aan gewend eerst te denken en dan te doen. Daardoor leren ze bewust te handelen”. (Hohmann en Weikart, 1998, p.110).

Volgens de De Vos van der Hoeven (2010) speelt het geheugen een belangrijke rol bij dit vooruitkijken. Ervaringen uit het verleden en kennis waar het kind over beschikt, helpen hem om een zo goed mogelijk plan te bedenken. Het werkgeheugen helpt het kind vooruit te kijken en terug te denken. Om een plan goed uit te kunnen voeren, moet het kind eerst goed nadenken. Het moet de situatie eerst beoordelen en vervolgens moet het bedenken hoe het eigen gedrag hier effect op kan hebben. Zij noemt dit “reactie-inhibitie”, het vermogen de directe reactie even af te remmen om na te kunnen denken. Om dit te kunnen is het belangrijk dat het kind controle krijgt over de eigen emoties (De Vos van der hoeven,2010).

Vooruitkijken is een flexibel proces dat zowel voor als tijdens het spelen plaatsvindt. Kinderen krijgen tijdens hun spel nieuwe ideeën en komen nieuwe problemen tegen als ze aan het spelen zijn. In het spel en de verbeelding leert het kind wat het zou kunnen doen en wat het in werkelijkheid kan (Erikson in Westerman en van Oers, 2004). Vooruitkijken helpt kinderen om hun ideeën, keuzes en beslissingen te verwoorden. Hohmann en Weikart (1998) zeggen hierover dat kinderen zich bovendien bewust worden van het feit dat ze uiteindelijk zelf verantwoordelijk zijn voor hun beslissingen en daden. Het kind leert te vertrouwen op zijn vermogen om keuzes te maken. Bovendien is de betrokkenheid van het kind groter bij taken die het zichzelf gesteld heeft.

Soms geven kinderen, tijdens het vooruitkijkproces, alleen de eerste stap aan. Ze vertellen alleen de beginactiviteit. Andere kinderen kunnen al meerdere stappen verwoorden. Zij vertellen bijvoorbeeld dat ze met de trein gaan spelen, wie er mee gaat in de trein en waar de trein naartoe zal rijden (Hohmann en Weikart,1998). Ieder kind kan op zijn eigen niveau bezig zijn met vooruitkijken. De rol van de leerkracht is

hierbij essentieel. Het vraagt om een actieve luisterhouding en het kunnen stellen van de juiste vragen.

2.4.2 De rol van volwassenen

Tijdens het keuzeproces heeft de leerkracht een belangrijke sturende en ondersteunende rol. Dit komt tot uiting in de klassenorganisatie en de leerkrachthouding.

Om zelfsturing te kunnen geven aan hun eigen handelen hebben kinderen een omgeving nodig die zowel leerrijk en uitdagend is, als gestructureerd. *Kinderen moeten worden gestimuleerd om actief te zijn, omdat ze dan kansen krijgen om zelf betekenis toe te kennen aan nieuwe informatie en opgedane ervaringen (Dijkstra en de Munnik, 2007, p. 47).* Deze ervaringen vormen een basis om tot nieuwe plannen te komen. Bongaards en Sas (2000) zeggen hierover dat een overzichtelijke indeling een klas rust en duidelijkheid geeft. In een kleuterklas is veel materiaal aanwezig. Dit vraagt om overzicht waar materialen staan en opgeruimd dienen te worden. Hoeken dienen uitnodigend en duidelijk afgebakend te zijn. Het kind krijgt zo overzicht op de spel- en keuzemogelijkheden in de klas.

Door je echt te verdiepen in kinderen kun je inspelen op de leef- en belevingswereld van het kind (van Esch, 2010). Dit betekent dat de leerkracht tijd moet maken om te observeren en het gesprek aan te gaan. Op die manier kan zij het keuzeproces goed begeleiden. Volgens Pompert, Hagenaar en Brouwer (2009) is de houding van de leerkracht bij gesprekken sensitief en responsief. Hierbij gaat het om het waarnemen van signalen, het interpreteren van deze signalen en het inschatten van de emotionele kant ervan. Vervolgens doe je iets met deze signalen, je bent responsief. Op die manier biedt de leerkracht een veilige basis.

Hohmann en Weikart (1998) en Janssen-Vos en Schiferli (1991) gaan ervan uit dat deze leerkrachthouding de basis vormt voor het voeren van gesprekken met kinderen. Leerkrachten geven leiding aan het gesprek door hun basishouding te combineren met het bewust gebruik van enkele communicatie-interventies zoals actief luisteren, het stellen van open vragen, aansluiten bij het gedachtespoor van het kind, concretiseren en samenvatten. *Door vragen te stellen en door opmerkingen te maken zorgt de leerkracht dat kinderen op een hoger niveau gaan denken en*

praten (Pompert, Hagedoorn en Brouwer, 2009, p.45). Hooijmaaijers (1999) zegt hierover dat het stellen van vragen een belangrijk hulpmiddel is om kinderen zelfstandig en kritisch te leren denken. De kwaliteit van het gesprek wordt beïnvloed door de kwaliteit van de vragen. Een vraag moet ruimte scheppen en niet het gesprek vastleggen of beperken (Pompert, Hagedoorn en Brouwer, 2009, p.45). Tijdens de gesprekken houdt de leerkracht de behoefte van het kind goed in de gaten. Sommige kinderen hebben de steun nodig van afbeeldingen of voorwerpen om te kunnen vertellen welk plan ze hebben (Hohmann en Weikart,1998).

De meerderheid van de hierboven genoemde onderzoekers zijn het erover eens, dat kleuters nog veel begeleiding nodig hebben van de leerkracht om tot een bewuste keuze te komen en een plan te kunnen maken. Zij kan het kind helpen om vroegere ervaringen terug te halen uit het geheugen om dit te gebruiken bij het maken van een nieuw plan. De leerkracht dient te beschikken over goed klassenmanagement en goede gesprekstechnieken om het kind een stapje verder te helpen in zijn ontwikkeling.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Inleiding

In dit hoofdstuk komt de opzet en organisatie van het onderzoek aan de orde. Om dit goed te kunnen doen moet eerst duidelijk worden wat het doel van het onderzoek is en hoe de onderzoeksgroep eruit ziet. Vervolgens worden alle gebruikte instrumenten zoals kijkwijzers, vragenlijsten, interview, observaties en dvd-opnames beschreven. Dit wordt gevolgd door een tijdspad, dat als leidraad diende om het onderzoek goed uit te kunnen voeren.

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is dat de leerlingen leren om (beter) vooruit te kijken en te plannen wat ze gaan doen in speelwerktijd. Tijdens het vooruitkijken, leren ze om betekenis te geven aan hun gedachten, gevoelens en ervaringen. Betekenis geven kan in dit geval breed opgevat worden. Afhankelijk van het taalontwikkelingsniveau geeft de leerling betekenis aan zijn gedachten door middel van verschillende taaluitingen. Dit kunnen woorden zijn, maar ook gebaren, voorwerpen of afbeeldingen. Het leren vooruitkijken is een basisvaardigheid om goed te kunnen kiezen. Het maken van doordachte keuzes is het overkoepelende doel van dit onderzoek.

3.2 De onderzoeksgroep

De groep waar het onderzoek uitgevoerd wordt, is een onderbouwgroep in het speciaal onderwijs: cluster 3. De leerlingen hebben allen een motorische of meervoudige beperking en variëren in de leeftijd van 4 tot 5 jaar. Door hun beperking functioneren enkele kinderen op een ontwikkelingsleeftijd die lager ligt dan hun kalenderleeftijd. Eén van de leerlingen is al verder in haar ontwikkeling en functioneert juist op een ontwikkelingsleeftijd die hoger is dan haar kalenderleeftijd. De ontwikkelingsleeftijd in de onderzoeksgroep varieert van 3 tot 6 jaar.

Door hun motorische beperking is bij veel kinderen ook de spraak en taalontwikkeling verstoord. De leerlingen hebben baat bij visuele en auditieve taalondersteuning in de vorm van pictogrammen, ondersteunende gebaren, voorwerpen en liedjes om zich in

taal te uiten en taal te begrijpen. Hoewel er grote verschillen zijn in taal-denkniveau, kan de onderzoekster het onderzoek goed aanpassen aan de onderlinge verschillen tussen de leerlingen.

3.3 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit

In dit onderzoek is ervoor gekozen om meerdere informatiebronnen te gebruiken, zodat de onderzoeksvraag vanuit verschillende invalshoeken beantwoord kan worden. Harinck (2010, p. 77) zegt hierover het volgende: *“In praktijkonderzoek gaat het om de verschillende percepties van verschillende belanghebbenden. We proberen, in praktijkonderzoek juist om de verschillende gezichtspunten op tafel te krijgen”*. De onderzoekster zorgt in dit onderzoek dat er sprake is van triangulatie door gebruik te maken van verschillende instrumenten: interviews, kijkwijzers, vragenlijst, observaties en dvd-opnames. Voor de observaties is een medeobservant benaderd, waardoor de objectiviteit zoveel mogelijk gewaarborgd is.

3.4 Instrumenten

Tijdens het onderzoek is gebruikgemaakt van verschillende instrumenten, om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag.

Bij de start van het onderzoek is gekozen voor het invullen van kijkwijzers. Deze kijkwijzers zijn terug te vinden in de bijlagen.

- Via de kijkwijzer “kiesgedrag”² wordt het keuzegedrag per leerling, voorafgaand aan het onderzoek, in kaart gebracht. Deze observaties kunnen als zogenoemde nulmeting worden gezien. Dit zal aan het eind van de onderzoeksperiode herhaald worden, om zicht te krijgen op veranderingen. De onderzoekster is zich er echter van bewust dat de observaties momentopnames zijn.
- De klasseninrichting wordt in kaart gebracht met de kijkwijzer “klassenmanagement”³. Hier zijn conclusies aan verbonden en de klasseninrichting is aangepast. Hoeken zijn duidelijk gelabeld en herkenbaar gemaakt.

² Bijlage 1

³ Bijlage 2

Binnen de school wordt multidisciplinair gewerkt. De onderzoekster maakt gebruik van de expertise van haar collega's:

- Ze interviewt de logopediste over de ontwikkeling van de leerlingen op het gebied van taal-denk-ontwikkeling met betrekking tot keuzes maken⁴.
- Collega's zijn gevraagd een vragenlijst in te vullen om hun ervaringen over het kiesgedrag van de leerlingen in kaart te brengen⁵.
- De leerlingen worden betrokken bij het maken van afspraken over speelwerktijd. Deze afspraken worden vastgelegd op een afsprakenkaart, die een duidelijke plek in de klas krijgt.
- Om duidelijk in beeld te krijgen of alle leerlingen de speelhoeken goed kennen, worden er - voorafgaand aan "vooruitkijken" in de kring - voorbereidende spelletjes gedaan met de leerlingen.
- Het kiesbord wordt aangevuld met kieskettingen. Deze kettingen zijn een hulpmiddel om de gekozen activiteit nog concreter te maken voor de leerling en helpen hem te herinneren om in de gekozen hoek te blijven. De leerlingen pakken nadat ze hun foto bij de gekozen hoek hebben gehangen een ketting die bij die hoek hoort. Voor de bouwhoek is dit een blokje, voor de huishoek een poppetje etcetera.

In de groep waar het onderzoek plaatsvindt, werkt de onderzoekster samen met een duo-collega. Het verloop van het vooruitkijkproces wordt, gedurende het onderzoek, met deze collega afgestemd. De actieve rol ligt bij de onderzoekster.

Voor het onderzoek is een "vooruitblikkast" samengesteld, waar in kringsituaties mee gewerkt wordt. Deze kast is gevuld met materialen waarmee geoefend kan worden in het "vooruitkijken" bijvoorbeeld verrekijkers, een vertel-toverstok, voorwerpen uit de hoeken etcetera. Verder is gebruikgemaakt van ondersteunende middelen als pictogrammen en foto's.

Het vooruitblikken in de kring, wordt vastgelegd met behulp van dvd-opnames. Van zes leerlingen worden er twee kringmomenten vastgelegd. Observaties vinden plaats

⁴ Bijlage 3

⁵ Bijlage 4

in de natuurlijke, alledaagse situatie. De camera staat van tevoren klaar, zodat dit voor zo min mogelijk onrust zal zorgen.

De onderzoekster is zich bewust van het gevaar dat er tijdens de observatie geïnterpreteerd kan worden. De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2010, p.153) zeggen hierover het volgende: *“Het verraderlijke karakter van waarnemingen doet zich voor op tal van gebieden en dan zeker waar mensen het gedrag van andere mensen en de daaraan verbonden loop van gebeurtenissen waarnemen en interpreteren”*.

Interpretaties en motieven kunnen een belangrijke rol spelen maar dat gebeurt dan achteraf. De onderzoekster heeft een medeobservator gevraagd om de betrouwbaarheid van de observaties zoveel mogelijk te waarborgen. Nadeel van dvd-opnames is dat ze niet alles registeren wat er gebeurt. De camera staat op één plek. Toch heeft de onderzoekster hiervoor gekozen, voor de rust in de groep. Achteraf worden deze opnames gebruikt om objectieve observaties uit te kunnen voeren naar het gedrag van de leerkracht en het gedrag van de leerlingen⁶.

Tijdens de gehele onderzoeksperiode wordt een logboek bijgehouden om gegevens vast te leggen. Hiermee wordt ondervangen dat niet alle gegevens vastgelegd kunnen worden met behulp van dvd-opnames. In het logboek staan de activiteiten die ondernomen zijn en zijn acties en reacties van de leerlingen uitgeschreven.

3.5 Tijdspad met betrekking tot de uitvoering van het onderzoek

Fase van onderzoek	Uitvoering	Periode
Vorbereidende fase	Gesprek IB-er om onderzoeksvraag helder te krijgen	December 2010
	Mindmap maken	December 2010
	Gesprek begeleider om onderzoeksvraag helder te krijgen	Januari 2011
	Kijkwijzer kiesgedrag	Februari 2011

⁶ Bijlage 5 en 6

	In kaart brengen van het kiesgedrag per leerling	
	Interview Logopediste	Februari 2011
	Kijkwijzer klassenmanagement In kaart brengen van de klasseninrichting	Februari 2011
	Brief ouders Toestemming dvd-opnames	Februari 2011
	Vorbereidende activiteiten om in kaart te brengen of de leerlingen de betreffende hoeken goed kennen	Februari 2011
Uitvoerende fase	Afspraken vastleggen met de leerlingen	Maart 2011
	Vooruitblikactiviteiten m.b.v. voorwerpen	Maart/ April 2011
	Dvd-opnames	Maart 2011
	Kijkwijzers invullen n.a.v. dvd-opnames	Maart/april 2011
	Inschakelen logopediste als medeobservant	Maart/april 2011
	Bijhouden logboek	Februari/maart/ april 2011
	Kijkwijzer kiesgedrag herhalen	April 2011
Afsluitende fase	Data-analyse	April/mei 2011
	Evaluatie onderzoek	April mei 2011

3.6 Afbakening

De onderzoeksperiode is kort. De periode waarin data verzameld wordt, beslaat twee tot drie maanden. Het is daarom van belang de onderzoeksvraag goed af te bakenen en niet teveel uit te weiden.

Vanwege de beperkte tijd is er voor gekozen het onderzoek in de eigen onderbouwgroep uit te voeren. In deze periode wordt bekeken welk effect het heeft als de leerlingen in kringsituaties ondersteund worden door de leerkracht in het maken van keuzes en een plan voor het spelwerken. Het kunnen vooruitblikken is één van de basisvaardigheden om goed en doordacht te leren kiezen. De onderzoekster ontkomt er echter niet aan om ook aan de andere basisvaardigheden aandacht te besteden, omdat deze vaardigheden er samen voor zorgen dat de leerling leert om een plannetje te maken.

3.7 Ethische overwegingen

In dit onderzoek wordt zorgvuldig omgegaan met de volgende aspecten:

- Openheid en transparantie
De deelnemers zijn op de hoogte van de aard van het onderzoek en het praktijkprobleem waarvoor het onderzoek een oplossing probeert te vinden.
- Anonimiteit
De genoemde leerlingen en personen worden anoniem beschreven en zijn daardoor onherkenbaar.
- Toestemming van ouders
De ouders van de leerlingen zijn met een brief op de hoogte gebracht van het onderzoek en de dvd-opnames die gemaakt zullen worden. Zij zijn in de mogelijkheid gesteld hier bezwaar tegen te maken⁷.
- Zorgvuldigheid
Er wordt zorgvuldig omgegaan met alle verzamelde gegevens die gebruikt worden voor het onderzoek. De dvd-opnames worden, na de periode waarin ze beschikbaar moeten blijven, vernietigd.

⁷ Bijlage 7

Hoofdstuk 4 Dataverzameling

Inleiding

In dit hoofdstuk komen alle verzamelde gegevens samen. De resultaten zullen met behulp van grafieken, overzichten, samenvattingen en citaten worden weergegeven. Het onderzoek is gestart met verzamelen van gegevens om een beeld te schetsen van de beginsituatie. Deze gegevens zijn beschreven onder het kopje voorbereiding. Vervolgens worden de gegevens van de uitvoering van het onderzoek weergegeven.

4.1 De voorbereiding

4.1.1 Interview logopediste

Voorafgaand aan de interventie is een interview afgenomen met de logopediste van de school. De vragen uit dit interview hebben betrekking op het klassenmanagement in de groep en op vraaggesprekken met kinderen. De uitgebreide uitwerking van het interview is terug te vinden in bijlage 3. Enkele belangrijke punten worden er in dit hoofdstuk uitgelicht:

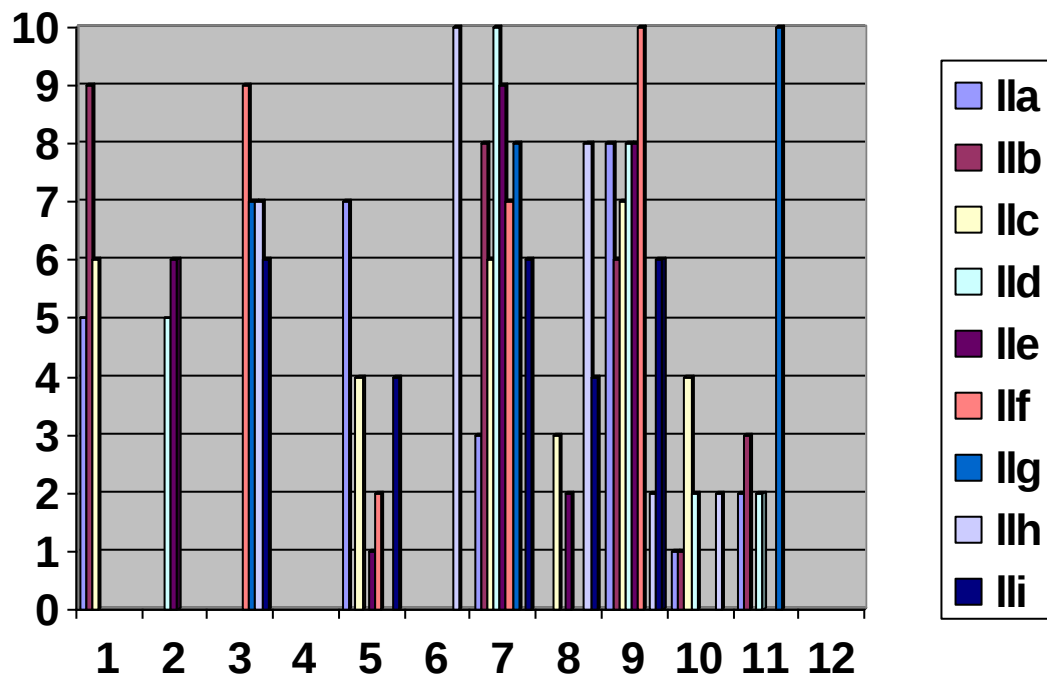
- Pictogrammen sluiten goed aan bij het taal-denk-niveau van alle leerlingen uit de groep. Deze zijn goed te gebruiken voor het keuzebord.
- Tijdens het daadwerkelijke vooruitkijken zullen pictogrammen te abstract zijn. Echte materialen spreken dan meer tot de verbeelding.
- Regels rondom speelwerken kunnen het beste zo concreet mogelijk gemaakt worden voor de leerlingen. Het is belangrijk dat deze steeds zichtbaar zijn om hier op terug te kunnen grijpen.
- Er zijn enkele leerlingen die vier of vijf keuzes aankunnen per keer. Ook zijn er een aantal leerlingen waar een keuze uit twee al voldoende is. Het is belangrijk hier rekening mee te houden.
- De leerlingen zullen baat hebben bij het voorbeeldgedrag van andere leerlingen als het gaat om vooruitkijken op wat ze gaan doen. De logopediste geeft aan dat zij er voor zou kiezen om dit in eerste instantie in de kring te doen.
- Of dit met de hele groep tegelijk kan, is een kwestie van ervaren en uitproberen.

4.1.2 Kijkwijzer kiesgedrag

Om het keuzegedrag in kaart te brengen is ervoor gekozen gebruik te maken van een kijkwijzer. In bijlage 1 is deze kijkwijzer terug te vinden. Om de objectiviteit zoveel mogelijk te waarborgen, is het keuze- en spelgedrag van de leerlingen tijdens tien keuzemomenten in kaart gebracht. De leerlingen konden kiezen bij het keuzebord.

Tabel 1 laat het keuzegedrag in februari 2011 zien en tabel 2 geeft een beeld van het keuzegedrag in april 2011.

Tabel 1: scores februari 2011



Legenda kiesgedrag

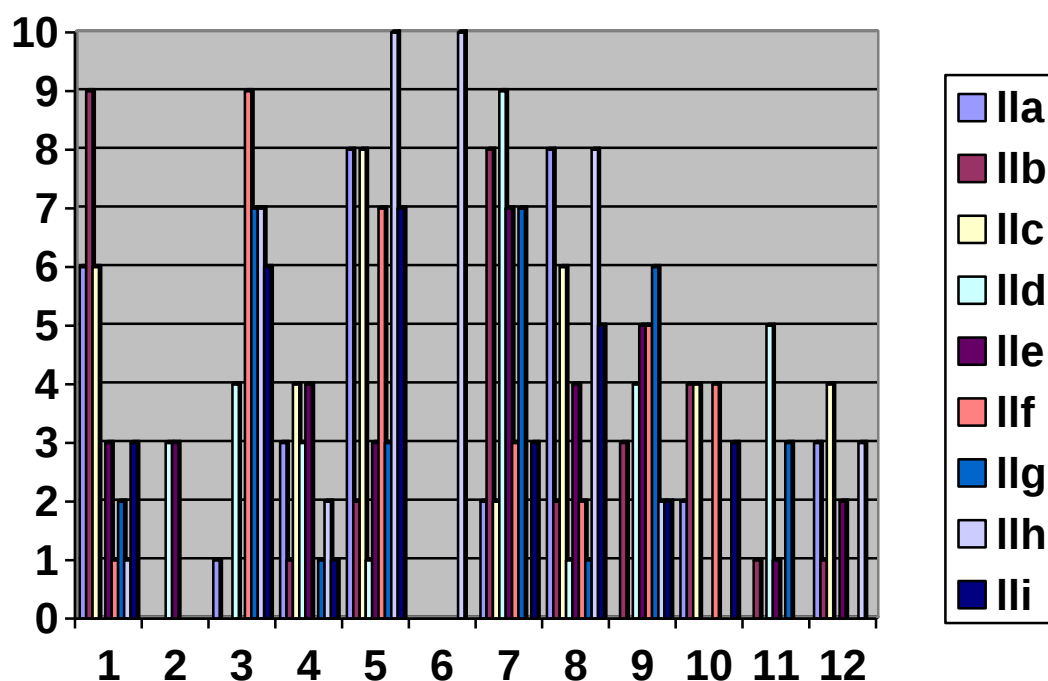
- 1: Kiest direct
- 2: Plakt foto bij het pictogram, maar gaat naar een andere hoek toe
- 3: Is afwachting. Komt pas tot keuze met hulp van een volwassene
- 4: Blijft wachten tot andere kinderen een keuze gemaakt hebben.
- 5: Kan 5 minuten in dezelfde hoek spelen
- 6: Kan 10 minuten in dezelfde hoek spelen
- 7: Fladdert van de ene hoek naar de andere
- 8: Komt zelf tot spel
- 9: Komt tot spel als er een volwassene meespeelt
- 10: Komt tot spel als er een ander kind meespeelt
- 11: Komt niet tot spel
- 12: Maakt een plan. Verwoordt wat het gaat doen.

Toelichting tabel 1

Leerling B maakt negen van de tien keuzemomenten direct een keuze. Opvallend is dat deze leerling ook hoog scoort bij het fladderen van hoek naar hoek. Er zijn veel leerlingen die hierop hoog scoren. Alleen leerling H scoort hier lager. Leerling D en E gaan vijf tot zes keer van de tien keuzemomenten naar een andere hoek toe.

Leerling H komt in acht van de tien spelmomenten zelf tot spel. De andere zes leerlingen hebben regelmatig tot vaak de hulp van de leerkracht nodig om tot spel te komen. Leerling G komt in geen van de tien keuzemomenten tot spel. Kolom 4 en 12 blijven leeg. Er zijn geen leerlingen die wachten tot een ander kind gekozen heeft en geen van de leerlingen verwoordt wat hij of zij gaat doen.

Tabel 2: scores: april 2011



Toelichting tabel 2

Er zijn drie leerlingen die regelmatig tot vaak direct tot keuze komen. Vier leerlingen wachten met kiezen regelmatig op de hulp van de leerkracht. Enkele keren wachten er leerlingen met kiezen tot een andere leerling dat ook gedaan heeft. Leerlingen komen zelf tot spel, met hulp van de leerkracht en als er een andere leerling meespeelt. Vijf leerlingen laten een score zien in kolom 12, het verwoorden van een plan.

Verschuivingen

Als de twee tabellen met elkaar vergeleken worden, zijn er een aantal verschillen die direct opvallen. Kolom 4 en 12 zijn in de eerste tabel leeg. In de tweede tabel is te zien dat er meer leerlingen wachten met kiezen tot anderen een keuze gemaakt hebben. Ook zijn er een paar leerlingen die verwoorden wat ze gaan doen. Dit is een aantal keer gesignaleerd. Als er wat gedetailleerder gekeken wordt, is te zien dat er meer leerlingen vijf minuten in dezelfde hoek kunnen spelen. Er zijn vier leerlingen die nog regelmatig van de ene naar de andere hoek fladderen. Bij de anderen is dit afgenomen. Opvallend is dat leerling G in tabel 1 niet tot spel kwam. In tabel 2 is dit nog drie keer te zien. Als de volwassene meespeelt, komt deze leerling nu wel tot spel.

Bij de andere leerlingen is te zien dat er een afname te zien is in kolom 9. Kolom 8 en 10 zijn enigszins toegenomen. Er is een verschuiving te zien naar meer eigen spel en samen spelen met een ander kind.

4.1.3 Kijkwijzer klassenmanagement

Belangrijk was om hierna het klassenmanagement onder de loep te nemen. Er is gekozen gebruik te maken van de kijkwijzer “klassenmanagement”. De volgende onderdelen komen in de kijkwijzer aan bod:

- Een rijk klassenmilieu
- Een rijk activiteiten aanbod
- Een rijke begeleiding/leerkrachtstijl.

De kijkwijzer liet zien dat er op alle onderdelen verbeterpunten aan te brengen waren. In bijlage 2 is deze kijkwijzer terug te vinden.

Klassenmilieu

De verschillende speelhoeken zijn herkenbaar, maar niet duidelijk gelabeld. Er zijn afspraken over het spelen in de hoeken. Deze afspraken hebben met name betrekking op de wijze waarop de leerlingen hun keuze kenbaar maken via het keuzebord en de wijze waarop speelwerktijd wordt afgesloten met het stopliedje. Afspraken zijn niet zichtbaar aanwezig in de klas.

Activiteitenaanbod

De leerlingen krijgen een duidelijk overzicht over de te kiezen activiteiten. Er zijn beperkingen in de keuze. De leerkracht bepaalt de keuzemogelijkheden voor de dag. De kleuters krijgen weinig kansen om gericht over hun plannen te vertellen.

Een rijke begeleiding/leerkrachtstijl

In de klas hangt een gezellige en veilige sfeer. Leerlingen worden positief benaderd. Gewenst gedrag wordt bekrachtigd, op ongewenst gedrag wordt kort en duidelijk gereageerd. De leerkracht let erop of de leerlingen steun of begeleiding nodig hebben. Ze bekrachtigt ideeën en initiatieven van de leerlingen. Tijdens kringmomenten reflecteert de leerkracht met de leerlingen over hun spel. Afspraken worden niet herhaald. De leerlingen krijgen weinig gelegenheid om te verwoorden wat ze gaan doen. De leerkracht neemt hier onvoldoende de tijd voor.

Verbeterpunten die zijn doorgevoerd

- De hoekaanduiding is verbeterd, er is nu duidelijk te zien welke hoek het betreft en hoeveel leerlingen er mogen spelen.
- Afspraken hangen concreet en zichtbaar in de klas.
- Afspraken zijn samen met de leerlingen gemaakt en doorgesproken. Deze afspraken worden dagelijks herhaald.
- Voorafgaand aan het spelen krijgen de leerlingen uitgebreid de kans om vooruit te kijken op wat ze gaan doen.
- Alle materialen zijn gelabeld. Pictogrammen op de kasten en planken corresponderen met het materiaal.

4.1.4 Vragenlijsten

De onderzoekster heeft ervoor gekozen om in kaart te brengen hoe andere groepen de leerlingen tijdens speelwerktijd laten kiezen en op welke wijze de leerkracht dit keuzeproces begeleid. Er werd een vragenlijst opgesteld en voorgelegd aan leerkrachten van de vier onderbouwgroepen en een leerkracht van stroom 3. De vragenlijst is opgenomen in bijlage 4. Alle verstuurde vragenlijsten zijn teruggekomen.

	OB1	OB2	OB 3	OB 4	Stroom 3
1.Zijn er vaste momenten waarop de kinderen een eigen activiteit kiezen?	nee	ja	ja	ja	nee
2.Op welke manier kunnen de kinderen hun keuze kenbaar maken? (keuzebord of andere manier?)	Het aanwijzen van de speelhoek	Keuzebord	Keuzebord	Keuzebord	Keuze uit 2, 3 of 4 materialen
3.Indien gebruik maakt van een keuzebord, hoe ziet dit eruit? (picto's, foto's etc.)		Dit bord bestaat uit pictogrammen met foto's van de leerlingen.	Dit bord bestaat uit pictogrammen met foto's van de leerlingen.	Dit bord bestaat uit pictogrammen met foto's van de leerlingen.	Keuze m.b.v. voorwerpen of foto's
4. Werkt dit keuzebord naar tevredenheid? Kunt u dit toelichten?		Nee, de kinderen moeten goed begeleid worden, omdat ze niet tot keuze komen of niet in de gekozen hoek blijven.	Nee, we gebruiken het keuzebord niet consequent.	Ja, maar het kiezen bij het keuzebord moet goed begeleid worden, omdat leerlingen anders zelf foto's gaan verwisselen	
5. Heeft u bepaalde afspraken met de kinderen gemaakt rondom	ja	Ja -Kiezen bij het kiesbord -Foto bij de picto hangen	Ja -Als je iets kiest, maak je het eerst af voordat je iets	Ja -Je kiest pas als je je foto van de juf krijgt	Nee

speelwerkijd en welke zijn dat?		-Blijf in de hoek (op de mat) die je gekozen hebt. -Als het stopliedje klinkt ruim je alles op.	anders kiest -Als je voor iets kiest loop je niet meteen weer naar het volgende. -Eerst ruim je op voordat je iets anders kiest.	-De Foto hang je bij de picto -In de hoek blijven tot de time timer afloopt -Als je iets nieuws kiest ruim je het oude op. -'S middags kies je iets anders dan 's ochtends	
6.Hebben de kinderen zelf invloed op deze afspraken gehad en op welke wijze?	Nee, de afspraken zijn ook niet duidelijk uitgesproken naar de leerlingen	Nee	Nee, de afspraken zijn niet duidelijk uitgesproken naar de leerlingen, maar worden tijdens het spelen indien nodig opgenoemd.	Nee	Nee, Er zijn geen duidelijke regels. De leerlingen worden gecorrigeerd indien nodig.
7.Praat u met de kinderen over wat zij gaan doen tijdens speelwerkijd? (m.a.w. maakt u samen met het kind een plannetje?)	Nee	Ja	Ja	Ja	Nee, De nadruk ligt nog op het leren spelen en ervaringen opdoen.

8.Op welke manier doet u dit? (In kring- situaties, 1 op 1 etc.)	Niet	Zowel in de kring als in de betreffende hoek. Dit gebeurt niet uitgebreid.	In de betreffende hoek tijdens het spel. Maar of dit echt vooruitkijken genoemd kan worden. Eigenlijk breng ik steeds een nieuwe impuls in het spel.	De kinderen bedenken vaak zelf al een plannetje of ze volgen de ander. Soms ga ik langs de hoeken om de kinderen verder op gang te helpen.	Niet
9.In hoeverre denkt u dat het kind in staat is vooruit te blikken op wat het gaat doen tijdens speelwerktijd	Ik denk dat dat heel moeilijk is.	Ik denk dat dit mogelijk is met de juiste begeleiding van de leerkracht en ondersteuning van materiaal.	Dit hangt van het ontwikkelings-niveau af. Sommige kinderen zijn daarvoor nog te jong in hun gedrag.	Als de kinderen bekend zijn met het materiaal en de hoeken denk ik dat dit met de juiste begeleiding mogelijk is. Kinderen hebben daarin ook invloed op elkaar.	Ik denk niet dat dit mogelijk is.

Samenvattend kan gezegd worden dat het kiezen van een activiteit bij alle groepen een vast onderdeel van het programma vormt. Hoe dit kiezen gebeurt is wisselend. Een aantal groepen werkt met een keuzebord. De andere groepen laten de leerlingen kiezen uit twee voorwerpen of laten hen wijzen naar de hoek waar ze willen spelen. Het keuzebord geeft structuur, omdat het leerlingen helpt herinneren waar ze voor gekozen hebben, maar het gebruik ervan moet wel goed begeleid

worden. Alle groepen hebben afspraken gemaakt rondom het spelwerken. Deze afspraken zijn niet in alle groepen duidelijk uitgesproken naar de leerlingen. Het vooruitkijken gebeurt in drie groepen. In één groep zijn de kinderen hier zelf al mee bezig, in de andere twee groepen gebeurt dit heel beknopt. Twee van deze groepen denken ook dat kleuters al in staat zijn om te kunnen vooruitblikken op wat ze gaan doen. Hiervoor is wel goede begeleiding van de leerkracht nodig. De andere groepen denken dat de leerlingen uit hun groep hier nog niet aan toe zijn, omdat de ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen uit hun groep laag is.

4.2 De uitvoering

4.2.1 Observaties

Het leerkrachtgedrag is aan het begin van het onderzoek geobserveerd door de logopediste van de school. Tijdens de onderzoeksperiode is het vooruitkijken twee keer vastgelegd met behulp van dvd-opnames. Tijdens de opnames zijn zes leerlingen gevolgd. Om zowel het leerling als het leerkrachtgedrag in kaart te brengen, is gebruikgemaakt van kijkwijzers. Medeobservant hierbij was de logopediste van de school.

4.2.2 Observatie logopediste: leerkrachtgedrag

Tijdens de beginobservatie heeft de logopediste op de volgende punten gelet:

- Begeleiding bij het keuzebord:
De leerkracht ondersteunt de leerlingen tijdens het kiezen bij het keuzebord. Zij zorgt ervoor dat ze in de buurt is om kinderen, die lang wachten met kiezen, te helpen. Ze spreekt ze dan aan en benoemt samen met de leerling de pictogrammen die er hangen en vertelt de leerling wat er van hen verwacht wordt (foto pakken, vertellen of aanwijzen wat hij/zij wil gaan doen, foto bij het pictogram hangen en naar de hoek lopen die ze gekozen hebben).
- De wijze van kiezen:
De leerlingen kunnen kiezen uit vijf activiteiten. Deze keuze kunnen ze kenbaar maken door hun foto bij het betreffende pictogram te hangen. Nadat de leerling gekozen heeft houdt de leerkracht in de gaten of de leerling ook naar de gekozen hoek toe gaat.

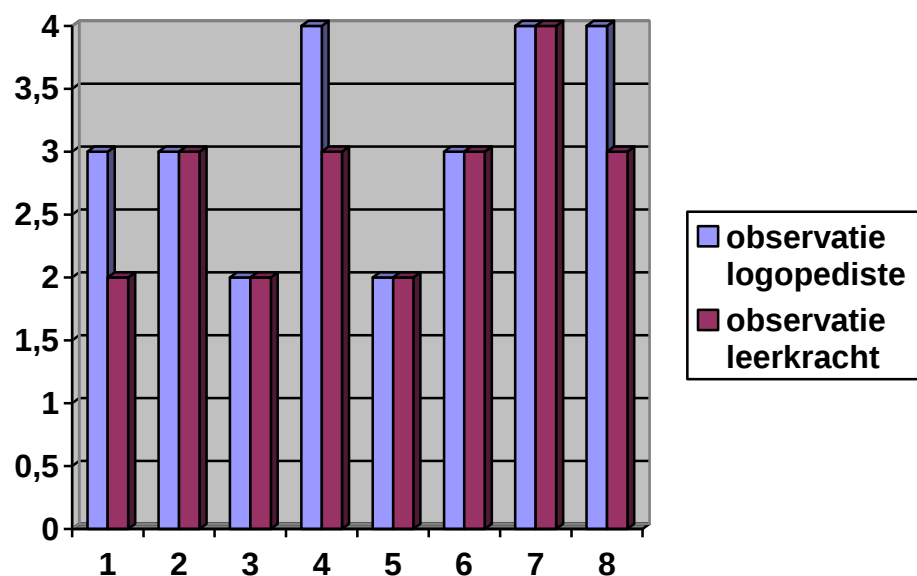
- Begeleiding na het kiezen:

Als het nodig is helpt de leerkracht de leerling in de betreffende hoek door samen het spel op te starten. Tijdens het kiezen vraagt de leerkracht aan de leerling waar hij of zij wil spelen, maar ze vraagt niet wat de leerling in de betreffende hoek gaat doen.

4.2.3 Kijkwijzer leerkrachtgedrag

In de laatste maand zijn er dvd opnames gemaakt . Met een kijkwijzer is het gedrag dat de leerkracht laat zien vastgelegd. Zowel de leerkracht als de logopediste heeft een kijkwijzer ingevuld.

Opname 1



Legenda leerkrachtgedrag

Verticale as

- 1 dit zie ik niet tijdens de dvd opname
- 2 Dit zie ik soms tijdens de dvd opname
- 3 Dit zie ik regelmatig tijdens de dvd opname
- 4 Dit zie ik tijdens de dvd opname

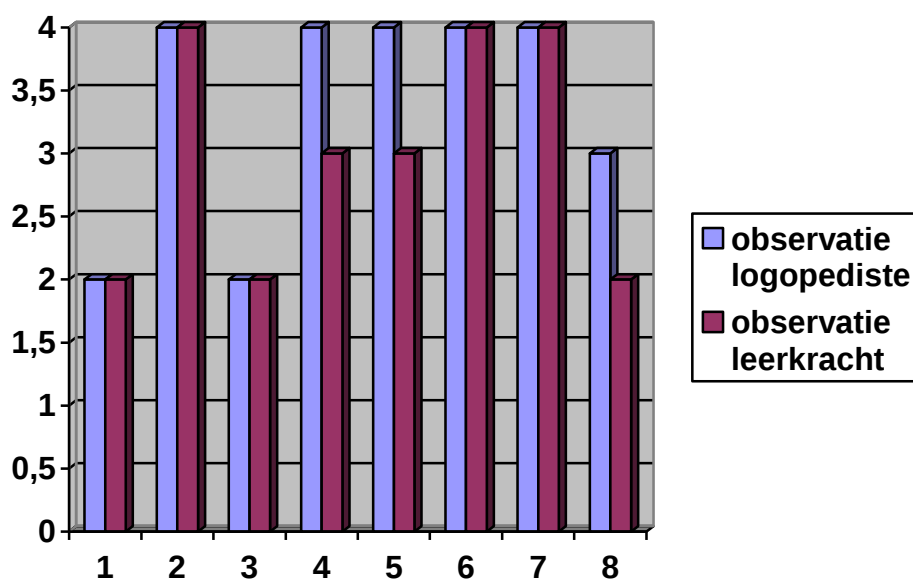
Horizontale as

- 1 Maakt heldere en duidelijke afspraken met de leerlingen
- 2 Stelt open vragen
- 3 Stelt gesloten vragen
- 4 Heeft een actieve luisterhouding
- 5 Geeft ruimte aan de leerlingen
- 6 Vraagt door
- 7 Geeft positieve feedback
- 8 Geeft andere leerlingen de ruimte om te reageren

Toelichting opname 1

De leerkracht stelt regelmatig open vragen aan de leerlingen, gesloten vragen stelt ze weinig. Er is voor de leerlingen weinig ruimte om te reageren. De leerkracht stelt veel vragen en laat weinig stiltes vallen. De luisterhouding is actief, de leerkracht vraagt door en geeft de leerlingen positieve feedback. De leerkracht schaaft zich zelf op punt 1, 4 en 8 lager in dan de logopediste dat doet.

Opname 2



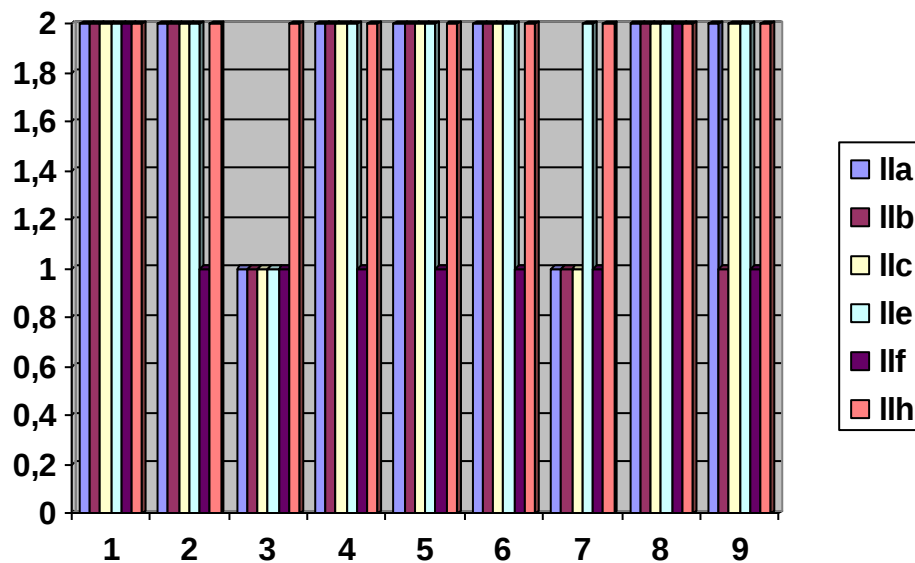
Toelichting opname 2

De afspraken worden niet altijd expliciet benoemt door de leerkracht. Er worden veel open vragen aan de leerlingen gesteld. Ze krijgen de gelegenheid om zelf iets te vertellen. Gesloten vragen stelt de leerkracht minder. De luisterhouding van de leerkracht is actief. Leerlingen worden aangemoedigd om verder te vertellen, door het stellen van aanvullende vragen. De logopediste scoort bij de luisterhouding van de leerkracht hoger dan de leerkracht zelf. De leerlingen krijgen positieve feedback van de leerkracht op hun ideeën. Andere leerlingen krijgen niet veel gelegenheid te reageren op het verhaal van de ander. Ook hier schaaft de logopediste de leerkracht hoger in.

4.2.4 Kijkwijzer leerlinggedrag

In de laatste maand van de onderzoeksperiode zijn er van zes leerlingen dvd-opnames gemaakt. Per leerling zijn er twee kringmomenten, waarin het vooruitkijken centraal stond, opgenomen.

Opname 1



Legenda leerlinggedrag

Verticale as

- 1 Nee, dat zie ik niet tijdens de dvd opname
- 2 Ja, dat zie ik tijdens de dvd opname

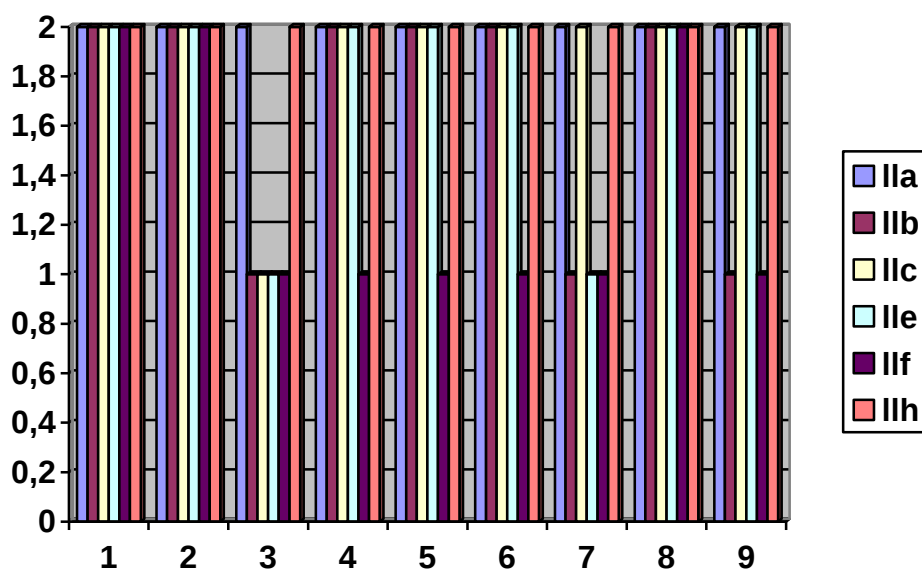
Horizontale as

- 1 Maakt een keuze m.b.v. het materiaal
- 2 Vertelt in welke hoek hij er mee gaat spelen
- 3 Maakt zelf een plannetje (kan vertellen wat hij met het materiaal gaat doen)
- 4 Maakt een plannetje m.b.v. de leerkracht
- 5 Geeft antwoord op gesloten vragen
- 6 Geeft antwoord op open vragen
- 7 Kan meedenken met anderen
- 8 Weet welke afspraken er gelden voor speelwerktijd
- 9 Voert zijn plan in de betreffende hoek uit.

Toelichting opname 1

Alle leerlingen maken een keuze uit het materiaal. Hierbij moet opgemerkt worden dat de leerkracht de leerlingen uit drie keuzemogelijkheden laat kiezen. Leerling F kan niet aangeven bij welke hoek het betreffende materiaal hoort. Eén leerling kan zelf een plannetje maken. Vijf leerlingen kunnen dit met behulp van de leerkracht. Bij leerling F lukt dit niet. Bij de laatste kolom scoort deze leerling dan ook negatief. Deze leerling valt ook op bij het beantwoorden van open en gesloten vragen. Hier geeft ze geen antwoord op. De afspraken rondom speelwerktijd kunnen alle leerlingen benoemen. De meeste leerlingen hebben hierbij de hulp van de pictogrammen bij nodig. Leerling B voert haar plan niet uit in de betreffende hoek.

Opname 2



Toelichting opname 2

Alle leerlingen kunnen een keuze maken met behulp van het materiaal en kunnen vertellen in welke hoek ze er mee gaan spelen. De leerlingen kunnen kiezen uit drie mogelijkheden. Twee leerlingen kunnen zelf een plannetje maken voor speelwerktijd. De anderen kunnen dit met behulp van de leerkracht. Leerling F valt op, zij scoort bij kolom 4, 5, 6, 7 en 9 laag. Alle leerlingen weten de afspraken die er gelden voor speelwerktijd. Opvallend is dat de meeste leerlingen hier de hulp van de pictogrammen bij nodig hebben.

Verschuivingen

Alle leerlingen kunnen een keuze maken met behulp van het ondersteunende concrete materiaal. Tijdens opname 1 is te zien dat 1 leerling moeite heeft met het aangeven van de hoek waar met het materiaal gespeeld kan worden. Dit kan ze in opname 2 wel. Hierbij valt op dat ze daar de hulp van de leerkracht voor nodig heeft. De leerlingen zijn met hun eigen plan bezig. Het meedenken met anderen blijft achter. Hierin laten de leerlingen nog een wisselend beeld zien. Er zijn een paar kinderen die met hulp van de leerkracht wel een plan kunnen maken, maar dit plan niet ten uitvoer brengen in de betreffende hoek.

Om een beeld te schetsen hoe ieder leerling zijn plan voor speelwerktijd verwoordt, volgt hier per leerling een concreet citaat uit de dvd-opnames.

Leerling A:	Keuze: Duplo LI: "Ik ga ook in de bouwhoek spelen" LI: "Ik ga een schip maken, een piratenschip" Lkr.: "O ja, dat is leuk" LI: "Ja en er gaan heel veel piraten in en het mannetje gaat ook mee" Lkr.: "Waar gaan ze dan naartoe varen?" LI: "Naar een piratenfeest"
Leerling B	Keuze: bouwhoek/auto's LI: "Deze" Lkr.: "Welke auto is dat?" LI: Tatuutatuu Lkr.: "Tatuutatuu, daar komt de ambulance aan" Lkr.: "Waar rijdt de ambulance naar toe?" LI: "Ziekenhuis"
Leerling C	Keuze: zandtafel/vormpjes LI: "Deze" Lkr.: "Wat ga je doen bij de zandtafel?" LI: "Een pan" Lkr.: "Ik zie het, wat gaat er in de pan?"

	LI: "Tomatensoep"
Leerling E	Keuze: huishoek/babypop LI.: "Pop" Lkr.: "Wat gaat de pop doen?" LI.: "Eten, drinken" Lkr.: "O, gaat de pop eten en drinken?" LI.: "Ja, en op stoel zitten ook nog"
Leerling F	Keuze: huishoek/ verkleedspullen LI: "Die (tas en ketting)" Lkr.: O, je doet alles om. Waar ga je naar toe?" LI.: "Stad" Lkr.: "Dat is leuk " "Wat ga je doen in de stad?" LI.: "Ja" Lkr. : "Ga je iets kopen?" LI.: "Ja" Lkr.: "Wat ga je kopen?" LI.: "Ja"
Leerling H	Keuze: bouwhoek/duplo LI.: "Ik wil dat kippetje" Lkr.: "Wat gaat dat kippetje dan doen?" LI.: "Dan gaat ie op dat baantje lopen daarzo en dan komt de auto en die haalt hem op om naar de kippenren te gaan". Lkr.: Dat is leuk en wie zit er dan in de auto" LI.: " dat is de boer en die geeft ze eten".

4.2.5 Logboek

Er is voor gekozen om gedurende de onderzoeksperiode een logboek bij te houden. Hierin zijn gegevens genoteerd die tijdens het vooruitkijken met de onderzoeksgroep zijn verzameld. Om de lezer een beeld te geven van de voortgang in het vooruitkijkproces is er voor gekozen om in dit hoofdstuk enkele opvallende punten uit het logboek te vermelden. Een uitgebreidere versie van het logboek is te vinden in bijlage 8.

28-02 Voorbereidende activiteiten “Vooruitkijkspel”

We doen vandaag een spelletje, luister maar. Kun je raden, kun je raden, van tierelierelomt, van tierelierelomt, kun je raden uit welke hoek dit komt. Wie kan dit deze auto voor mij opruimen in de goede hoek? R. steekt zijn vinger op. Pak het maar R. en ruim het maar op. Wat goed van jou, wat weet jij dat al goed. L. is aan de beurt. Met de pop loopt ze naar de bouwhoek. Waar komt de pop vandaan L? Hier. Weet je dat zeker? Ja. Wie denkt dat ook..... Wie kan L. een beetje helpen?

Ik vind het een eyeopener dat nog niet alle kinderen weten welk materiaal uit welke hoek afkomstig is. Hier moet ik de komende periode voldoende aandacht besteden.

1-03 Voorbereidende activiteiten “Vooruitkijkspel”

Als vervolg op het spel van gisteren maak ik met de kinderen een “opruimtrein”. We vormen een levende trein die alle spullen opruimt. De activiteit verloopt rommeliger dan de vorige. De kinderen hebben moeite de ander te volgen, waardoor er meer aandacht gaat naar het maken van een goede trein dan naar de opruimactiviteit.

7-3 Voorbereidende activiteiten vooruitkijkspel

Ik herhaal vandaag de activiteit met voorwerpen. D. loopt direct naar de juiste hoek toe. Vervolgens is L. aan de beurt. Ze noemt meteen uit welke hoek het voorwerp komt en loopt er naartoe. R. en J. lopen ook direct naar de juiste hoek. G. neemt het voorwerp in zijn handen, manipuleert er even mee en loopt na aansporing naar de goede hoek. In de hoek begint hij meteen met spelen. De activiteiten in de kring verlopen meer gestructureerd dan daarbuiten. Ik kies ervoor om de activiteiten voorlopig in de kring te laten plaatsvinden.

14-03 Vastleggen afspraken

In de kring vertel ik de kinderen dat ik iets op het bord gehangen heb. Er staat een plaatje op. *Wat zou dat kunnen betekenen?* (pictogram van kiezen) *J.: hmmm? Ja heel goed, hij denkt na. Hmmm, wat zal ik eens gaan doen? En het plaatje eraan?* *R.: schrijven. Goed zo, we gaan dingen opschrijven.*

Ik heb gemerkt dat als we gaan spelen dat jullie al veel dingen heel goed kunnen. Er zijn ook nog wat dingen waar we een beetje mee moeten oefenen. Daarom gaan we goed nadenken wat er belangrijk is als we gaan spelen. Wat moeten we dan allemaal doen?

De kinderen zijn heel betrokken bij het maken van de afspraken. Het valt me op dat ze zelf of met hulp van mij al goed kunnen benoemen welke afspraken er in de klas al gemaakt zijn.

15-03 Herhalen afspraken en introductie kiesketting

We herhalen de afspraken. De leerlingen krijgen ondersteuning van de pictogrammen. D., R., J., en A. kunnen de afspraken benoemen. L. weet de eerste twee afspraken. Het ophangen van de foto en de klok. De anderen luisteren, maar geven zelf geen antwoorden. Ik vestig de aandacht op de laatste afspraak. *Ketting* roept D. *Heel goed, we pakken de ketting die bij de hoek hoort*. Ik leg de pictogrammen van de hoeken op de grond en geef J. een ketting. Hij legt hem bij het juiste pictogram. R., D, L., S., A. en M. doen dit ook. G. doet de ketting om zijn nek. Ik corrigeer hem. *Kijk eens naar de anderen G. Waar hoort de ketting bij? Leg de ketting bij het goede plaatje*. G. volgt de opdracht goed op.

21-03 Herhalen afspraken en vooruitkijken in de kring

Ik introduceer vandaag Harry, een handpop. Harry kan niet zo goed kiezen en spelen. De kinderen kunnen hem een beetje helpen door het goed voorbeeld te geven. Ik merk dat de groep van negen kinderen (te) groot is om vooruit te kijken. Als ieder kind zijn plannetje moet verwoorden kost dit veel tijd. De aandacht van sommige leerlingen verslapt dan. De handpop helpt om de aandacht iets langer vast te houden.

23-03 Herhalen afspraken en vooruitkijken in de kring

Ik merk dat het belangrijk is dat ik doorvraag aan de kinderen. Als ik dit niet doe, dan is het gesprek afgelopen. Hierbij moet ik niet alleen ingaan op taaluitingen, maar ook op gebaren of handelingen die kinderen laten zien. Ik ben er nu nog teveel op gespitst om informatie uit de kinderen te krijgen. Door meer rust in te bouwen en stiltes te laten vallen kan ik hier meer oog voor krijgen. Uit zichzelf kunnen de kinderen nog niet goed verwoorden wat ze gaan doen met het materiaal van hun keuze.

28-03 Vooruitkijken in de kring

Het gebruik van materiaal uit de hoeken geeft de kinderen veel steun in het maken van hun keuze en plan. Hier ga ik mee door. De handpop helpt om de concentratie langer vast te houden. Ook merk ik dat de kinderen de handpop voortdurend corrigeren als hij iets verkeerd doet. Ook de stillere kinderen komen meer los als ik de handpop inzet. Li, M. en S. roepen ook tegen de pop hoe het wel moet.

5-04 Vooruitkijken in de kring

R. en J. zie ik groeien in het vooruitkijken. Ik merk dat ik hen een beetje op gang moet helpen met enkele vragen, maar dat ze ook al meer uit zichzelf gaan vertellen. *R.: Ik ga met de auto's rijden. Waar rijden ze naartoe? R.: Ze gaan naar de trein, naar het station. Ze gaan heel ver weg met de trein. O, en wat doen ze dan in de trein? R.: Ze gaan eten, pannenkoeken, maar dat kan alleen in de voorste wagon. Ik geloof dat ik ook maar in die trein kom eten. R.: Ja, maar het kan alleen in de eerste wagon hoor.*

18-04 Herhalen afspraken en vooruitkijken in de kring

Ik merk dat vooruitkijken niet kan, zonder te reflecteren op wat de kinderen eerder gedaan of geleerd hebben. Automatisch neem ik dit onderdeel mee.

Bij Li. moet ik meer gesloten vragen stellen. Het plan dat ze maakt is heel summier. Bij gesloten vragen komt ze iets verder.

20-04 Vooruitkijken in de kring

Ik merk dat ik meer routine krijg in het vooruitkijken. Het stellen van open vragen gaat me steeds beter en natuurlijker af en ik durf meer stiltes te laten vallen. Ik merk dat sommige kinderen meer tijd nodig hebben en dan alsnog iets vertellen.

25-04 Vooruitkijken in de kring

Ik merk dat de kinderen (behalve Li.) staan te popelen om te mogen kiezen. Ze willen graag vertellen wat ze gaan doen en staan al op van hun stoel of steken hun vinger in de lucht. Het rijmpje wordt door iedereen meegedaan. Als ik vraag wat moet je eerst doen, dan kunnen R., J., D. en A. vertellen dat ze eerst moeten nadenken in hun hoofd. Met een blij gezicht vertellen ze op hun eigen manier wat ze gaan doen.

27-04 Vooruitkijken in de kring

Ik ben verbaasd wat de kinderen in zo'n korte tijd laten zien. Het grootste deel van de groep is gegroeid in het vooruitkijken. Deze kinderen kunnen in de kring steeds beter verwoorden wat ze willen gaan doen. Buiten de kring en zonder mijn hulp is dit nog steeds moeilijk voor ze. Niet alle kinderen voeren hun plan ook daadwerkelijk uit in de hoek waar ze gaan spelen. Als ik met hen meega en hen op gang help door samen nog over het plan te praten komt dit wel tot uiting. Als de kinderen op andere momenten bij het keuzebord een keuze maken lukt het nog niet alle kinderen om te verwoorden wat ze willen gaan doen. Het is dan nodig dat ik langs de hoeken ga om iedereen op gang te helpen. Het vooruitkijken blijft een vast onderdeel van de dag.

Samenvattend zou gezegd kunnen worden dat:

- het vooruitkijken routine is geworden;
- het benoemen van de afspraken regelmatig terugkomt;
- de leerkracht er voorlopig voor kiest om de vooruitkijkactiviteiten in de kring te laten plaatsvinden.
- er gebruikgemaakt wordt van een handpop om de aandacht langer vast te houden;
- er halverwege de periode voor wordt gekozen om het vooruitkijken in een kleinere kring te gaan doen;
- er voorafgaand aan het vooruitkijken, wordt gereflecteerd op eerdere ervaringen;
- de leerkracht enkele leerlingen ziet die steeds beter kunnen verwoorden wat ze willen gaan doen.

Hoofdstuk 5 Data-analyse en conclusies

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat het onderzoek heeft opgeleverd. Er wordt een relatie gelegd tussen de verzamelde data en de literatuur, waardoor de verschillende deelvragen en uiteindelijk de centrale onderzoeksvraag beantwoord kan worden. Vervolgens worden er naar aanleiding van het onderzoek enkele aanbevelingen gedaan.

5.1 Het keuzegedrag van de onderzoeksgroep

Door het maken van keuzes kun je zelfsturing geven aan je eigen handelen. De mate van zelfsturing groeit door eigen ervaringen, het voorbeeld van klasgenoten en de begeleiding van de leerkracht (Paris en Newman, 1991). Aan het begin van de onderzoeksperiode is het keuzegedrag van de leerlingen, in kaart gebracht met de kijkwijzer kiesgedrag⁸. Aan het einde is deze kijkwijzer opnieuw ingevuld om beide resultaten met elkaar te kunnen vergelijken. Uit de eerste kijkwijzer blijkt dat er drie leerlingen direct kiezen, twee leerlingen kiezen wel maar gaan naar de verkeerde hoek en de andere leerlingen wachten op de hulp van de leerkracht. Het grootste deel van de groep komt zelf niet tot keuze. Veel leerlingen hebben moeite om in de gekozen hoek te blijven. Ze fladderen van hoek naar hoek. Het is opvallend dat maar één leerling hoog scoort bij het punt “komt zelf tot spel”. Bij de andere leerlingen lukt dit wel als de leerkracht meespeelt. Dijkstra en de Munnik (2007) zeggen hierover dat kinderen met weinig zelfvertrouwen weinig initiatieven nemen. Doordat de leerkracht aan de drie basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) voldoet kan de leerling zelfvertrouwen ontwikkelen. Het is belangrijk dat de leerkracht in de behoefte van deze leerlingen voldoet door met hen mee te spelen.

De tweede kijkwijzer, die aan het einde van de onderzoeksperiode is ingevuld, laat zien dat de leerlingen hun ideeën en keuzes, in kringsituaties, beter kunnen verwoorden. In paragraaf 5.6 wordt uitgebreider ingegaan op het keuzegedrag aan het einde van de onderzoeksperiode.

⁸ Bijlage 1

5. 2 Voorwaarden om tot keuze te komen

Het maken van keuzes is niet gemakkelijk. Er zullen aan een aantal voorwaarden voldaan moeten worden voordat een kind tot keuze kan komen. Dit zijn enerzijds voorwaarden die de omgeving kan scheppen en anderzijds voorwaarden waar het kind zelf aan moet voldoen.

Uit de kijkwijzer klassenmanagement⁹ kwam naar voren dat de inrichting van de klas op verschillende punten verbeterd kon worden. Deze verbeteringen heeft de leerkracht doorgevoerd. Hoeken en materialen waren niet of onvoldoende gelabeld. In de hoeken stond geen duidelijke hoekaanduiding en er was ook niet aangegeven hoeveel leerlingen er per hoek mogen spelen. De regels en afspraken waren niet duidelijk vastgelegd. Bongaards en Sas (2000) zeggen hierover dat de leerlingen hierdoor minder goed overzicht hebben over de spelmogelijkheden en de regels in de klas. Uit de kijkwijzer kiesgedrag, die aan het begin van het vooruitkijkproces is afgenomen blijkt dat een aantal leerlingen van de ene hoek naar de ander hoek fladdert. Dit kan te maken hebben met het ontbreken van een duidelijke begrenzing van de hoeken. Aan het einde van de onderzoeksperiode is het aantal kinderen dat fladdert enigszins afgenomen. Bij vier van de negen leerlingen is dit nog regelmatig te zien. De andere vijf leerlingen fladderen nog twee tot drie keer van de tien keuzemomenten van hoek naar hoek. In maart 2011 werd dit zes tot zeven keer opgemerkt. Uit de logboekgegevens blijkt dat, aan het begin van het onderzoek, nog niet alle leerlingen weten welk materiaal uit welke hoek afkomstig is. Hier wordt door de leerkracht extra aandacht aan geschonken. In de loop van de periode kunnen bijna alle leerlingen benoemen uit welke hoek de materialen afkomstig zijn. Gezegd kan worden dat deze extra aandacht de leerlingen op weg heeft geholpen.

De tips van de logopediste neemt de leerkracht mee in het onderzoek. Regels worden samen met de leerlingen opgesteld en op een zichtbare plek opgehangen en er wordt vooruitgekeken in de kring, zodat leerlingen baat hebben bij het voorbeeldgedrag van anderen. Uit het logboek blijkt dat de leerlingen de gemaakte afspraken gedurende het onderzoek kunnen benoemen en steeds beter kunnen toepassen. Hohmann en Weikart (1998) geven aan dat sommige leerlingen steun

⁹ Bijlage 2

hebben aan concreet materiaal zoals voorwerpen om over hun plan te kunnen vertellen. Tijdens het vooruitkijkproces blijkt dat ook de leerlingen uit de onderzoeksgroep deze behoefte hebben. De leerkracht zet dit structureel in tijdens het vooruitkijken in de kring. De leerlingen kunnen het materiaal koppelen aan de spelhoek, waardoor concreter wordt welke spelmogelijkheden er zijn.

5.3 Het vooruitkijkproces

Om een plan goed uit te kunnen voeren, moet het kind eerst goed nadenken. Ervaringen en kennis uit het verleden waarover het kind beschikt helpen hem om een zo goed mogelijk plan te bedenken en een keuze te maken (De Vos van der Hoeven, 2010). Aan het begin van de onderzoeksperiode waren de leerlingen niet gewend om bewust vooruit te kijken. Uit de logboekgegevens blijkt dat hier structureel aandacht aan besteed is.

Tijdens dit proces komt naar voren dat de leerlingen het vooruitkijken op verschillende manieren en op verschillende niveaus doen. Dit sluit aan bij uitspraken die Hohmann en Weikart (1998) hierover doen. Zij zeggen dat sommige kinderen, tijdens het vooruitkijkproces, alleen de eerste stap aangeven, andere kinderen kunnen al meerdere stappen verwoorden. Uit de kijkwijzer leerlinggedrag¹⁰ komt dit ook naar voren. Vijf van de zes gefilmde leerlingen kunnen met behulp van de leerkracht een plannetje maken. Hoe dit plannetje eruit ziet varieert. Leerling D en leerling F kunnen na het maken van de keuze in de kring een beginnend plannetje maken, maar willen dit meteen ten uitvoer brengen. Om een plan goed uit te kunnen voeren moet het kind eerst goed nadenken. Deze leerlingen slaan deze fase over en willen meteen beginnen. De eigen emoties staan nog voorop. De Vos van der Hoeven(2010) noemt dit “reactie-inhibitie”, het vermogen de directe reactie even af te remmen om na te kunnen denken. Om dit te kunnen is het belangrijk dat het kind controle krijgt over de eigen emoties. De leerkracht heeft ervoor gekozen deze leerlingen te begeleiden met vooruitkijken in de betreffende hoek. De leerlingen kunnen hun plan dan direct tot uitvoer brengen. Leerling A, E en H kunnen al meerdere stappen verwoorden, dit blijkt uit de uitspraken die zij tijdens de opnames

¹⁰ Bijlage 6

doen. De leerkracht hoeft hen minder te sturen. Leerling B en C zijn nog erg afhankelijk van de gerichte vragen van de leerkracht.

5.4 De rol van de leerkracht

Het vooruitkijken is tijdens de onderzoeksperiode een vast onderdeel van de dag geworden. Hierdoor zijn zowel de leerlingen als de leerkracht er vertrouwd mee geraakt. De leerkracht geeft leiding aan het gesprek door haar basishouding te combineren met het bewust gebruik van enkele communicatie-interventies zoals actief luisteren, het stellen van open vragen, aansluiten bij het gedachtespoor van het kind, concretiseren en samenvatten. Uit de logboekgegevens komt naar voren dat de leerkracht aan het begin van de periode een meer sturende rol heeft.

Gedurende het onderzoek lijkt er een bewustwordingsproces in gang gezet te zijn bij de leerkracht. Uit het logboek blijkt dat zij haar eigen handelen kritisch kan bekijken en aan kan passen als dat nodig is. Naarmate zij het vooruitkijken vaker heeft gedaan, durft ze meer los te laten en krijgt zij een actievere luisterhouding. Hierdoor krijgen de leerlingen meer tijd en ruimte om hun plan te verwoorden. Deze leerkrachthouding heeft niet alleen betrekking op het begeleiden van leerlingen bij het maken van keuzes, maar is veel breder inzetbaar. Door de actieve luisterhouding kan de leerkracht beter aansluiten bij de belevingswereld en de (onderwijs) behoeften van de leerlingen.

Uit de kijkwijzer leerkrachtgedrag, blijkt dat de leerkracht zowel open als gesloten vragen stelt aan de leerlingen. De leerkracht is responsief en geeft de leerlingen positieve feedback. Het stellen van goede vragen is essentieel om kinderen te ondersteunen bij het vooruitkijken. Sommige leerlingen geven tijdens het vooruitkijken alleen de eerste stap aan en kunnen door een vraag van de leerkracht aan het denken gezet worden. Het stellen van goede vragen is een groeiproces voor de leerkracht. Een vraag moet ruimte scheppen en het gesprek niet vastleggen (Pompert, Hagenaar en Brouwer, 2009).

De leerkracht heeft de behoefte van de leerlingen tijdens het vooruitkijkproces goed in de gaten gehouden. Uit de gegevens van het logboek blijkt dat zij een aantal veranderingen heeft doorgevoerd om het vooruitkijken met de leerlingen te optimaliseren. In eerste instantie werd het vooruitkijken met de hele groep tegelijk

gedaan, in de kring. Het bleek dat dit veel van de aandacht en concentratie van de leerlingen vroeg. Zij heeft de groep kleiner gemaakt en een handpop ingezet. De handpop helpt om de concentratie langer vast te houden en stimuleert de leerlingen om te laten zien hoe het moet. De leerkracht heeft er ook voor gekozen enkele concrete materialen in te zetten. Deze materialen bieden de leerlingen steun in het vooruitkijken en het kiezen. Opvallend is dat de leerkracht zichzelf lager inschaalt dan de logopediste dat doet. Het is belangrijk dat de leerkracht haar eigen handelen bespreekbaar maakt, zodat zij een beter zicht krijgt op haar competenties.

5.5 Hoe doen de andere groepen in de onderbouw dit?

Alle ondervraagde groepen geven aan dat zij de leerlingen laten kiezen tijdens speelwerktijd. In de onderbouw gebeurt dit op vaste momenten. In stroom 3 wisselt dit per dag. Het vooruitkijken gebeurt in 3 van de 5 groepen die een vragenlijst ingevuld hebben. Deze 3 groepen zijn allemaal onderbouwgroepen. De andere 2 groepen zijn groepen met leerlingen met een IQ van onder de 35, een onderbouw en een stroom 3 groep. Zij geven ook aan dat zij denken dat de leerlingen uit hun groep hier niet toe in staat zijn, omdat dit niet past bij hun ontwikkelingsniveau. De nadruk ligt nog op het leren om met iets te spelen en ervaringen op te doen. Dit past bij wat Laevers en Dupondt (2004) zeggen over kinderen met een ontwikkelingsachterstand. Vroegere ervaringen worden niet goed geordend en verwerkt tot hanteerbare mentale schema's. Het is dus moeilijk voor deze leerlingen om terug te kijken en vooruit te kijken. Het opdoen van ervaringen en hierop terugblikken bij nieuwe activiteiten blijkt dan echter heel belangrijk te zijn. Dit kan dan een ingang zijn om vooruit te kijken op deze nieuwe activiteit.

Hohmann en Weikart (1998) daarentegen geven aan dat vooruitkijken op alle niveaus en op verschillende manieren kan. Jonge kinderen kunnen hun bedoelingen kenbaar maken met een handeling, een gebaar of met woorden. De rol van de leerkracht is hierbij essentieel. Dit sluit niet aan bij hetgeen de leerkrachten van OB1 en stroom 3 hierover zeggen. Het zou daarom goed zijn om over het nut van vooruitkijken met de collega's van de onderbouw en stroom 3 te discussiëren. Een vraag die centraal zou kunnen staan is: "kan vooruitkijken in elke groep en hoe geef je dit dan vorm?" Het zou goed kunnen dat er over de term "vooruitkijken"

verschillend wordt gedacht. Ook kan het zijn dat sommige collega's ongemerkt wel vooruitkijken met de leerlingen, maar dit nog niet bewust en structureel toepassen.

Voor alle groepen is het belangrijk dat de leerlingen kansen krijgen om betekenis toe te kennen aan nieuwe informatie en opgedane ervaringen. Dijkstra en de Munnik (2007) geven hierover aan dat dit vraagt om een duidelijke en overzichtelijke omgeving. Ook duidelijke afspraken passen hierbij. Opvallend is dat er in alle groepen afspraken zijn gemaakt over het spelwerken, maar dat deze afspraken niet bij alle groepen uitgesproken zijn naar de leerlingen. Hierdoor bestaat de kans dat de leerlingen niet goed weten wat er van hen verwacht wordt en regelmatig gecorrigeerd worden. Het is aan te bevelen deze afspraken centraal en concreet zichtbaar te maken en deze regelmatig onder de aandacht te brengen bij de leerlingen. Deze afspraken kunnen dan een preventieve werking hebben en geven de grenzen aan waarbinnen de leerlingen zich kunnen bewegen. Uit de logboekgegevens blijkt dat de leerlingen uit de onderzoeksgroep heel betrokken zijn bij het maken van de afspraken. De leerlingen passen de gemaakte afspraken in de praktijk toe of wijzen de ander op de afspraken als hiervan afgeweken wordt. De pictogrammen waarmee de afspraken concreet zijn gemaakt bieden hen ondersteuning bij het verwoorden hiervan.



5.6 Heeft het vooruitkijken invloed gehad op het keuzegedrag van de leerlingen?

Het keuzegedrag van de leerlingen is op twee momenten tijdens de onderzoeksperiode in kaart gebracht. Aan het begin van de onderzoeksperiode en aan het einde. In de tussenliggende periode heeft de leerkracht een interventie toegepast, het vooruitkijken in de kring.

Kan er, na deze onderzoeksperiode, gezegd worden dat kleuters kunnen kiezen? Er is actief aan een aantal basisvaardigheden gewerkt die volgens Laevers en Depondt (2004) nodig zijn om doordacht en planmatig te kunnen kiezen. Het maken van een plan, vooruitblikken stond hierbij centraal. Uit de kijkwijzer kiesgedrag blijkt dat er aan het einde van de onderzoeksperiode meer leerlingen vijf minuten in een hoek kunnen spelen en tot

spel komen. Veel leerlingen hebben de hulp van de leerkracht nog nodig om een keuze te kunnen maken. Dit kan komen omdat ze nog geen goede keuze kunnen maken, maar kan ook te maken hebben met het feit dat ze aan de leerkracht willen vertellen wat ze precies willen gaan doen. Er zijn een paar leerlingen die bij het keuzebord zijn gaan verwoorden wat ze willen gaan doen. In de eerste tabel is dat nog niet te zien, in de laatste tabel gebeurt dit een paar keer. In kringsituaties zijn er meer leerlingen die hun ideeën en keuzes kunnen verwoorden.

Door het krappe tijdsbestek waarin het onderzoek is uitgevoerd is, is er enige voorzichtigheid geboden bij het trekken van de conclusie dat het vooruitkijken invloed heeft op het keuzegedrag van de leerlingen. Bovendien is er geen controlegroep waartegen de uitkomsten afgezet kunnen worden. Er zijn verschuivingen te zien, maar aan het vooruitkijken, zal langer structureel aandacht geschonken moeten gebeuren om hier een duidelijke uitspraak over te kunnen doen. De leerkracht heeft het vooruitkijken in de groep actief en intensief toegepast. In deze groep is gebleken dat deze gerichte aandacht de leerlingen een stap verder heeft geholpen in het maken van meer gerichte keuzes en in het verwoorden wat ze willen gaan doen. De leerlingen uit de onderzoeksgroep zijn er in deze periode aan gewend geraakt om, onder begeleiding van de leerkracht, eerst te denken en dan te doen.

5.7 Aanbevelingen

Het onderzoek is afsloten. Dit betekent echter niet dat het dagelijks vooruitkijken door een plannetje te maken voor speelwerktijd ook stopt. De gerichte dagelijks terugkerende aandacht zorgt ervoor dat de leerlingen eraan gaan wennen om eerst te denken en dan te doen. Wil dit nog meer effect gaan opleveren dan zal hier structureel en langdurig aandacht aan besteed moeten worden. De onderzoekster wil de school, zichzelf en andere collega's die met de leerlingen vooruit willen gaan kijken een aantal aanbevelingen doen.

- Vooruitkijken is een proces dat tijd vraagt. Ga er niet te snel vanuit dat dit te hoog gegrepen is voor de leerlingen. Jonge kinderen hoeven dit nog niet goed te kunnen, maar door hier structureel aandacht aan te besteden, raken ze er wel aan gewend om eerst te denken en dan te doen. Het zou goed zijn binnen de school met elkaar te discussiëren over een doorgaande lijn op dit gebied.

- Maak afspraken concreet en zichtbaar voor de leerlingen en maak hen deelgenoot in het maken van die afspraken. De leerlingen voelen zich dan meer betrokken bij de gemaakte afspraken, ze weten waar ze aan toe zijn en de afspraken kunnen een preventieve werking hebben.
- Het vooruitkijken kan het beste in kleinere groepen gedaan worden. De leerlingen hebben hierbij wel het voordeel van het voorbeeldgedrag van andere leerlingen, maar haken minder snel af om dat het te lang duurt.
- Neem de tijd om te onderzoeken of de leerlingen ondersteuning nodig hebben tijdens het vooruitkijken in de vorm van foto's of concreet materiaal.
- Als de leerlingen moeite hebben met kiezen, beperk deze keuzes dan eerst voordat je deze weer uitbreidt.
- Tijdens het vooruitkijken is de rol van de leerkracht belangrijk. Sommige leerlingen hebben sturende vragen van de leerkracht nodig, terwijl anderen juist meer ruimte nodig hebben. Dit vraagt om een actieve luisterhouding van de leerkracht en een gedifferentieerde aanpak.
- De leerkracht heeft gemerkt dat het effect heeft om gedurende een bepaalde periode intensief aandacht te besteden aan het vooruitkijken met leerlingen. In de toekomst wil ze deze intensieve manier van werken ook bij andere leerdoelen in gaan zetten.
- De leerkracht heeft een groeiproces doorgemaakt tijdens het onderzoeksproces. Ze heeft zich kwetsbaar opgesteld door haar eigen handelen bespreekbaar te maken met collega's en zich door collega's te laten observeren. Hierdoor kon zij haar eigen handelen bewust gaan toepassen en aanpassen als zij zag dat het nodig was. Het zou aan te bevelen zijn als de school meer aandacht zou besteden aan collegiale consultatie. Hierdoor kunnen collega's van elkaar leren. Dit vraagt om vertrouwen in elkaar en een open houding van het team en management.

Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek

Inleiding

Bij onderzoek doen blijkt het vooral te gaan om goede keuzes te maken. Deze keuzes zijn belangrijk om niet teveel af te dwalen van mijn onderzoeksvraag en richting te geven aan mijn onderzoek. Dat jonge kinderen moeite hebben met keuzes maken, komt in dit onderzoek duidelijk naar voren. Maar voor veel volwassenen geldt dit nog steeds. Tijdens dit onderzoek heb ik vaak getwijfeld, gewikt en gewogen. In dit hoofdstuk blik ik terug op dit proces.

6.1 De voorbereiding

De voorbereiding van het onderzoek heeft veel tijd gevraagd. Het nadenken over een goed onderwerp dat mij zou inspireren om onderzoek naar te doen en het komen tot een concrete en werkbaar onderzoeksvraag, heeft een paar maanden van de voorbereidingstijd geleverd.



Ik heb erg geworsteld met het vaststellen van mijn onderwerp en onderzoeksvraag. In eerste instantie was mijn onderzoeksvraag als volgt: Hoe kan ik kinderen meer invloed geven op hun eigen leerproces en gevoel voor autonomie vergroten? Deze vraag was nog veel te breed en niet goed toegespitst op de doelgroep. Ik kwam niet tot een concreet plan en dit gaf mij veel onrust. Pas in januari heb ik mijn de onderzoeksvraag smaller gemaakt, aangescherpt en toepasbaar gemaakt voor de doelgroep.

Door het maken van een mindmap kon ik mijn gedachten goed ordenen. Er ontstonden verbanden tussen mijn gedachten en mijn centrale onderwerp. Deze gestructureerde manier van ordenen paste goed bij mij. Ik kreeg hierdoor steeds beter voor ogen welke zaken belangrijk waren en welke niet.

Ik kwam er tijdens de voorbereiding achter dat het voor mij heel prettig werkt om met mijn critical friends te brainstormen over mijn onderwerp. Al pratende kon ik zo mijn onderzoeksvraag aanscherpen.

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag heb ik gebruikgemaakt van verschillende instrumenten. De kijkwijzers zijn samengesteld in overleg met critical friends. Ik heb de tijd genomen om goed na te denken over welke aspecten ik wilde observeren. Ook is er gebruikgemaakt van een bestaande kijkwijzer. Op deze manier kon ik het keuzegedrag en de klasseninrichting goed in kaart brengen. Op een snelle, inzichtelijke en gestructureerde manier kon ik de informatie verzamelen die ik nodig had. Voor mij werkt dit heel prettig en ik zal dit instrument op andere momenten zeker opnieuw gebruiken.

6.2 Het onderzoeksproces

Tijdens het onderzoek ben ik veelvuldig geconfronteerd met mezelf. Mijn perfectionisme heeft mij af en toe behoorlijk in de weg gezeten. Gedurende deze hele periode heb ik moeten leren om los te laten. Ik stuurde hoofdstukken vaak pas op naar mijn begeleidster als ik er zelf tevreden over was. Soms is het al voldoende om een opzet van het hoofdstuk op te sturen om te horen of je op de goede weg bent. Dit kreeg ik als aandachtspunt van haar mee.

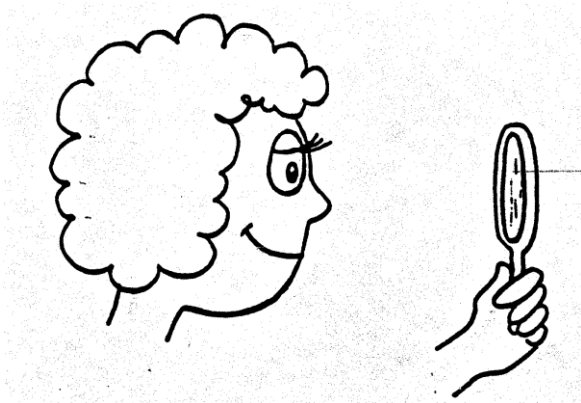
Tijdens de verslaglegging van het onderzoek was het vaak nodig om in verschillende hoofdstukken tegelijk te werken. Dit vond ik lastig, omdat ik hierdoor minder goed overzicht kon houden. Op een gestructureerde manier werken, door eerst het één af te maken en daarna pas het ander, werkt voor mij prettiger. Tijdens dit onderzoek moest ik deze manier van werken los laten. Dit heeft mij veel moeite gekost.

Uiteindelijk is dit wel gelukt, omdat ik erachter kwam dat de verschillende hoofdstukken met elkaar in verbinding staan. Het kon niet anders dan dat ik in meerdere hoofdstukken tegelijk bezig was. Mijn medestudenten en critical friends waren mij tot steun in deze periode en ik hoop dat ik dit ook voor hen ben geweest. Struikelblokken en twijfels waren herkenbaar, maar we konden elkaar ook helpen door naar het werk van de ander te kijken en feedback aan elkaar te geven.

6.3 Mijn eigen professionele ontwikkeling

Mijn valkuil is dat ik de neiging heb om de lat (te) hoog te leggen. Ik ben perfectionistisch en niet snel tevreden. Tijdens deze onderzoeksperiode ben ik mezelf hierin behoorlijk tegengekomen. Ik heb lang aan hoofdstukken geschaafd,

waardoor ik af en toe in tijdnood kwam en de stress wel eens toesloeg. Aan de andere kant gaf het opsturen van een hoofdstuk waar ik nog niet tevreden over was, mij ook geen goed gevoel. Ik zal hier een middenweg in moeten gaan vinden en moeten ontdekken waar mijn grenzen liggen. Dit is een leerpunt waar ik nog verder in wil groeien. Ik zal hiervoor mijn eigen handelen steeds kritisch moeten bekijken.



Het schrijven van een meesterstuk is een proces van vallen en opstaan. Ik heb mezelf vaak afgevraagd of ik op de goede weg was. Soms sloeg de twijfel toe. De gesprekken met mijn medestudenten en mijn critical friends hielpen mij op die momenten verder. Ik merk dat het voor mij belangrijk is om samen met anderen van

gedachten te wisselen en dat ik daardoor vaak weer op het goede spoor kom. In mijn dagelijkse onderwijspraktijk doe ik dit nog te weinig. Ik heb de neiging om veel dingen in eigen hand te houden en dingen zelf op te willen lossen. Nu ik gemerkt heb dat het voor mij heel prettig werkt wil ik dit meer in gaan zetten.

Mijn eigen handelen stond centraal in dit onderzoek. De grootste winst van dit onderzoek is dat ik mijn eigen handelen veel bewuster toe ben gaan passen. Ik handel niet meer alleen op intuïtie, maar denk na over wat ik doe, waarom ik dat doe en pas dit aan als dit nodig is. Ik heb mezelf tijdens dit onderzoek kwetsbaar op moeten stellen. Mijn eigen leerpunten maakte ik bespreekbaar met collega's en ik vroeg hen om mij te komen observeren. Dit was spannend, maar zeer leerzaam. Door hun objectieve observaties en opbouwende feedback kon ik mijn eigen handelen kritisch onder de loep nemen en aanpassen waar nodig was. Ik vind het nog lastig om mezelf objectief als professional te beoordelen. Mijn eigen handelen bekijk ik vaak kritischer dan anderen dat doen. Het is dus belangrijk dat ik mijn eigen handelen bespreekbaar blijf maken bij mijn collega's.

6.4 Wat heb ik er, als onderzoeker, van geleerd?

Hoewel ik mijn onderzoek gericht heb op het vooruitkijken met kinderen heb ik tegelijkertijd gewerkt aan het taakgerichte gedrag (in de juiste hoek blijven) en het

reflecteren, omdat dit een andere basisvaardigheid is die belangrijk is bij het kiezen. Tijdens het onderzoek bleek dat ik automatisch aandacht aan deze vaardigheden schonk, omdat deze nauw verbonden zijn met het onderwerp. Ik heb hulpmiddelen ingezet om de leerlingen te ondersteunen bij het taakgerichte gedrag zoals een timer en een kiesketting (ketting met een voorwerp uit de hoek). Deze hulpmiddelen slaan goed aan. De leerlingen helpen elkaar herinneren in het gebruik ervan en corrigeren elkaar als ze niet in de hoek blijven waarvoor gekozen is. Gegevens hierover heb ik uiteindelijk niet meegenomen in het daadwerkelijke onderzoek.

Onderzoek doen is een kunst die je niet zomaar onder de knie hebt. Er komt veel bij kijken. Ik heb geleerd om op systematische wijze gegevens te verzamelen en me uitgebreid te verdiepen in achtergronden en literatuur; veel uitgebreider dan ik normaal gesproken kan doen. Hierdoor heeft mijn kennis over het onderwerp zich verdiept. Ik heb geleerd het onderwerp vanuit meerdere gezichtspunten te belichten en dit te vertalen naar de dagelijkse praktijk. Om antwoord te kunnen geven op de centrale onderzoeksvraag werd in hoofdstuk 5 een relatie gelegd tussen de verzamelde gegevens en literatuur. Ik vond het lastig om alles zo te beschrijven dat het een goed lopend en kloppend verhaal zou worden waar ik betrouwbare conclusies uit kon trekken. Het was nodig om in hoofdstuk 4 de verzamelde gegevens nog zakelijker weer te geven, waardoor conclusies duidelijker werden. Bij de uitwerking van de observaties liet ik mijn eigen interpretaties soms al meewegen, waardoor ik de gegevens niet objectief genoeg verwerkt had. Het was nodig om dit aan te passen. Dit is een aandachtspunt voor volgende observaties.

Tijdens het onderzoek en het verwerken van de gegevens ben ik tegen een aantal dingen aangelopen die ik een volgende keer anders zou aan pakken:

- Ruimer de tijd nemen voor een goede voorbereiding. Doordat ik pas laat goed voor ogen had waar mijn onderzoek over zou gaan, was mijn voorbereidingstijd nu minder lang.
- Een betere planning maken voor het maken van opnames. Mijn ervaring is dat er op een dag, binnen een cluster 3 klas, vaak onverwachte dingen gebeuren waardoor mijn planning om te filmen wel eens in het geding kwam. In mijn planning moet ik daarom extra momenten inplannen waarop gefilmd kan worden.

- Een hoofdstuk eerder opsturen voor feedback. Hierdoor kan ik mijn tijdsplanning blijven volgen.
- Gegevens zakelijker verwerken.
- Meer durven loslaten.
- De groep filmen aan het begin van het vooruitkijkproces. Dit had een objectiever beeld gegeven van het groeiproces. Deze gegevens zijn wel in het logboek verwerkt.
- Een controlegroep samenstellen voor een betrouwbaarder beeld. Nu zijn de conclusies minder valide.

6.5 Wat heeft het onderzoek opgeleverd?

Bij de start van het onderzoek was ik zelf enigszins sceptisch. De onderzoeksperiode is kort en in deze korte tijd moest ik een groeiproces gaan zien bij mezelf en bij de leerlingen. De leerlingen bij ons op school hebben vaak langer de tijd nodig om zich nieuwe dingen eigen te maken. Vooruitgang gaat vaak in heel kleine stapjes en is vaak pas te zien na een langere periode intensief oefenen.

Nu de onderzoeksperiode is afgerond ben ik verbaasd wat de leerlingen in zo'n korte tijd hebben laten zien. Het grootste deel van de groep kan steeds beter verwoorden wat ze willen gaan doen tijdens speelwerktijd. Ik zie de kinderen genieten van het plan dat ze aan de anderen vertellen. Niet alle kinderen voeren hun plan ook daadwerkelijk uit in de hoek waar ze gaan spelen, maar als ik met hen meega en hen op gang help door samen nog over het plan te praten komt dit wel tot uiting. Een extra opbrengst van het onderzoek is dat ik vind dat het spelgedrag van een aantal leerlingen verbeterd is. Ik ervaar dat ze gericht aan de slag gaan.

Vooruitkijken is iets dat op alle niveaus gedaan kan worden. De kinderen kunnen samen vooruitkijken. Ze leren van het voorbeeld van elkaar. Elk kind hoort erbij en levert zijn eigen bijdrage. Als leerkracht heb ik hierin een ondersteunende rol. Vanuit een veilig pedagogisch klimaat kan ik tegemoet komen aan de drie basisbehoeften van de kinderen (relatie, competentie, autonomie). Binnen de onderzoeksgroep zijn er verschillen tussen de leerlingen. De ene leerling heeft veel behoefte aan ondersteunend materiaal, terwijl de ander al een plan in zijn hoofd heeft als hij het pictogram van de betreffende hoek ziet. Deze verschillen mogen er zijn. Ik kijk goed wat iedere leerling nodig heeft en pas hier de manier waarop we vooruitkijken op

aan. Deze gedachte sluit goed aan bij de gedachtes over het passend onderwijs. Niet de leerling past zich aan aan het onderwijs, maar het onderwijs past zich aan aan de leerling (Dijkstra en de Munnik, 2007). Vooruitkijken is iets dat voor alle kinderen goed is en is dus ook goed toepasbaar in het reguliere onderwijs. Wat goed is voor kinderen met speciale onderwijskundige behoeften is ook goed voor reguliere kinderen (Meijer, 2004).

Niet alleen de leerlingen hebben in deze periode stappen gemaakt, ook ik ben gegroeid in mijn rol als leerkracht. Bij mezelf merk ik groei doordat ik bewuster gesprekken aanga met de leerlingen. De gesprekken verlopen na deze periode natuurlijker en ik ben me meer bewust van mijn eigen houding. Ik vraag door, neem minder snel genoegen met een kort antwoord, ik heb een actievere luisterhouding, geef leerlingen meer ruimte en tijd om te reageren en moedig hen aan een plannetje te maken. Ik geniet van de interactie tussen de leerlingen onderling en tussen mezelf en de leerlingen. Om nog meer resultaat te gaan zien, ga ik het vooruitkijken voor langere tijd structureel in het dagprogramma opnemen. Ik ben tevreden met de stapjes die de leerlingen en ik zelf in deze periode hebben gemaakt.

Nawoord

Mijn onderzoek is afgerond. Een gevoel van opluchting en trots overheerst. Het was een enorme klus waar ik met veel plezier en af en toe ook wat stress aan gewerkt heb. Dit alles had ik nooit gekund zonder de hulp van de mensen om mij heen.

Het is daarom tijd om een aantal mensen, die mij terzijde hebben gestaan tijdens deze periode, te bedanken. Ten eerste mijn supervisor Jeanette voor haar kritische en opbouwende feedback. Ik kon bij je terecht met al mijn vragen en onzekerheden. Je gaf mij vertrouwen in mijn eigen kunnen. Dankjewel daarvoor. Ook mijn medestudenten en vooral mijn speciale critical friend Corine wil ik bedanken voor alle steun en advies. Met veel humor en uitwisseling van ervaringen hebben we elkaar de afgelopen twee jaar door de studie heen gesleept. Het was een periode die ik niet had willen missen. De logopediste van de school wil ik bedanken voor het delen van haar kennis en ervaring. Ook heb je me enorm geholpen als medeobservator. Je hebt mij opbouwende feedback gegeven, waardoor ik kon groeien in mijn rol als leerkracht.

Tot slot wil ik hier het thuisfront, mijn man en zoon, bedanken voor hun tijd en geduld. Het was fijn dat ik me af en toe even kon onttrekken aan verplichtingen om mij op dit onderzoek te kunnen richten. Ook wil ik mijn man bedanken voor zijn rol als kritische lezer die onbekend was met het onderwerp.

Literatuurlijst

Beemen, L. van (2001). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen-Houten: Wolters-Noordhoff tweede druk

Bongaards, B. & Sas, J. (2000). *Vakbewaam onderwijzen*. Groningen-Houten: Wolters-Noordhoff tweede druk

Decreane, R. & Coppens, P. (1994). *Met kleuters onderweg*. Utrecht /Zutphen: ThiemeMeulenhof

Dijkstra, R. & Munnik, C. de (2007). *De adaptieve basisschool*. Utrecht: APS

Ebbens, S & Ettehoven, S. (2005). *Actief leren*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff BV.

Esch, W. van. (2010) Hoe goed ken jij je klas? *De wereld van het jonge kind. Hét vakblad voor ontwikkeling, opvoeding en onderwijs*. Jaargang 37, januari 2010

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Achtste druk

Hartemink, D. (2005). Iederwijs staat voor leren op eigen initiatief. *ZIN, dat krijg je ervan*. Juni 2005.

Hooijmaaijers, T. (1999). *Gespreksvormen*. Heeswijk-Dinther: Esstede BV.

Janssen-Vos, F. & Schiferli, T. (1991). *Kringactiviteiten*. Assen: Van Gorcum BV.

Kohnstamm, R. (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie. Het jonge kind*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum vijfde druk

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

Lange, R. de & Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Meijer, C. J. W. (2004). *WSNS Welbeschouwd*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Oost, H. & en Markenhof, A. (2006) *Een onderzoek voorbereiden*. Baarn: HB uitgevers zevende druk

Oost, H. (2009). *Een onderzoek uitvoeren*. Baarn: HB uitgevers negende druk

Paris, S. & Newman, R. (1990). *Developmental aspects of self-regulated learning*. Educational Psychologist, jaargang 25(1). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Parreren, C. van (2001). *Ontwikkeling van het jonge kind in de basisschool*. Baarn: Bekadidact derde druk

Pompert, B. & Hagenaar, J. & Brouwer, L. (2009). *Zoeken naar woorden. Gespreksactiviteiten in de onderbouw*. Assen: van Gorcum BV.

Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels. Over woorden en daden. Ontwikkelingen in het onderwijs*. 's Hertogenbosch; KPC Groep 2010

Vonk, K. (2010). Gesprekken om van te leren. *De wereld van het jonge kind. Hét vakblad voor ontwikkeling, opvoeding en onderwijs*. Jaargang 37, januari 2010.

Vos, T. de, Hoeven van der (2010). *Leren plannen en vooruitdenken*. Opvoedadvies.nl

Westerman, W. & Oers, B. van (2004). *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*. Baarn Bekadidact

Bijlage 1

Kijkwijzer kiesgedrag leerling B Februari 2011

Kiest direct Pakt foto, plakt die bij picto en gaat direct naar de betreffende hoek.	X X X X X X X X X X
Plakt foto bij de picto, maar gaat naar een ander hoek toe.	
Blijft lang wachten en komt pas tot keuze met hulp van een volwassene	
Blijft lang wachten en komt pas tot keuze als andere kinderen gekozen hebben. Sluit bij hen aan.	
Kan 5 minuten in dezelfde hoek blijven spelen	X
Kan 10 minuten in dezelfde hoek blijven	
Fladdert. Gaat van de ene hoek naar de andere.	X X X X X X X X X
Komt zelf tot spel	
Komt tot spel als een volwassene meespeelt.	X X X X X X
Komt tot spel als er ook andere kinderen bij komen	X
Komt niet tot spel	X X X
Maakt een plan. Verwoordt wat het gaat doen.	

Bijlage 2

Kijkwijzer klassenmanagement Februari 2011

1. Een rijk klassenmilieu	Opmerkingen
Eerste indruk: smaakvol, gezellig, kindvriendelijk, aangepast aan de leeftijd?	Ja, uitnodigend en gezellig
Herken je de verschillende speelwerkplekken?	Ja
Let op de pictogrammen: welke worden echt gebruikt, zijn ze duidelijk voor de kinderen,	De hoekaanduiding en de hoeveelheid kinderen per hoek ontbreekt
Zie je pictogrammen om de zelfstandigheid van de kleuters te bevorderen? <i>Denk aan takenbord, aanduiding hoeken, opdrachtkaarten, stappenplannetjes, aanduiding moeilijkheidsgraad, opruimpictogrammen...</i>	Weinig. Er missen pictogrammen die aangeven op welke plekken er opgeruimd moet worden.
Is het materiaal op niveau, smaakvol, verzorgd, up-to-date, voldoende...?	Voldoende
Is het materiaal zelfstandig bereikbaar?	Ja
Geeft het materiaal aanleiding tot betrokken bezig zijn? Tot experimenteren? Tot creativiteit? Tot zelfstandig opruimen?	Ja, er wordt gewerkt met thema's. De themahoek krijgt steeds een ander, uitdagend, karakter
Zijn de regels en afspraken binnen de hoekwerking duidelijk? <i>Denk aan open/dicht, aantal kleuters, het spel zelf, opruimen...</i>	Er zijn regels, maar deze zijn niet duidelijk vastgelegd.

2. Een rijk activiteiten aanbod	Opmerkingen
Krijgen de kleuters een duidelijk overzicht van de keuzemogelijkheden?	Ja
Welke beperkingen zijn er bij het kiezen en hoe worden die voor de kleuters duidelijk gemaakt?	Wat er hangt dat kan je kiezen
Mogen de kleuters echt kiezen?	De leerkracht staat hiervoor open, maar dit kan niet op alle momenten.

Krijgen de kleuters de kans om tijdens het keuzemoment over hun plannen te vertellen?	Weinig
Zijn de activiteiten aantrekkelijk en voldoende gevarieerd, bieden ze rijke ontwikkelingskansen? Valt er voor de kinderen iets te beleven?	Ja, maar in bepaalde hoeken kan meer gewisseld worden.

3. Een rijke begeleiding/ leerkrachtstijl Opmerkingen

Let de leerkracht erop of de kleuters steun van of contact met haar nodig hebben? Is ze beschikbaar voor de kleuters?	Meestal wel
Moedigt de leerkracht de kleuters aan om zelf initiatieven te nemen?	Ja
Reflecteert de leerkracht met de kleuters over hun spel?	
Herinnert ze de kleuters consequent aan de gemaakte afspraken?	Ja, in de kring
Zijn er kleuters die ze specifiek observeert, opvolgt en begeleidt?	Niet altijd
Luistert de leerkracht naar wat de kinderen aanbrengen en ondersteunt ze hun ideeën?	Ja, d.m.v. bekrachtigen
Stimuleert ze de kinderen om nieuwe ervaringen op te doen en dingen te onderzoeken?	Ja, door mee te spelen.
Brengt ze zelf mogelijkheden tot actief handelen aan?	Ja
Laat ze de kleuters verwoorden wat ze doen? Expliciteert ze de ervaringen van de kleuters?	Onvoldoende
Stimuleert de leerkracht de kleuters tot actief handelen?	Ja
Peilt ze naar het bekwaamheidsgevoel van kinderen? (<i>Weet je hoe eraan kan beginnen?... Zal het lukken denk je? ...</i>)	Ja, maar daar kan nog beter op gelet worden.

Waardeert ze de inzet van kinderen?	Ja, door het geven van complimenten
Werkt ze naar succeservaringen toe?	Ja
Gebruikt ze de vooropgestelde doelen als leidraad?	Ja
Is er een gezellige, veilige sfeer?	Ja
Worden kleuters positief bevestigd? Worden ze gewaardeerd?	Ja
Beantwoordt de leerkracht de signalen van de kleuter door er echt iets mee te doen? Kijkt en luistert ze echt en actief naar kinderen? <i>Bv. Ze verduidelijkt, verklaart, duidt, verheldert...</i>	Ja, maar dit kan nog meer
Krijgen de kleuters inspraak?	Niet altijd

Bijlage 3

Interview logopediste

Zoals je weet werken we in de klas met een keuzebord om voor de kinderen inzichtelijk te maken welke keuzes ze kunnen maken tijdens speelwerktijd. De kinderen kunnen hier hun foto bij de activiteit hangen die ze willen gaan doen, waarna ze naar de betreffende hoek toegaan. De praktijk wijst echter uit dat de manier waarop de kinderen keuzes maken en de wijze waarop ik ze hierin begeleid niet voldoet. Veel kinderen komen niet tot keuze en veel kinderen fladderen van de ene activiteit naar de andere. Kinderen die wel iets kiezen komen vaak niet verder dan stereotiep spel. Ik zie, dat de kinderen nu op hetzelfde niveau blijven steken, terwijl ik ze daar een stap verder in wil helpen. Hier zou ik graag iets aan veranderen. Ik heb jou gevraagd om omdat ik gebruik wil maken van jouw expertise op het gebied van taalontwikkeling en communicatie.

Vragen

1. Voor het keuzebord maken we op dit moment gebruik van pictogrammen. Sluit ik hiermee aan bij wat iedere leerling nodig heeft? Wat kan ik van iedere leerling verwachten?

“In principe zitten alle kinderen op pictogramniveau qua communicatie. Dus hier zou ik niet zoveel aan veranderen. Bovendien wordt hier in de school in meerdere klassen mee gewerkt”.

2. Welke tips heb jij om het keuzebord zo duidelijk mogelijk te maken voor iedere leerling.

“Er is een verschil in jouw groep met de hoeveelheid pictogrammen die ieder kind aankan. Dit is natuurlijk lastig. Je kunt geen 3 kiesborden in de klas aanbrengen. Ik zou ervoor kiezen om het aantal keuzes te beperken tot 4 a 5. Als je merkt dat deze leerlingen hier niet zelf uitkomen, kun je er ook voor kiezen 2 pictogrammen op hun tafel te leggen waar ze uit kiezen”.

3. In de klas loop ik er ook tegenaan dat de leerlingen moeilijk in de gekozen hoek kunnen blijven. Ik wil daarom een geheugensteuntje voor ze maken in de vorm van een kiesketting. Zelf dacht ik aan een klein voorwerp dat uit die hoek

komt bijv. een blokje aan een ketting voor de bouwhoek. Jij zegt net dat ik het beste op pictogramniveau kan blijven. Vind jij het een beter idee als ik in plaats van dit concrete materiaal kies voor een pictogram?

“Nee, ik vind het een heel leuk idee. In dit geval denk ik dat het concrete materiaal meer tot de verbeelding spreekt. Ik zou dit zeker doen. Als dit werkt zou ik dat zeker met andere groepen delen”.

4. De klas is opgedeeld in hoeken. Zijn er belangrijke dingen waar ik rekening mee moet houden om de klas voor ieder kind zou duidelijk mogelijk in te richten?

“Ik zou nog eens goed kijken pictogrammen voor elke hoek. Ik zie dat niet in elke hoek een pictogram hangt. Verder ziet het er duidelijk uit. Veel hoeken worden begrensd door een mat”.

5. Ik wil de regels rondom speelwerktijd met de kinderen concreter maken. Zelf dacht ik aan een zichtbare kaart met pictogrammen. Wat denk jij daarvan?

“Je gebruikt al heel veel verwijslidjes waar veel regels in verpakt zitten. Om de regels nog concreter en zichtbaar te maken zou ik ook gebruikmaken van pictogrammen. Je blijft dan op het communicatieniveau dat de kinderen aankunnen”.

6. Ik wil de kinderen gaan begeleiden in het maken van keuzes door met hen vooruit te blikken op wat ze willen gaan doen. Hoe zie jij dit, kan ik dit het beste in een kring situatie doen of 1 op 1 op de speelplek zelf?

“Ja, er is voor allebei natuurlijk wel iets te zeggen, maar ik zou er in eerste instantie voor kiezen om dit in de kring te doen. De kinderen leren dan door elkaars voorbeeld. Als dit niet gaat, omdat het voor sommige kinderen misschien te onveilig is, dan kan je er altijd nog voor kiezen om het 1 op 1 te gaan doen.”

7. Denk je niet dat de kinderen elkaar dan vooral imiteren? Dit zie ik in andere kring situaties ook wel gebeuren.

“Ik denk dat sommige kinderen dat in het begin wel zullen doen, maar op een gegeven moment zal deze standaard taal wel veranderen in eigen taal. Het kan de kinderen net dat zetje geven dat ze nodig hebben. Misschien bereik je er in eerste instantie niet mee wat je wilt, maar ik denk dat je op de lange duur wel het effect ervan zult zien”

8. In de kring wil ik met concreet materiaal gaan werken ter ondersteuning. Ik schat in dat geen materiaal of het gebruik van pictogrammen dan te abstract zal zijn. Hoe denk jij daarover?

“Tijdens te daadwerkelijke vooruitkijken, moeten de kinderen zich een voorstelling in hun hoofd gaan maken, pictogrammen zijn dan inderdaad te abstract. Het materiaal zal ze helpen om een idee te gaan vormen”.

9. Ik wil de kinderen tijdens het vooruitkijken vooral open vragen stellen, maar ik merk dat dit voor sommige leerlingen nog best moeilijk is. Wat voor soort vragen kan ik de kinderen het beste stellen?

“Ik denk dat je dat goed inschat. Sommige kinderen zul je meer op weg moeten helpen. Bij hen zou ik open vragen afwisselen met gesloten vragen. Bij de andere kinderen zou ik me vooral richten op open vragen. Hierdoor worden de antwoorden ook meer kindeigen”.

Je hebt me heel erg op weg geholpen. Ik dank je hartelijk voor dit interview.

Bijlage 4

Vragenlijst

Beste collega's,

Voor het schrijven van mijn meesterstuk doe ik onderzoek naar het keuzegedrag van de leerlingen in mijn groep. Ik zie dat veel kinderen moeite hebben met gericht kiezen. Veel kinderen kiezen impulsief en fladderen van de ene naar de andere activiteit. Ik verwacht dat meer kinderen binnen de school hier moeite mee hebben. Via onderstaande vragenlijst zou ik graag van jullie vernemen hoe jullie de kinderen in je groep laten kiezen en op welke manier je dit begeleidt.

Ik zou het zeer op prijs stellen als jullie deze vragenlijst in willen vullen en aan mij willen retourneren. Uiteraard worden de gegevens anoniem verwerkt.

Vriendelijke groeten,

Nicolette Opdam

Ingevuld door de leerkracht van OB 4

1. Op welke momenten mogen de kinderen een eigen activiteit kiezen?

Wanneer de kinderen tijdens een speel/werktijd niet ingedeeld zijn aan tafel, mogen zij via een kiesbord kiezen wat zij gaan doen. Het komt ook voor dat alle kinderen vrij mogen kiezen, bijvoorbeeld op speelgoedmiddag. Na eetmomenten, of wanneer kinderen eerder klaar zijn met aan tafel werken, mogen ze iets kiezen uit de kast met ontwikkelingsmateriaal.

2. Op welke manier kunnen de kinderen hun keuze kenbaar maken? (keuzebord of andere manier?)

Voor de speel/werktijd wordt een keuzebord gebruikt. Het bord hangt aan het schoolbord, naast het dagrooster. Hierop staan de activiteiten aangegeven met pictogrammen. Kinderen kiezen de activiteit door hun foto naast het

pictogram te plakken op klittenband. Wanneer er maar twee kinderen de activiteit mogen kiezen, hangen er maar twee klittenbandjes achter.

Na het eten en aan tafel werken kiezen de kinderen uit de kast. Daar is geen vast systeem voor. De kinderen mogen zelf wat uit de kast pakken. De materialen zijn in de kast wel goed geordend op soort. Een aantal kinderen vindt het moeilijk om uit een grote hoeveelheid te kiezen. Daarvoor hebben we de wachtdoos, waar enkele spelletjes in zitten. Deze spelletjes zitten in doosjes, met een plaatje ervan op de voorkant. Sommige kinderen kunnen makkelijker een keuze maken uit de wachtdoos. Voor één kindje hebben we een eigen wachtdoos met drie spelletjes om uit te kiezen.

3. Indien u gebruikmaakt van een keuzebord, hoe ziet dit eruit? (picto's, fotos etc.)

Voor het keuzebord gebruik ik pictogrammen en de foto's van de kinderen. Achter elke pictogram zitten klittenbandjes waar de kinderen hun foto kunnen hangen. Naast de computer hangt er 1, naast de huis- en bouwhoek hangen er twee en bij aan tafel werken 5. Zo weten de kinderen precies hoeveel kinderen de activiteit kunnen kiezen.

4. Werkt dit keuzebord naar tevredenheid? Kunt u dit toelichten?

Het kiezen van het keuzebord moet altijd goed begeleid worden. Sommige kinderen hebben de neiging om foto's van andere kinderen op een andere plek te hangen zodat zij dan zelf de vrijgekomen activiteit kunnen kiezen. Daar zijn nu duidelijke afspraken over gemaakt.

Aan het begin ondervond ik ook het probleem dat de snelste steeds als eerst kon kiezen. Daarom is nu de afspraak dat ik de foto's uitdeel van de kinderen die aan de beurt zijn om te kiezen. Zo kan ik ervoor zorgen dat alle kinderen eens als eerste en als laatste aan de beurt komen met kiezen,

Het keuzebord geeft veel structuur tijdens het spelen. Kinderen kunnen kijken 'wat was ik ook weer aan het doen'. Maar voor mij het ook een handig hulpmiddel om de kinderen erop te wijzen dat ze op hun plek blijven spelen.

Als kinderen uit de bouwhoek alles rommelig achterlaten en de huishoek induiken kan ik zeggen : 'kijk, jouw foto hangt bij de bouwhoek, als je wat anders wilt doen moet je eerst opruimen.'

5. Heeft u bepaalde afspraken met de kinderen gemaakt rondom speelwerktijd en welke zijn dat?

- als je iets hebt gekozen dan kies je niet meteen iets nieuws (pas als de timer af is).
- Je kiest pas als je een foto van de juf krijgt
- Er mogen niet meer dan zoveel kinderen in de hoek. Als alle klittenbandjes vol zijn is er geen plek meer en kan je die activiteit niet meer kiezen.
- Als je 's morgens al verven hebt gekozen, dan kies je in de middag wat anders.
- Als je iets nieuws kiest, ruimt je het oude op.

6. Hebben de kinderen zelf invloed op deze afspraken gehad en op welke wijze?

Nee, deze afspraken komen van mijn kant en horen echt bij het keuzebord. We praten in de kring wel na of alles goed gegaan is en kijken of er opgeruimd is.

7. Praat u met de kinderen over wat zij gaan doen tijdens speelwerktijd? (m.a.w. maakt u samen met het kind een plannetje?)

De kinderen bedenken al heel snel zelf een plannetje. Bij binnenkomst wordt er al gevraagd: 'mag ik straks dit?' En ook met elkaar 'zullen wij straks in de bouwhoek, dan maken we een restaurant.' Wanneer kinderen hun foto ophangen vraag ik ze regelmatig: 'wat ga je bouwen in de bouwhoek?' of 'ik zie dat jij tekenen kiest, wat wil je maken? Met wasco, verf of stift?'

8. Op welke manier doet u dit? (In kringsituaties, 1 op 1 etc.)

In de kring bespreken we regelmatig wat iedereen gaat doen en kiezen. Vaak loop ik na het keuzemoment een rondje door de klas om iedereen aan het werk te helpen en om te kijken of iedereen zijn plekje heeft. Dan bespreken we vaak in 1 op 1 situaties wat de plannen zijn.

9. In hoeverre denkt u dat het kind in staat is vooruit te blikken op wat het gaat doen tijdens speelwerktijd?

Ik denk dat kinderen dat met de juiste begeleiding wel goed kunnen. De kinderen moeten dan wel bekend zijn met de hoeken en wat daar allemaal te doen is. Ik merk dat materiaal veel invloed kan hebben op de plannen van kinderen. Als zij in de huishoek gaan spelen met het plan een restaurant te maken, en er ligt uitdagend materiaal over het ziekenhuis in de huifhoek, dan wordt er snel van het oorspronkelijke plan afgeweken. Het komt voor dat kinderen met een mooi plan toch iets heel ander gaan doen. Dat heeft ook te maken met wie ze gaan spelen en wat ze bij een ander kind zien. Sommige kinderen hebben bedacht in de bouwhoek te gaan spelen, maar omdat een ander kind voor verven kiest, wordt het toch het verfbord. De kinderen uit mijn groep hebben zo heel veel invloed op elkaars plannetjes. Wat wel heel leuk is om te zien, dat ze ook in staat zijn om samen een plan te maken. Dat werkt vaak ook motiverender.

Maar er zijn ook kinderen die een plannetje bedenken en dat ook echt uit gaan voeren.

Er zijn ook kinderen in mijn klas die altijd maar hetzelfde kiezen. Die kinderen probeer ik actief te begeleiden bij het kiezen om te sturen dat ze ook eens iets anders kiezen. Samen plannetjes maken werkt hierbij goed.

Bijlage 5

Kijkwijzer leerkrachtgedrag “vooruitblikken in de kring”

Ingevuld door de logopediste
Opname 2

Leerkrachtgedrag	Mate van voorkomen	Opmerkingen
De leerkracht maakt heldere en duidelijke afspraken met de leerlingen. De afspraken worden gevisualiseerd en de kinderen weten wat er van hun verwacht wordt.	1 2 3 4	
De leerkracht stelt open vragen. De kinderen krijgen de gelegenheid zelf iets te vertellen.	1 2 3 4	
De leerkracht stelt gesloten vragen. De leerlingen kunnen de vragen alleen met ja of nee beantwoorden.	1 2 3 4	
De leerkracht luistert goed naar de kinderen. De leerkracht heeft een actieve luisterhouding, herhaalt wat het kind zegt en moedigt aan verder te vertellen.	1 2 3 4	De kinderen krijgen veel gelegenheid om te reageren.
De leerkracht geeft de leerlingen de ruimte en de tijd om te reageren. De leerkracht laat stiltes vallen en vult niet meteen zelf aan.	1 2 3 4	
De leerkracht vraagt door. Zij moedigt de leerling aan een eigen plannetje te maken door aanvullende vragen.	1 2 3 4	
De leerkracht geeft positieve feedback aan de leerlingen.	1 2 3 4	Veel positieve feedback
De leerkracht geeft andere leerlingen de ruimte om te reageren. Andere leerlingen krijgen de	1 2 3 4	Je kapt ook af als dit nodig is.

gelegenheid aan te vullen of om met ideeën te komen.		
---	--	--

- 1 Dit zie ik niet tijdens de dvd opname
- 2 Dit zie ik soms tijdens de dvd opname
- 3 Dit zie ik regelmatig tijdens de dvd opname
- 4 Dit zie ik tijdens de dvd opname

Kijkwijzer leerkrachtgedrag “vooruitblikken in de kring”

Ingevuld door de leerkracht
Opname 2

Leerkrachtgedrag	Mate van voorkomen	Opmerkingen
De leerkracht maakt heldere en duidelijke afspraken met de leerlingen. De afspraken worden gevisualiseerd en de kinderen weten wat er van hun verwacht wordt.	1 2 3 4	
De leerkracht stelt open vragen. De kinderen krijgen de gelegenheid zelf iets te vertellen.	1 2 3 4	
De leerkracht stelt gesloten vragen. De leerlingen kunnen de vragen alleen met ja of nee beantwoorden.	1 2 3 4	
De leerkracht luistert goed naar de kinderen. De leerkracht heeft een actieve luisterhouding, herhaalt wat het kind zegt en moedigt aan verder te vertellen.	1 2 3 4	
De leerkracht geeft de leerlingen de ruimte en de tijd om te reageren. De leerkracht laat stiltes vallen en vult niet meteen zelf aan.	1 2 3 4	
De leerkracht vraagt door. Zij moedigt de leerling aan een eigen plannetje te maken door aanvullende vragen.	1 2 3 4	
De leerkracht geeft positieve feedback aan de leerlingen.	1 2 3 4	
De leerkracht geeft andere leerlingen de ruimte om te reageren. Andere leerlingen krijgen de gelegenheid aan te vullen of	1 2 3 4	

om met ideeën te komen.		
-------------------------	--	--

- 1 Dit zie ik niet tijdens de dvd opname
- 2 Dit zie ik soms tijdens de dvd opname
- 3 Dit zie ik regelmatig tijdens de dvd opname
- 4 Dit zie ik tijdens de dvd opname

Bijlage 6

Kijkwijzer vooruitblikken “leerlinggedrag” opname 1

Naam leerling: C.....

Leeftijd: 5 jaar.....

1. De leerling maakt een keuze m.b.v. het materiaal **ja/nee**
2. De leerling vertelt waar hij/zij er mee gaat spelen (juiste hoek) **ja/nee**
3. De leerling maakt zelf een plannetje. Hij vertelt wat hij ermee gaat doen. **ja/nee**
4. De leerling maakt een plannetje m.b.v. de leerkracht **ja/nee**
5. De leerling geeft antwoord op gesloten vragen **ja/nee**
6. De leerling geeft antwoord op open vragen. **ja/nee**
7. De leerling kan meedenken met anderen. **ja/nee**
8. De leerling weet welke afspraken er gelden voor speelwerktijd. **ja/nee**
9. De leerling voert zijn plan uit in de betreffende hoek. **ja/nee**

Kijkwijzer vooruitblikken “leerlinggedrag” opname 2

Naam leerling: C.....

Leeftijd: 5 jaar.....

1. De leerling maakt een keuze m.b.v. het materiaal **ja**/nee
2. De leerling vertelt waar hij/zij er mee gaat spelen (juiste hoek) **ja**/nee
3. De leerling maakt zelf een plannetje. Hij vertelt wat hij ermee gaat doen.
ja/nee
4. De leerling maakt een plannetje m.b.v. de leerkracht **ja**/nee
5. De leerling geeft antwoord op gesloten vragen **ja**/nee
6. De leerling geeft antwoord op open vragen. **ja**/nee
7. De leerling kan meedenken met anderen. **ja**/nee
8. De leerling kan de afspraken rondom speelwerken benoemen. **Ja**/nee
9. De leerling voert zijn plan uit in de betreffende hoek. **ja**/nee

Bijlage 7

Brief ouders

Maart 2011

Beste ouders/verzorgers,

Op de eerste ouderavond, in oktober, hebben C. en ik aangegeven dat wij dit jaar allebei onze studie Master SEN zullen afronden. Bij deze afrondende fase hoort het schrijven van een meesterstuk, op basis van het doen van onderzoek. Het onderwerp van mijn meesterstuk zal zijn: **“keuzes kunnen maken en planmatig werken**. In de praktijk valt namelijk op dat het voor veel kinderen in de klas nog heel moeilijk is om een keuze te maken tijdens speelwerktijd, bij deze keuze te blijven en tot spel te komen. De basisvaardigheden die nodig zijn om tot keuze te komen zijn bij veel kinderen nog niet of onvoldoende aanwezig. Veel kinderen hebben moeite om zelf structuur in hun eigen handelen aan te brengen. Het duurt bij onze kinderen vaak langer voordat dit vanzelf op gang komt, daarom is het noodzakelijk om het keuzeproces bij hen stap voor stap te begeleiden. Op dit moment geven we hier nog te weinig aandacht aan, vind ik.

Hoewel het onderzoek klein moet zijn en de onderzoeksperiode ook kort zal zijn, hoop ik een eerste aanzet te geven in het vooruitkijkproces, dat kinderen helpt om hun gevoelens, gedachten en ervaringen te verwoorden. In deze periode zullen de kinderen, in kringsituaties, begeleid worden in het kiezen. We bespreken vervolgens met elkaar wat hij/zij daarmee gaat doen (een plannetje maken). Door dit in kringsituaties te doen kunnen de kinderen profiteren van elkaars voorbeeld. Dit proces zal stap voor stap opgenomen moeten worden in de vaste dagstructuur, zodat de kinderen de tijd krijgen om het zich eigen te maken en er vertrouwd mee te raken. In het meesterstuk zullen de resultaten geanonimiseerd worden, zodat de kinderen, voor anderen, onherkenbaar zullen zijn. In deze periode is het van belang dat ik enkele kringmomenten vastleg in de vorm van dvd-opnames. Deze opnames zal ik gebruiken om gegevens goed vast te kunnen leggen. Tevens zal ik ze een periode beschikbaar moeten houden voor de examencommissie. Indien u hier bezwaar tegen heeft, kunt u dat via het schrift aan mij laten weten.

Ik hoop dat ik jullie zo voldoende op de hoogte heb gebracht. Voor verdere vragen ben ik altijd bereikbaar.

Vriendelijke groeten,

Nicolette Opdam

Bijlage 8

Logboek

28-02 Voorbereidende activiteiten “Vooruitkijkspel”

Uit elke hoek heb ik een herkenbaar voorwerp gehaald. Ik wil onderzoeken of iedere leerling weet welke voorwerpen bij welke hoek horen.

We doen vandaag een spelletje, luister maar. Kun je raden, kun je raden, van tierelierelomt, van tierelierelomt, kun je raden uit welke hoek dit komt. Wie kan dit deze auto voor mij opruimen in de goede hoek? R. steekt zijn vinger op. *Pak het maar R. en ruim het maar op. Wat goed van jou, wat weet jij dat al goed.* Bij het volgende voorwerp is G. aan de beurt. Met de blokken loopt hij de gang in naar de zandbak. *Nou G., ga nog eens goed kijken wat je in je handen hebt? Uit welke hoek zou dat komen? Uit de bouwhoek. Heel goed van jou. Waar is de bouwhoek?* G. loopt naar de goede hoek toe.

L. is aan de beurt. Met de pop loopt ze naar de bouwhoek. *Waar komt de pop vandaan L? Hier. Weet je dat zeker? Ja. Wie denkt dat ook..... Wie kan L. een beetje helpen?*

Ik vind het een eyeopener dat nog niet alle kinderen weten welk materiaal uit welke hoek afkomstig is. Hier moet ik de komende periode voldoende aandacht besteden.

1-03 Voorbereidende activiteiten “Vooruitkijkspel”

Als vervolg op het spel van gisteren maak ik met de kinderen een “opruimtrein”. We vormen een levende trein die alle spullen opruimt. De hoeken in de klas zijn de stations. Bij welk station moet het voorwerp uitstappen? Degene die machinist is mag aangeven in welke hoek er gestopt moet worden. De activiteit verloopt rommeliger dan de vorige. De kinderen hebben moeite de ander te volgen, waardoor er meer aandacht gaat naar het maken van een goede trein dan naar de opruimactiviteit. L. en G. stoppen in alle hoeken. R., D. en J. stoppen in de juiste hoek. Li. gaat eerst een hoek verder, maar herstelt zich dan. M. en S. blijven rijden met de trein.

7-3 Voorbereidende activiteiten vooruitkijkspel

Ik herhaal vandaag de activiteit met voorwerpen. D. loopt direct naar de juiste hoek toe. Vervolgens is L. aan de beurt. Ze noemt meteen uit welke hoek het voorwerp komt en loopt er naartoe. R. en J. lopen ook direct naar de juiste hoek. G. neemt het

voorwerp in zijn handen, manipuleert er even mee en loopt na aansporing naar de goede hoek. In de hoek begint hij meteen met spelen.

De activiteiten in de kring verlopen meer gestructureerd dan daarbuiten. Ik kies ervoor om de activiteiten voorlopig in de kring te laten plaatsvinden.

8-03 Vooruitkijkspeel "Verrekijker"

We gaan vandaag letterlijk vooruitkijken met behulp van een verrekijker. Iedereen wil wel zo'n mooie verrekijker. G., R. en D. kijken al door de verrekijker heen. Dan gaat J. door de koker heen roepen. Al gauw doet iedereen dit. Het wordt erg rommelig. Ik laat de kinderen het materiaal verkennen en laat de activiteit verder nog voor wat het is. De kinderen zijn nog teveel met het materiaal bezig om er al een gerichte activiteit mee te ondernemen.

14-03 Vastleggen afspraken

In de kring vertel ik de kinderen dat ik iets op het bord gehangen heb. Er staat een plaatje op. *Wat zou dat kunnen betekenen? (pictogram van kiezen) J.: hmmm? Ja, heel goed, hij denkt na. Hmmm, wat zal ik eens gaan doen. En het plaatje ernaast? R.: schrijven. Goed zo, we gaan dingen opschrijven.*

Ik heb gemerkt dat als we gaan spelen dat jullie al veel dingen heel goed kunnen. Er zijn ook nog wat dingen waar we een beetje mee moeten oefenen. Daarom gaan we goed nadenken wat er belangrijk is als we gaan spelen. Wat moeten we dan allemaal doen?

D.: foto ophangen. Goed zo. Je pakt je foto en hangt die op het bord. Weet je ook waar je de foto dan hangt. D.: de huishoek. Ja, goed zeg, je hangt de foto bij de hoek waar je graag wil spelen.

De kinderen zijn heel betrokken bij het maken van de afspraken. Het valt me op dat ze zelf of met hulp van mij al goed kunnen benoemen welke afspraken er in de klas al gemaakt zijn.

15-03 Herhalen afspraken en introductie kiesketting

We herhalen de afspraken. De leerlingen krijgen ondersteuning van de pictogrammen. D., R., J., en A. kunnen de afspraken benoemen. L. weet de eerste twee afspraken. Het ophangen van de foto en de klok. De anderen luisteren, maar geven zelf geen antwoorden.

Ik vestig de aandacht op de laatste afspraak. *Ketting* roept D. *Heel goed, we pakken de ketting die bij de hoek hoort.* Ik leg de pictogrammen van de hoeken op de grond en geef J. een ketting. Hij legt hem bij het juiste pictogram. R., D, L., S., A. en M. doen dit ook. G. doet de ketting om zijn nek. Ik corrigeer hem. *Kijk eens naar de anderen G. Waar hoort de ketting bij? Leg de ketting bij het goede plaatje.* G. volgt de opdracht goed op. Li. houdt de ketting in haar hand. Ik spoor haar aan de ketting ook bij het juiste pictogram te leggen. *Nee. Zullen we het samen doen?* Li. schudt nee. *Moet R. het voor jou doen?* Li. knikt ja.

21-03 Herhalen afspraken en vooruitkijken in de kring

We herhalen de afspraken. D. en R. kunnen het met behulp van de pictogrammen vertellen. Ik heb wat spullen gepakt uit een paar speelhoeken. *Wie weet waar ik deze bak vandaan heb gepakt.* Alle vingers gaan de lucht in. Iedereen weet het goed te benoemen.

Ik introduceer vandaag Harry, een handpop. Harry kan niet zo goed kiezen en spelen. Misschien dat de kinderen hem daar een beetje mee willen helpen. Harry maakt een grote rommel van alle spullen die ik gepakt heb. Ik spreek hem daar op aan. *Harry, als je iets gaat kiezen, ga je eerst heel goed nadenken in je hoofd. Ik doe het een keer voor. Luister maar eens. Ienemienemannetje, heb jij al een plannetje?*

Als ik aan J. vraag wat hij gaat doen met de auto's die hij gepakt heeft zegt hij: *spelen.* Ik moedig hem aan goed na te denken wat hij er dan mee gaat doen. Hij kijkt me blij aan en roept: *rijden natuurlijk.* Ik vraag hem waar zijn auto's naartoe gaan rijden. J.: *ze rijden naar de bakker.* Ik ervaar dat ik door moet vragen om het plan van J. te laten groeien. Daardoor kan hij er steeds meer bij verzinnen. J. gaat er zelf steeds blijer bij kijken.

Ik merk dat de groep van negen kinderen groot is om vooruit te kijken. Als ieder kind zijn plannetje moet verwoorden kost dit veel tijd. Vandaag zag ik L., G., S., M., J. en Li. afhaken nadat er vier kinderen geweest waren. Door de handpop kon ik de aandacht wel weer even vangen, maar er was geen echte aandacht meer voor het verhaal van de ander. Volgende keer probeer ik het in kleinere kring om te kijken of dit beter gaat.

23-03 Herhalen afspraken en vooruitkijken in de kring

Vandaag gaan we vooruitkijken in kleinere kring, met vijf kinderen L., R., D, J. en M. We herhalen de afspraken. L., R., D., en J. kunnen de afspraken benoemen. Zij doen ook mee met het rijmpje. M. klapt in haar handen mee.

R. mag als eerste kiezen. Hij pakt de bak met blokken. *Ga eens goed nadenken in je hoofd, wat ga je met de blokken doen?* R. : *een hoge toren bouwen. Wie woont er in die toren?* R.: *ik woon er. En wat gebeurt er in de toren?* R.: *de toren gaat heel hoog water spuiten. Wat een goed idee. Ik kom straks bij jouw toren kijken. Ik ben benieuwd of ik nagespoten wordt.*

D. kiest de klei. *Wat ga je maken van de klei?* D. slaat een paar keer op haar knie. *Ga je slaan op de klei?* D.: *ja.*

Ik merk dat het belangrijk is dat ik doorvraag aan de kinderen. Als ik dit niet doe, dan is het gesprek afgelopen. Hierbij moet ik niet alleen ingaan op taaluitingen, maar ook op gebaren of handelingen die kinderen laten zien. Ik ben nu nog teveel gespitst om informatie uit de kinderen te krijgen. Door meer rust in te bouwen en stiltes te laten vallen kan ik hier meer oog voor krijgen. Uit zichzelf kunnen de kinderen nog niet goed verwoorden wat ze gaan doen met het materiaal van hun keuze.

28-03 Vooruitkijken in de kring

Het gebruik van materiaal uit de hoeken geeft de kinderen veel steun in het maken van hun keuze en plan. Hier ga ik mee door. De handpop helpt om de concentratie langer vast te houden. Ook merk ik dat de kinderen de handpop voortdurend corrigeren als hij iets verkeerd doet. Ook de stillere kinderen komen meer los als ik de handpop inzet. Li, M. en S. roepen ook tegen de pop hoe het wel moet.

4-04 Vooruitkijken in de kring

Het rijmpje wordt nu ook door M. meegedaan. S. noemt het laatste woord.

Ik spoor, met de handpop, G. aan om ook mee te doen. Als we het rijmpje herhalen zegt hij ook de laatste woorden mee.

R., J. en D. gaan hun plan steeds beter verwoorden. Ze kunnen met behulp van gerichte vragen steeds beter vooruitkijken op wat ze gaan doen.

De handpop en het gebruik van materialen uit de hoeken is voorlopig voldoende om mee te werken voor de kinderen. Dit is nu bekend en vertrouwd voor ze. Andere materialen laat ik voorlopig nog achterwege. Dit wordt teveel en te verwarrend.

5-04 Vooruitkijken in de kring

Ik merk dat R., L., D., A. en J. beginnen te wennen aan deze manier van werken. Als we in de kring gaan zitten weten ze precies wat er gaat gebeuren. J. zegt er ook bij dat we eerst goed moeten nadenken.

R. en J. zie ik groeien in het vooruitkijken. Ik merk dat ik hen een beetje op gang moet helpen met enkele vragen, maar ze ook al meer uit zichzelf gaan vertellen.

R.: Ik ga met de auto's rijden. Waar rijden ze naartoe? R.: Ze gaan naar de trein, naar het station. Ze gaan heel ver weg met de trein. O, en wat doen ze dan in de trein? R.: Ze gaan eten, pannenkoeken, maar dat kan alleen in de voorste wagon. Ik geloof dat ik ook maar in die trein kom eten. R.: Ja, maar het kan alleen in de eerste wagon hoor.

18-04 Herhalen afspraken en vooruitkijken in de kring

Het herhalen van de afspraken is nu routine geworden. Ik merk dat de kinderen elkaar tijdens het spelen in de hoeken gaan corrigeren als er van de regels afgeweken wordt. G. en L. wijken nog regelmatig van deze regels af. Ze hebben moeite om in de gekozen hoek te blijven.

Ik merk dat vooruitkijken niet kan zonder te reflecteren op wat de kinderen eerder gedaan of geleerd hebben. Automatisch neem ik dit onderdeel mee.

Li., G., S. en M. blijven achter bij de anderen met het maken van een plan. M. en S. geven niet veel reactie op mijn vragen. Li. en G. kiezen iets uit waar ze in de kring al mee willen spelen. Li. maakt wel een plan, maar het bestaat uit een paar woorden. Als ik doorvraag komt ze niet verder. Als ik meer gesloten vragen stel geeft ze nog op twee vragen antwoord, daarna komt ze niet meer verder. Ik kies ervoor om met deze kinderen in de gekozen hoek vooruit te gaan kijken op wat ze gaan doen. Het kan zijn dat het vooruitkijken in de kring niet concreet genoeg is voor hen.

20-04 Vooruitkijken in de kring

Ik merk dat ik meer routine krijg in het vooruitkijken. Het stellen van open vragen gaat me steeds beter en natuurlijker af en ik durf meer stiltes te laten vallen. Ik merk dat sommige kinderen meer tijd nodig hebben en dan alsnog iets vertellen. Vooral bij R. en D. komt er vaak nog meer informatie als ik ze even de kans geef. J. heeft het echt nodig dat ik blijf doorvragen en dat ik hem stimuleer om na te gaan denken.

25-04 Vooruitkijken in de kring

Ik merk dat de kinderen (behalve Li.) staan te popelen om te mogen kiezen. Ze willen graag vertellen wat ze gaan doen en staan al op van hun stoel of steken hun vinger in de lucht. Het rijmpje wordt door iedereen meegedaan. Als ik vraag wat moet je eerst doen, dan kunnen R., J., D. en A. vertellen dat ze eerst moeten nadenken in hun hoofd. Met een blij gezicht vertellen ze op hun eigen manier wat ze gaan doen.

27-04 Vooruitkijken in de kring

De onderzoeksperiode is ten einde. Ik ben verbaasd wat de kinderen in zo'n korte tijd laten zien. Het grootste deel van de groep is gegroeid in het vooruitkijken. Deze kinderen kunnen in de kring steeds beter verwoorden wat ze willen gaan doen. Buiten de kring en zonder mijn hulp is dit nog steeds moeilijk voor ze. Niet alle kinderen voeren hun plan ook daadwerkelijk uit in de hoek waar ze gaan spelen. Als ik met hen meega en hen op gang help door samen nog over het plan te praten komt dit wel tot uiting. Als de kinderen op andere momenten bij het keuzebord een keuze maken lukt het nog niet alle kinderen om te verwoorden wat ze willen gaan doen. Het is dan nodig dat ik langs de hoeken ga om iedereen op gang te helpen. Het vooruitkijken blijft een vast onderdeel van de dag.