

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Inleiding.....	5
1. Aanleiding, Probleemstelling, Relevantie en Onderzoeksvraag	6
1.1 Aanleiding en Probleemstelling.....	6
1.2 De relevantie van het onderzoek.....	6
1.3 Tot nu toe.....	6
1.4 De onderzoeksvraag	7
2. Theoretisch Kader	8
2.1 Inleiding	8
2.2 Spelontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling	8
2.3 De rol van de leerkracht.....	9
2.4. Spelbegeleiding voor jonge risicokinderen.....	11
3. Onderzoeksmethodologie	12
3.1 Inleiding	12
3.2 Doelstelling	12
Te verwachten opbrengsten	12
Competenties	13
Onderzoeksontwerp	13
3.2 Onderzoeksstrategie.....	13
De fases in het actieonderzoek	14
3.3 Ethiek.....	15
4. Data analyse en resultaten	17
4.1 Inleiding.....	17
4.2 Hoe wordt de sociaal-emotionele van de leerlingen in kaart gebracht?.....	17
Pravoo	17
KIJK!	17
4.3 Hoe wordt een risicoleerling gesignaleerd?	18
4.4 Welke aspecten van spelbegeleiding kunnen worden ingezet?	19
Interventie 1	20
Interventie 2	20
Interventie 3 t/m 8.....	21

4.4 Conclusie	21
5. Conclusies en Aanbevelingen	23
5.1 Resultaten	23
Spelniveaus	23
Spelbegeleiding.....	23
Observatieinstrumenten	24
Onderzoeksvraag beantwoorden.....	24
5.2 Opbrengsten.....	25
5.3 Aanbevelingen	25
5.4 Conclusies m.b.t. de onderzoeksmethodologie	26
5.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.	27
6. Reflectie	28
6.1 Inleiding.....	28
6.2 Het plan.....	28
6.3 Onderzoeksvraag	28
6.4 Data verzamelen	29
6.5 Wat heeft het opgeleverd?	30
Nawoord.....	32
Geraadpleegde bronnen	33
Bijlage 1	35
Bijlage 2	36
Bijlage 3	37
Bijlage 4	39
Bijlage 5	48
Bijlage 6	49
Bijlage 7	53

"You can discover more about a person in an hour of play than in a year of conversation."

Plato (0428 - 0348 v. Chr.)

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over het effect van spelbegeleiding op de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge risicokinderen.

In mijn praktijk (groep 1-2 van een reguliere basisschool) komt het regelmatig voor dat kinderen met problematiek in de sociaal-emotionele ontwikkeling en kinderen met gedragsproblematiek achterblijven in hun (rollen)spel. Deze kinderen hebben moeite met de sociale omgang met andere leerlingen en spelen voornamelijk alleen of naast een ander kind. Uit onderzoek blijkt dat kinderen met problematiek op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling meer hulp nodig hebben om tot spel te komen (Van der Pol, 2005). Om te onderzoeken of er een verband bestaat tussen de spelbegeleiding en de sociaal-emotionele ontwikkeling heb ik de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

‘Welke aspecten van spelbegeleiding kunnen ingezet worden in de huishoek om de sociaal-emotionele ontwikkeling van risicoleerlingen in groep 1-2 van basisschool X te bevorderen?’

Om tot een antwoord op deze vraag te komen zijn deelvragen opgesteld. Deze worden door literatuuronderzoek en onderzoeksinstrumenten beantwoord. Naar aanleiding van eerste observaties tijdens het actieonderzoek wordt een aanpassing gedaan van de onderzoeksgroep van N=4 naar N=1.

Observaties n.a.v. videobeelden tijdens het spel van de casusleerling zijn in kaart gebracht door middel van een kijkwijzer. De ontwikkeling in het spel van de leerling zijn vastgelegd in een valide observatie-instrument voorafgaande en na het onderzoek.

Uit deze gegevens blijkt dat er na het uitvoeren van 8 interventies, waarin verschillende vormen van spelbegeleiding zijn uitgevoerd, zich een positieve ontwikkeling heeft voorgedaan in de sociaal-emotionele ontwikkeling en de spelontwikkeling van de casusleerling.

Inleiding

In de tien jaar ervaring die ik tot nu toe heb opgedaan als groepsleerkracht hebben kinderen met gedragsproblematiek mij altijd geïntregeerd. Deze kinderen zetten mij aan tot literatuurstudie over hun gedragsprobleem en ik probeer in de praktijk mijn onderwijsaanbod zo goed mogelijk aan hen aan te passen. Om nog meer te weten te komen over gedrag en mij verder te ontwikkelen heb ik voor de opleiding Master Special Educational Needs, domein gedragsspecialist gekozen.

Omdat ik vooral bij het jonge kind spel als activiteit zie met vele doeleinden (sociaal-emotionele ontwikkeling, taalontwikkeling, ontwikkeling van gecijferdheid, etc.) en mij wil ontwikkelen als gedragsspecialist, kies ik ervoor om tijdens dit onderzoek de link te leggen tussen spel en gedrag, met name de sociaal-emotionele ontwikkeling.

1. Aanleiding, Probleemstelling, Relevantie en Onderzoeksvraag

1.1 Aanleiding en Probleemstelling

Tijdens mijn opleiding (PABO) heb ik mij gespecialiseerd in het jonge kind. Na mijn afstuderen heb ik afwisselend in onder- en middenbouw gewerkt. Sinds 2 jaar ben ik werkzaam in groep 1-2, waar wordt gewerkt volgens de principes van Basisontwikkeling (Janssen-Vos, 1997); een visie die uitgaat van de ontwikkeling van de spelactiviteit naar de leeractiviteit als leidraad.

Opvallend in mijn praktijk is dat kinderen met problematiek in de sociaal-emotionele ontwikkeling en kinderen met gedragsproblematiek achterblijven in hun (rollen)spel. Deze kinderen hebben moeite met de sociale omgang met andere leerlingen en spelen voornamelijk alleen of naast een ander kind. Uit onderzoek blijkt dat kinderen met problematiek op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling meer hulp nodig hebben om tot spel te komen (Van der Pol, 2005). Hoe kan je als leerkracht deze hulp in het spel vormgeven in de praktijk?

Wat verder opvalt in mijn praktijk, is dat deze kinderen voorkeur hebben voor één bepaalde activiteit die zij het liefst dagelijks herhalen. Zij richten zich vooral op constructieve activiteiten en kiezen niet vrijwillig voor spelactiviteiten waarbij de nadruk ligt op rollenspel. In veel gevallen is een onveilige thuissituatie of tweetaligheid een struikelblok.

Janssen-Vos (2006) stelt dat risicoleerlingen regelmatig een onderontwikkeld rollenspel vertonen. Zij noemt hierbij de sociale vaardigheden en de thuissituatie van het kind als oorzaak. (In hoofdstuk 2 zal ik hier verder op in gaan.)

1.2 De relevantie van het onderzoek

Ashiabi (2007) stelt dat een goed ontwikkeld rollenspel bij kinderen bijdraagt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling: Kinderen leren emoties te uiten en te reguleren, problemen op te lossen, sociale vaardigheden te ontwikkelen en zich te verplaatsen in anderen. Ervan uitgaande dat ieder kind deze vaardigheden nodig heeft in zijn ontwikkeling in de maatschappij is mijn onderzoek maatschappelijk relevant.

Mocht uit het onderzoek blijken dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van risicoleerlingen inderdaad te stimuleren is door spelbegeleiding, kan ik hierover aanbevelingen doen aan mijn team van collega's en deze wetenschap toepassen in de werkwijze in de onderbouw. Dit maakt het onderzoek praktisch relevant.

1.3 Tot nu toe...

In de onderbouw wordt gewerkt met het observatie-instrument Pravoo (Westra & Koning, 2000), waar sociaal-emotionele ontwikkeling een aandachtsgebied van is. In de methode Trefwoord komen lessen voor waarin sociaal-emotionele ontwikkeling centraal staat. Daarnaast wordt Een Doos Vol Gevoelens (Centrum voor ervaringsgericht onderwijs) gebruikt. Een methode die kinderen leert om gevoelens te benoemen en zich te verplaatsen in het gevoel van een ander. In de midden- en bovenbouw wordt twee keer per jaar een observatielijst voor ieder kind (gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling) van Harry Janssens (1998) ingevuld.

1.4 De onderzoeksvraag

Ik wil onderzoeken of spelbegeleiding effect heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van risicoleerlingen in groep 1-2. Veel van deze leerlingen komen nog niet tot rollenspel. Spelbegeleiding zou het spel van deze kinderen op een hoger plan moeten brengen, met de bedoeling hun sociaal-emotionele ontwikkeling te bevorderen.

Om de onderzoeksvraag nog verder in te kaderen zal ik op aanraden van Aleid Beets (docente modules JKD, Fontys OSO) me tijdens het onderzoek richten op de spelbegeleiding in de huishoek. Dit brengt mij tot de volgende onderzoeksvraag:

Welke aspecten van spelbegeleiding kunnen ingezet worden in de huishoek om de sociaal-emotionele ontwikkeling van risicoleerlingen in groep 1-2 van basisschool X te bevorderen?

Kijkende naar de kernbegrippen *spelbegeleiding*, *sociaal-emotionele ontwikkeling* en *risicoleerling* kom ik tot de volgende deelvragen:

- Hoe wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen van groep 1-2 in kaart gebracht?
- Hoe wordt een risicoleerling gesignaleerd?
- Welke aspecten van spelbegeleiding kunnen ingezet worden?

2. Theoretisch Kader

2.1 Inleiding

Dit hoofdstuk is gewijd aan de theorie die ik naar aanleiding van de onderzoeksvraag heb bestudeerd. Ik ben uitgegaan van de begrippen die centraal staan in mijn onderzoek: Spelontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, spelbegeleiding en jonge risicokinderen.

2.2 Spelontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling

Er bestaan een aantal theorieën op gebied van spelontwikkeling. Eén ervan is die van Janssen-Vos (2006), welke aansluit bij ontwikkelingsgericht onderwijs, het concept wat wordt gehanteerd in mijn werksituatie. Zij beschrijft 6 stadia van spel: Het kind zal vanaf *manipulerend spel en beweging* verschillende fasen doorlopen en zijn spel zo ontwikkelen tot een *bewuste leeractiviteit*.¹

Janssen-Vos (2006) stelt dat ieder kind manipulerend speelt en tot rolgebonden handelingen komt. De overgang naar interactief rollenspel is echter niet een vanzelfsprekende ontwikkeling. Het valt mij op dat deze spelstadia beschreven worden als fasen die elkaar opvolgen. Dit in tegenstelling tot de spelcategorieën van Vermeer (1955, in Van der Aalsvoort et al., 2006), die zich niet bezig lijkt te houden met opeenvolgende fasen. In de praktijk zie ik dat een kind in de huishoek een ander spelniveau kan laten zien (interactief rollenspel) dan bij de zandtafel waar het nog bezig is met manipuleren/sensopathisch spel.

Vermeer (1955, in Van der Aalsvoort et al., 2006) onderscheidt vier spelcategorieën: *sensopathisch spel, hanterend spel, esthetisch spel en verbeeldend spel of symbolisch spel*.

Volgens Vermeer is laatstgenoemde de belangrijkste vorm van spel. Het spel is vol ontplooid. Het kind ontwerpt al spelend een eigen wereld, waarbij een herinnering of innerlijk beeld tot leven komt.

Hoewel dit twee verschillende onderverdelingen van spelvormen zijn, stelt Van der Aalsvoort et al. (2006) dat er veel overeenkomsten zijn tussen de spelvormen van Janssen-Vos (2006) en Vermeer (1955). Volgens haar valt het manipulerend spel onder het sensomotorisch en sensopathisch spel van Vermeer. Rollenspel van Janssen-Vos (2006) komt overeen met bovengenoemd verbeeldend spel. Esthetisch spel en hanterend spel wordt door Janssen-Vos (2006) niet genoemd, maar Van der Aalsvoort et al. (2006) gaat er van uit dat er in het geïntegreerde spel (Janssen-Vos 2006) wel aandacht is voor deze spelvormen.

Ik zie dit terug in de omschrijving van *spelactiviteit naar de bewuste leeractiviteit*; het kind heeft de behoefte om tijdens het spel dingen uit te voeren zoals het in de werkelijkheid gaat. De echtheid van het spel speelt een belangrijke rol. (Janssen-Vos, 2006).

In zijn artikel heeft Ashiabi (2007) als doel te onderzoeken of spel bijdraagt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling² van kinderen. In het spel met andere kinderen komen er volgens hem verschillende vaardigheden aan de orde die te maken hebben met sociaal-emotionele ontwikkeling. Hij noemt het begrijpen van de emoties van peers³, emoties reguleren (bijvoorbeeld boosheid,

¹ Voor een volledige omschrijving van de 6 spelstadia van Janssen-Vos (2006) verwijs ik naar bijlage 1.

² Sociaal-emotionele ontwikkeling is de ontwikkeling van het denken, voelen en doen van een kind in de relatie tot zichzelf en anderen en het andere. (Deley, 2004)

³ Een groep mensen uit de samenleving van het kind die een vergelijkbare leeftijd en belangstelling hebben, bv. de vriendenkring.

teleurstelling) en sociale vaardigheden. Hiermee bedoelt hij dat kinderen in het spel met leeftijdgenoten relaties aangaan. Kinderen die dit niet kunnen, lopen volgens hem een groot risico. Ouders proberen in hun opvoeding deze sociale vaardigheden aan te leren aan hun kind, maar bewezen is dat kinderen deze vaardigheden juist leren beheersen in het spel met andere kinderen. Ashiabi (2007) schrijft dat onderzoek heeft bewezen dat rollenspel bijdraagt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling, omdat het een beroep doet op de vaardigheid om te reflecteren ('reflecting before acting'), nadenken over de gevoelens van een ander en emotionele regulatie. Ook haalt hij het belang van de rol van de leerkracht in het spel aan. Deze heeft de taak het spel van het kind verder te laten ontwikkelen en het kind leerervaringen op te laten doen.

De praktijk

In mijn praktijk wordt de spelontwikkeling van de leerlingen gevolgd met het leerlingvolgsysteem Pravoo (Westra & Koning, 2000). In dit systeem komen verschillende observatiepunten aan de orde, waaronder 'speelgedrag' en 'sociaal-emotioneel gedrag'. Bij speelgedrag gaat het om de speelduur, het sociale aspect (omgang met andere kinderen tijdens het spel) en de spelkwaliteit (voert het kind diverse handelingen uit of speelt het steeds hetzelfde?). Bij sociaal-emotioneel gedrag observeert men het contact met de leerkracht, het initiatief naar andere leerlingen, het gedrag tijdens conflicten, angsten, zelfstandigheid en welbevinden. Bij al deze punten heeft de leerkracht een aantal opties om in te vullen: het kind bevindt zich op het behorende niveau, het kind is op dit punt in ontwikkeling, het kind bevindt zich onder het behorende niveau, of er heeft een terugval in de ontwikkeling plaatsgevonden.

Uit de Pravoo-observaties (Westra & Koning, 2000) van het schooljaar 2012-2013 blijkt dat de kinderen die minder sociaal vaardig zijn (vaak in conflict zijn met anderen, zich niet goed kunnen uiten) of bijvoorbeeld een taalachterstand hebben, vaker manipulerend spel laten zien. Deze kinderen vallen niet alleen uit bij het onderdeel 'speelgedrag' maar ook bij 'sociaal-emotionele ontwikkeling'.

Ik vind deze manier van observeren niet specifiek genoeg. Wat moet het kind beheersen om aan het gewenste ontwikkelingsniveau te voldoen, en wat is het gewenste ontwikkelingsniveau behorende bij de leeftijd van het kind?

2.3 De rol van de leerkracht

Janssen-Vos (2006) concludeert dat spelen een ontwikkelende waarde heeft wanneer een spelactiviteit opzettelijk wordt georganiseerd door de leerkracht. Als een leerkracht spelactiviteiten aanbiedt die de kinderen nog niet alleen aan kunnen, ontstaan zones van de naaste ontwikkeling⁴ en kan er spelontwikkeling plaatsvinden.

Naast de rol van volwassenen noemt Janssen-Vos (2006) het belang van andere kinderen in het spel. Door onderling contact worden kinderen gestimuleerd om taal te gebruiken en leren zij van het spel van de ander.

Van der Poel en Blokhuis (2008) beschrijven dat de zone van de naaste ontwikkeling op verschillende manieren geïnterpreteerd kan worden. Zo kan men ervan uit gaan dat deze zone in het samenspel met andere kinderen wordt gecreëerd. Een andere opvatting is dat de zone van de naaste

⁴ Kinderen worden in spel geconfronteerd met dingen die ze nog niet kunnen; de zgn. zone van de naaste ontwikkeling. In samenwerking met andere kinderen of een volwassene kunnen ze zich deze dingen door spel eigen maken. (Vygotsky, 1966)

ontwikkeling door het kind zelf wordt gecreëerd, door dat wat net boven het eigen kunnen ligt uit te proberen tijdens het spel.

De Reggio Emilia benadering is na de Tweede Wereldoorlog ontstaan in het noorden van Italië (in het stadje Reggio Emilia) en is gericht op kinderen van 3 tot 6 jaar. In Italië zijn kinderen vanaf 6 jaar leerplichtig, in tegenstelling tot Nederland, waar kinderen vanaf 5 jaar leerplichtig zijn, maar al vanaf 4 jaar naar school gaan. De Reggio benadering is een 'pedagogiek van het luisteren', in plaats van een 'pedagogiek van het vertellen'. Volgens de grondlegger Loris Malaguzzi (1920-1994) hebben kinderen geen lege hoofden die gevuld moeten worden, maar beschikken kinderen over eigen talenten, ideeën, gedachten en gevoelens die gevormd moeten worden.

Daarbij gaat men uit van drie pedagogen. In tegenstelling tot Janssen-Vos (2006) noemt de Reggio benadering als eerste pedagoog voor het kind de andere kinderen van de groep of de klas. De verschillen tussen de kinderen vormen de bouwstenen voor hun ontwikkeling. Als tweede pedagoog wordt de leerkracht genoemd. Als derde de geboden ruimten en materialen (Edwards, Gandini & Forman, 1998).

De praktijk

Bovengenoemde benaderingen kan ik als volgt toepassen in mijn praktijk. Groep 1-2 is een heterogene groep, waar de oudste leerling 6 jaar is en kinderen die 4 jaar worden gedurende het hele schooljaar instromen. Zij spelen niet alleen met leeftijdsgenootjes, maar kiezen er ook voor om te spelen met kinderen die ouder of jonger zijn. Volgens de Reggio benadering kunnen de kinderen in dit contact veel van elkaar leren, iets wat ik wil toepassen in mijn onderzoek. Daarbij zal ik een keus moeten maken; richt ik me tijdens de spelbegeleiding alleen op de kinderen die stagneren in de sociaal-emotionele ontwikkeling of maak ik gebruik van de heterogeen samengestelde groep en betrek ik alle kinderen in het proces, zodat zij, volgens de Reggio benadering, elkaars stimulans kunnen zijn in de ontwikkeling van het spel? Ik kom hier later op terug.

Ook Janssen-Vos (2006) noemt dit in haar boek, al vind ik dat zij dit niet als uitgangspunt noemt. Zij noemt als eerste de rol van de leerkracht, die zij uiterst belangrijk vindt om zones van de naaste ontwikkeling te creëren.

Uit observaties van het spel van kinderen in de huishoek, waar symbolisch spel en rollenspel plaatsvindt, kan ik concluderen dat kinderen die achterblijven in de sociaal-emotionele ontwikkeling (en spelontwikkeling), zich moeilijk optrekken aan kinderen die al verder ontwikkeld zijn in hun spel. Een te groot verschil in spelontwikkeling zou hiervan de oorzaak kunnen zijn.

Wanneer een leerling zich bevindt op het niveau van manipulerend spel en de klasgenoot met wie hij speelt al interactief rollenspel laat zien (Janssen-Vos, 2006), is naar mijn mening de kloof tussen deze niveaus te groot om te spreken over een zone van de naaste ontwikkeling.

Ik kan mij voor een gedeelte vinden in de Reggio-benadering: Ik vind het belangrijk dat kinderen leren samen te spelen en in dat spel van elkaar kunnen leren. Echter, in het hiervoor beschreven voorbeeld vind ik dat de begeleiding van een leerkracht van groot belang is. Wanneer de zone van de naaste ontwikkeling niet spontaan in het spel tussen kinderen ontstaat, is de input van de leerkracht naar mijn mening een must. Zeker met het oog op inclusie en passend onderwijs; de leerkracht moet anticiperen op de onderwijsbehoeften van de leerling en zo een passend onderwijsaanbod doen.

Omdat ik in mijn praktijk heb vastgesteld dat de groep kinderen die achterblijven in hun sociaal-emotionele ontwikkeling en spelontwikkeling niet tot verdere ontwikkeling komen in het samenspel met andere kinderen, kies ik ervoor om me aan te sluiten bij de opvatting van Janssen-Vos (2006) en zal ik me tijdens mijn onderzoek richten op spelbegeleiding, waarbij ik niet alleen de rol van de leerkracht centraal stel, maar ook de invloed van de kinderen op elkaars spel.

2.4. Spelbegeleiding voor jonge risicokinderen

Het onderzoek van Van der Pol (2005) bevestigt de uitspraak van Janssen-Vos (2006), dat het rollenspel van in ontwikkeling bedreigde kinderen (risicokinderen) onderontwikkeld is. Hij concludeert dat naarmate er meer sprake is van gedragsproblematiek, minder verbeeldend wordt gespeeld. Daarnaast stelt hij dat kinderen die veel verbeeldend spelen minder gedragsproblemen vertonen.

Ook Van der Aalsvoort (2006) stelt dat een achterstand in de spelontwikkeling meestal samen gaat met andere ontwikkelingsproblematiek. Men spreekt dan van risicokinderen. Volgens Beets & Memelink (2002) kunnen risicokinderen niet of nauwelijks zelfstandig aan een taak bezig zijn. Zij wachten de instructie bij een taak niet af en vragen hulp op momenten die zich daar niet voor lenen. Ze houden zich niet, of onvoldoende aan de sociale regels bij een taak en zijn passief; ze passen zich in onderwijsleersituaties weinig aan de volwassene aan.

Volgens Van der Aalsvoort (red. 2011) is spelbegeleiding één van de meest effectieve vormen van remediale zorg aan jonge risicokinderen en kan met verschillende doelstellingen worden ingezet, waaronder als hulpmiddel bij gedragsproblematiek. Deze vorm van zorg sluit aan bij inclusie en passend onderwijs; de leerkracht creëert een veilige leeromgeving die aansluit bij de speciale onderwijsbehoefte van het kind (www.passendonderwijs.nl).

Spelbegeleiding heeft verschillende vormen: voorbereid spel, aansluitend spel en begeleid spel⁵. Bij voorbereid spel biedt de leerkracht zorgvuldig geselecteerd materiaal aan, waar het kind zelfstandig mee kan spelen en betekenis aan kan verlenen. Wanneer de leerkracht aansluit bij het spelgedrag van het kind en daarbij begeleidingstechnieken uitvoert spreekt men van aansluitend spel. Begeleid spel is een adequate vorm van begeleiding die wordt ingezet wanneer er sprake is van ernstige ontwikkelingsachterstand of gedragsproblematiek (Van der Aalsvoort, red. 2011).

Naar mijn mening kan het meespelen van een leerkracht die een zone van de naaste ontwikkeling creëert in het spel van het kind benoemd worden als spelbegeleiding; je leidt het kind naar een volgende fase in het spel door nieuwe impulsen en acties in te brengen.

Er schuilen echter ook 'gevaren' achter spelbegeleiding. Zo zal de leerkracht er alert op moeten zijn of het spel van de kinderen door zijn inbreng niet verstoord wordt en zo de leermogelijkheden blokkeert. Onderzoek laat echter zien dat directe spelbegeleiding effectief werkt op de uitbreiding van spelvaardigheden en dat het de mogelijkheid om aan het rollenspel deel te nemen aanzienlijk versterkt. De inbreng van de leerkracht kan de intellectuele, sociale en taalontwikkeling bevorderen, mits de leerkracht kwalitatieve interventies inbrengt (Janssen-Vos, 2006).

⁵ Zie Ameling, Cordang & Damen, 2005

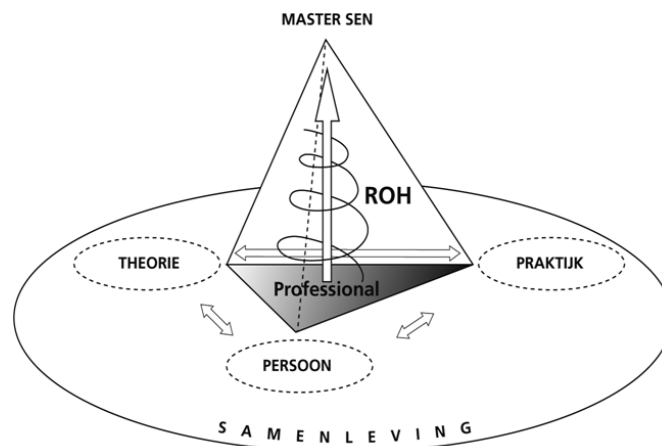
3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

Dit hoofdstuk is gewijd aan de doelstelling van dit onderzoek. Tevens besteed ik aandacht aan de competenties waar ik tijdens dit onderzoek een beroep op zal doen. Om een duidelijk beeld te geven van de onderzoeksmethodologie zal ik alle fases van dit onderzoek stap voor stap beschrijven.

3.2 Doelstelling

Voor het formuleren van een doelstelling voor mijn onderzoek gebruik ik de triade (persoon, theorie, praktijk).



Bron: Koppejan, Riezebos en Van de Wiel (2012),
Handboek Toetsing Fontys OSO Master SEN

Het doel *van* mijn praktijkgericht onderzoek is vast te stellen wat het effect van spelbegeleiding is op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de risicoleerlingen in groep 1-2, door de sociaal-emotionele ontwikkeling van een aantal van deze leerlingen te observeren en in kaart te brengen voorafgaande en na het onderzoek, met als gewenst resultaat een verbetering van de spelbegeleiding in mijn praktijk en aanbevelingen te doen aan mijn collega's.

Het doel *in* mijn onderzoek is, om door spelbegeleiding in te zetten, het spel van risicoleerlingen in groep 1-2 op een hoger plan te brengen met als gewenst resultaat hun sociaal-emotionele ontwikkeling te stimuleren.

Te verwachten opbrengsten

Uitgaande van het maatschappelijk belang van mijn onderzoek, stelt Ashiabi (2007) dat sociaal-emotionele ontwikkeling bijdraagt aan een goede omgang met peers en het aangaan van relaties. Persoonlijk vind ik dat dit ook van groot belang is in de ontwikkeling van kinderen als burger in de maatschappij. Kinderen die zich hier niet voldoende in ontwikkelen lopen volgens Ashiabi (2007) een groot risico.

Ik verwacht dat mijn onderzoek een verbetering in de sociaal-emotionele ontwikkeling van de deelnemende leerlingen zal opbrengen, waardoor zij leren onderlinge relaties met elkaar op te bouwen, wat leidt tot een verbetering in hun spel en zo voor elkaar een zone van de naaste ontwikkeling kunnen creëren.

Competenties

Kijkende naar mijn professionele ontwikkeling zal ik me tijdens dit onderzoek richten op competentie 4⁶; hoe organiseer ik de spelbegeleiding in mijn klas? De basis van mijn onderzoek ligt in competentie 1 en 2: Pedagogisch en interpersoonlijk competent zijn in de omgang met leerlingen. Alleen wanneer er sprake is van een veilige basis voor de onderlinge verstandhouding en communicatie met de leerlingen in een veilige en uitdagende omgeving, zal mijn onderzoek kunnen slagen. In principe is dit gewaarborgd in mijn groep, al ligt hier voor mij nog een uitdaging dit ook te bewerkstelligen bij enkele leerlingen die zich bewust op afstand van de leerkracht houden. Dit zijn meestal leerlingen die ook in hun spelontwikkeling stagneren. Het is belangrijk dat ook deze kinderen zich veilig voelen in de spelsituaties waar ik als leerkracht bij betrokken ben als participant en begeleider.

Het uitvoeren van een praktijkgericht onderzoek sluit aan bij basisdimensie B2.3 (onderzoekend handelen). Binnen dit onderzoek zal ik gebruik maken van de kennis die ik heb opgedaan tijdens het onderzoeken van literatuur in hoofdstuk 2 (basisdimensie B1).

Onderzoeksontwerp

Om te komen tot een goede begeleiding van het spel zal ik me tijdens het onderzoek moeten inleven in en deelnemen aan het spel van het kind. Het spel en de ontwikkeling van het kind zullen voortdurend in beweging zijn. Er zal sprake zijn van een situatie waarbij sommige aspecten niet te observeren zijn; Het gedrag van het kind is tijdens het onderzoek te observeren, maar zijn intrinsieke motivatie en gedachtegang niet. Dit sluit aan bij het **interpretatieve onderzoeksparadigma**⁷, een onderzoeksontwerp wat erop gericht is om de complexiteit van het menselijk handelen in kaart te brengen. In mijn onderzoek zal dit toegepast worden door het in kaart brengen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van mijn leerlingen, door observaties.

De Lange, Schuman & Montesano Montessori (2011) beschrijven de onderzoeker binnen het interpretatieve onderzoeksparadigma als iemand die veldwerk doet en de eigen aanwezigheid minder voelbaar zal maken door zich participatief op te stellen. Dit sluit aan op wat Janssen-Vos (2006) beschrijft bij de leerkrachtvaardigheden bij het begeleiden van activiteiten. Om het kind te helpen om op een verhaal te komen tijdens het spel moet de leerkracht goed luisteren, aansluiten bij de inbreng van de kinderen en zo min mogelijk vragen stellen.

3.2 Onderzoeksstrategie

Na het bestuderen van de verschillende onderzoeksstrategieën, heb ik besloten om mijn onderzoek uit te voeren volgens de strategie van het **actieonderzoek**. Volgens Ponte (2012) doen professionals actieonderzoek omdat zij zich verantwoordelijk weten voor de kwaliteit van hun dagelijks handelen, voor de impact die dat heeft op hun leerlingen en collega's en voor het verbeteren van die praktijk waar mogelijk.

De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) beschrijven actieonderzoek als goede strategie voor onderwijsgeveenden die een problematisch aspect van hun werk willen verbeteren.

Actieonderzoek sluit dus aan bij mijn onderzoeksdoel: Vaststellen wat het effect van spelbegeleiding is op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de risicoleerlingen in groep 1-2. Daarbij zie ik de

⁶ Voor de omschrijving van de competenties en basisdimensies verwijs ik naar Claasen, Bruïne, Schuman, Siemons & van Velthooven, 2009.

⁷ De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011

spelbegeleiding als mijn dagelijks handelen wat impact kan hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van mijn leerlingen en observeer ik een aantal van deze leerlingen voorafgaande aan het onderzoek en tijdens de geplande interventies, waardoor ik de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart kan brengen. Het gewenste resultaat hiervan is een verbetering in de spelbegeleiding en als gevolg daarvan een positieve ontwikkeling in het spel van mijn leerlingen. Met deze resultaten zal ik aanbevelingen doen aan mijn collega's.

De fases in het actieonderzoek

Tijdens het onderzoek zal ik het schematisch model van actieonderzoek van Ponte (2006) gebruiken:

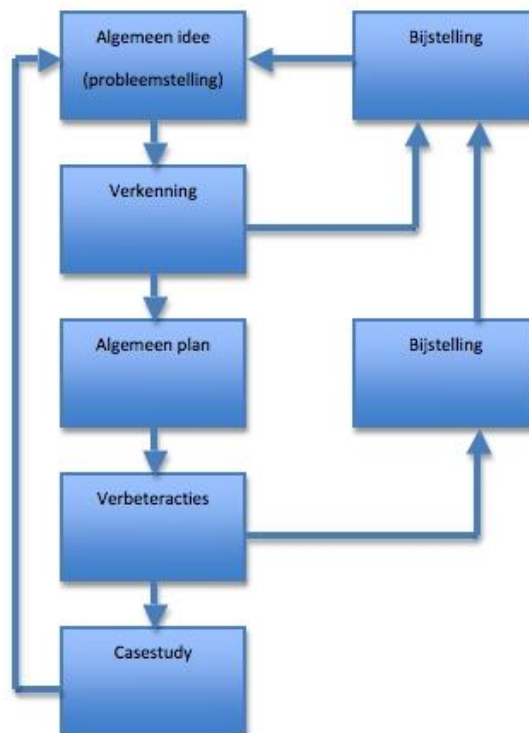


Fig. 3.1 Bron: Ponte, 2006

Bij het *algemene idee en de probleemstelling* formuleert de onderzoeker een praktijkprobleem (zie hoofdstuk 1) en bedenkt hij wat hij zou kunnen doen om dat probleem aan te pakken.

Mijn praktijkprobleem richt zich op de sociaal-emotionele ontwikkeling en de spelontwikkeling van risicoleerlingen. Daarbij wil ik spelbegeleiding inzetten om dat probleem aan te pakken.

Bij de *verkenning* verdiept de onderzoeker zich in de vragen als: Wie betreft het? Wanneer komt het voor en hoe vaak? Hoe weet ik dat het zo is?

In deze verkenningsfase wil ik, uitgaande van de geformuleerde deelvragen, op de volgende manieren data verzamelen:

- Om een antwoord te krijgen op de deelvraag: *‘Hoe wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen van groep 1-2 in kaart gebracht?’* en *‘Hoe wordt een risicoleerling gesignaleerd?’*, vul ik het observatiesysteem Pravoo⁸ voor alle leerlingen in. Aan de hand van deze gegevens selecteer ik een groep leerlingen die uitvallen op spelgedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling. Gesprekken met de ouders van de betreffende leerlingen kunnen meer duidelijkheid geven over de thuissituatie en evt. oorzaak van de stagnatie in de sociaal-emotionele ontwikkeling. Hoe speelt en gedraagt het kind zich thuis? Ervaren de ouders problematiek in het gedrag en spel van het kind? Zou een verandering in de omgeving van het kind een bijdrage kunnen leveren aan het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling? In dit gesprek zal ik uiteraard toestemming vragen om video opnames te maken van het kind die ik gebruik voor mijn onderzoek.
- Om de deelvraag *‘Welke aspecten van spelbegeleiding kunnen worden ingezet?’* te beantwoorden zal ik de risicokinderen observeren d.m.v. video opnames van het spelgedrag om zo het spelniveau (Janssen-Vos, 2006) te bepalen. Deze video opnames maak ik tijdens het spel van twee leerlingen, maar ook tijdens het spel van leerlingen en mij als leerkracht. Dit om vast te stellen hoe de interactie tussen mij en de kinderen verloopt. Op die manier kan ik bepalen of dit een veilige basis is om met spelbegeleiding te starten. Door deze observaties te analyseren kan ik bepalen welke elementen van spelbegeleiding ingezet moeten worden bij ieder kind.⁹

De opgedane kennis tijdens deze verkenningsfase kan leiden tot het bijstellen van mijn algemene idee en evt. probleemstelling van mijn onderzoek.

Het maken van een *algemeen plan* houdt in dat ik na het analyseren van de observatiegegevens en de video opnames een planning maak hoe ik de verbeteractie (spelbegeleiding) wil opzetten in mijn praktijk. Dit plan kan ik pas opstellen wanneer ik in de verkenningsfase heb vastgesteld hoeveel kinderen er drastisch uitvallen wat betreft spel en sociaal-emotionele ontwikkeling, op welk niveau van spel het kind zich bevindt en welke manier van spelbegeleiding daarbij hoort. Deze *verbeteracties* zal ik vervolgens uitvoeren in de praktijk. De effecten hiervan, de observaties die ik doe en mijn eigen ervaring tijdens het uitvoeren van deze acties zal ik bijhouden in een logboek. Deze verbeteracties kunnen leiden tot het bijstellen van mijn algemene idee voor mijn onderzoek.

In de *casestudy* zal ik reflecteren op het onderzoek; Wat was mijn oorspronkelijke plan, wat heb ik uiteindelijk gedaan en waarom ben ik (indien van toepassing) afgeweken van mijn oorspronkelijke plan? Ook zal ik door het vergelijken van de observaties van voor, tijdens en na het onderzoek kunnen vaststellen of de spelbegeleiding effect heeft gehad op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de risicoleerlingen.

3.3 Ethiek

Deze paragraaf gaat over de ethische aspecten die van belang zijn bij het opstellen van mijn onderzoek. Ik gebruik daarbij de vijf gedragsregels uit de *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO* (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010).

⁸ Westra & Koning, 2000

⁹ Hiervoor maak ik gebruik van Ameling, Cordang & Damen, 2005

Professionele en maatschappelijke belangen dienen.

Ik richt mij op een relevant thema; spelbegeleiding en sociaal-emotionele ontwikkeling, en maak daarbij een plan waarvan de resultaten bovengenoemde thema's kunnen verbeteren in mijn praktijk.

Respectvol zijn

Ik houd rekening met de verschillende belangen van onder andere mijn deelnemers (leerlingen), de verschillende zienswijzen en meningen van mijn collega's en het beleid (schoolplan) van mijn school. Hierbij noemen De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) het informeren van deelnemers (in dit geval de ouders van de leerlingen). Ik wil dit doen middels een brief met uitleg over mijn onderzoek en de aanleiding ervan. Als het gaat om individuele leerlingen zal ik de betreffende ouders inlichten en toestemming vragen voor het filmen van hun kind ten behoeve van mijn onderzoek. Daarbij zal ik hen garanderen dat ik de gegevens anonimiseer en alleen gebruik voor mijn verslaglegging. Video opnames zullen direct na het uitvoeren van het onderzoek vernietigd worden.

Zorgvuldig zijn

Ik heb een zorgvuldige, onderbouwde keuze gemaakt voor een onderzoeksmethode (zie paragraaf 3.2) die aansluit bij mijn onderzoeksvraag en heb daarbij literatuur geselecteerd die nationaal en internationaal over mijn onderzoeksthema beschikbaar zijn.

Integer zijn

Bij het gebruiken van de literatuur in mijn onderzoeksvoorstel heb ik duidelijk vermeld welke bronnen ik heb geraadpleegd. Tijdens het onderzoek zal ik aanspreekbaar zijn over mijn handelen voor collega's en ouders.

4. Data analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk analyseer ik de verzamelde data en kom ik tot antwoorden op de geformuleerde deelvragen van het onderzoek.

- *Hoe wordt de sociaal-emotionele en de spelontwikkeling van de leerlingen in kaart gebracht?*
- *Hoe wordt een risicoleerling gesignaleerd?*
- *Welke aspecten van spelbegeleiding kunnen ingezet worden?*

Voor het beantwoorden van deze vragen volg ik, voor zover zinvol, de stappen behorende bij actieonderzoek (Ponte, 2006).

4.2 Hoe wordt de sociaal-emotionele van de leerlingen in kaart gebracht?

Pravoo

Om een selectie te maken van leerlingen die deel nemen aan mijn onderzoek, analyseer ik in de verkenningsfase de gegevens van het observatiesysteem Pravoo¹⁰, ingevuld in juni 2013. Vier leerlingen scoren minder goed op de gebieden 'speelgedrag' en 'sociaal-emotioneel gedrag'. Voor een schematisch overzicht hiervan zie bijlage 2.

Bij het vergelijken van de gegevens van deze leerlingen constateer ik dat leerlingen A, B en C, in tegenstelling tot leerling D, geen problematiek vertonen in de omgang met andere kinderen. De problematiek bij leerlingen A t/m C ligt in het gebied van de spelkwaliteit (het uitvoeren van dezelfde handelingen, spel met hetzelfde materiaal, etc.). Deze punten zijn echter wel in ontwikkeling bij deze leerlingen. Duidelijk is dat de problematiek bij leerling D. voornamelijk op het gebied van sociaal-emotioneel gedrag ligt. Het contact tussen de leerkracht en leerling D. is wisselend en hij speelt vaak alleen. Daarnaast veroorzaakt hij regelmatig conflicten.

KIJK!

Als verbeteractie pas ik het observatie-instrument KIJK!¹¹ toe, omdat deze methode een meer beschrijvende ontwikkeling van leerlingen laat zien, daar waar Pravoo¹⁰ een meer statische methode is.

Omdat het doel van dit onderzoek is vast te stellen wat het effect van *spelbegeleiding* op de *sociaal-emotionele ontwikkeling* van risicoleerlingen uit groep 1-2 is, zet ik de observatieonderdelen 'sociaal-emotionele ontwikkeling' en 'speel werkgedrag' van KIJK! in.

Ik staaf de geldigheid van mijn onderzoeksinstrumenten vanuit het gegeven dat valideringsonderzoek is gedaan naar KIJK!, waar bij grootschalig onderzoek op 33 basisscholen, onder 1109 kleuters uit groep 1 en 2 KIJK! een valide instrument bleek te zijn (Van den Bosch & de Jaeger, 2008).

Van de methode Pravoo is geen valideringsonderzoek bekend.

¹⁰ Westra & Koning, 2000

¹¹ Van den Bosch & de Jaeger, 2008

In bijlage 3 is een schematisch overzicht van de observatiegegevens van KIJK! op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling en spelontwikkeling van leerlingen A t/m D opgenomen. Deze gegevens bevestigen mijn bevindingen naar aanleiding van de Pravoo-gegevens; leerling D. laat een grotere ontwikkelingsachterstand zien in zijn speel-werkgedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling dan leerlingen A t/m C.

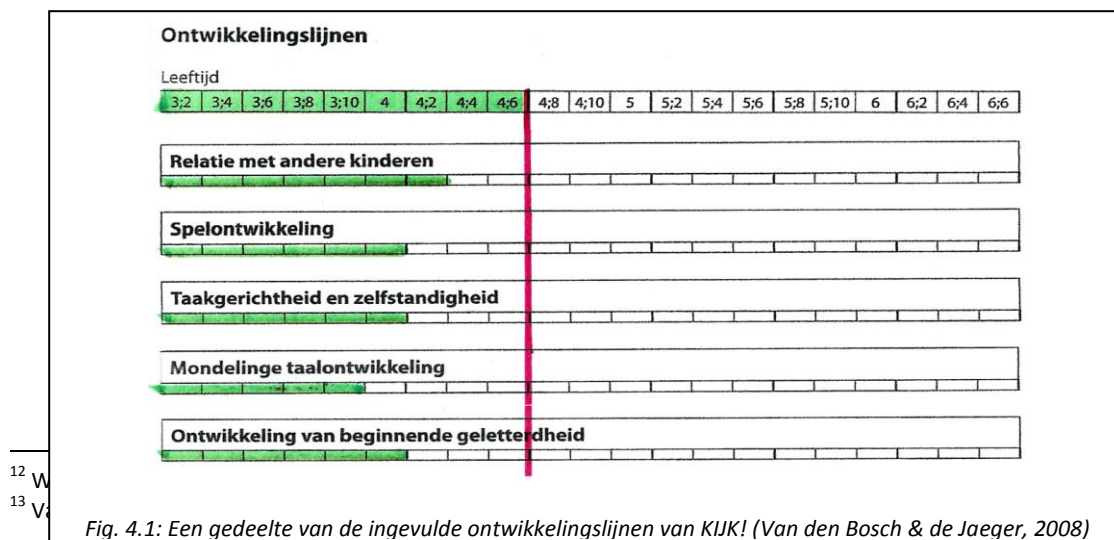
4.3 Hoe wordt een risicoleerling gesignaleerd?

De observatiegegevens van Pravoo¹² en KIJK!¹³ geven helder weer dat leerlingen A t/m D een ontwikkelingsachterstand vertonen in hun spel- en sociaal-emotionele ontwikkeling. Echter, hoe kan je vanuit deze gegevens een risicoleerling signaleren?

Van der Aalsvoort (2011) stelt dat een achterstand in de spelontwikkeling meestal samen gaat met andere ontwikkelingsproblematiek. Men spreekt dan van risikokinderen. Volgens Beets & Memelink (2002) kunnen risikokinderen niet of nauwelijks zelfstandig aan een taak bezig zijn. Zij wachten de instructie bij een taak niet af en vragen hulp op momenten die zich daar niet voor lenen. Ze houden zich niet of onvoldoende aan de sociale regels bij een taak en zijn passief; ze passen zich in onderwijsleersituaties weinig aan de volwassene aan.

In de praktijk stel ik vast dat leerling D. veelvuldig voor conflicten zorgt in de groep en niet zelfstandig aan een taak bezig kan zijn. Hij vraagt veel aandacht, wat voor handelingsverlegenheid zorgt bij de leerkrachten en er ontstaat er onrust onder de ouders van de leerlingen.

Mijn bevindingen in de praktijk en de bovenstaande theorie doen mij vermoeden dat leerling D. als risicoleerling gesignaleerd kan worden. Om dit te toetsen zet ik de volgende verbeteractie in: Ik vul voor leerling D. de gehele KIJK! observatie in om te toetsen of zijn achterstand in de spelontwikkeling inderdaad samen gaat met andere ontwikkelingsproblematiek. In bijlage 4 is de volledig ingevulde observatielijst van leerling D. opgenomen, waarbij de groene lijnen zijn ontwikkelingsniveau voorafgaande aan het onderzoek laten zien. Zijn leeftijd was toen 4 jaar en 7 maanden. Uit deze gegevens dat D. naast een achterstand in de sociaal-emotionele ontwikkeling en speel-werkgedrag (met name de relatie met andere kinderen, spelontwikkeling en taakgerichtheid en zelfstandigheid) ook uitvalt op de gebieden mondelinge taalontwikkeling en de ontwikkeling van de beginnende geletterdheid. Zie figuur 4.1.



Alle verzamelde gegevens en de observaties in de praktijk bevestigen dat leerling D. daadwerkelijk als risicoleerling beschouwd kan worden. Dit leidt tot een bijstelling in de onderzoeksvraag van dit actieonderzoek, namelijk:

Welke aspecten van spelbegeleiding kunnen ingezet worden in de huishoek om de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerling D. in groep 1-2 van basisschool X te bevorderen?

De oorspronkelijke N=4 wordt dus bijgesteld naar N=1.

4.4 Welke aspecten van spelbegeleiding kunnen worden ingezet?

Nadat is geconcludeerd welke leerlingen tot de risicogroep behoren, moet worden vastgesteld op welk spelniveau deze leerlingen zich bevinden. Hierdoor kan de leerkracht anticiperen op het spelontwikkelingsniveau van het kind en een zone van naaste ontwikkeling creëren, met als doel het kind naar een hoger spelniveau te kunnen begeleiden (Van der Aalschot, 2011).

Het vaststellen van het spelniveau van leerling D. wordt gedaan aan de hand van het formulier 'Aandachtspunten bij spelobservaties'¹⁴ en de daarbij behorende toelichting, verkregen tijdens de colleges van module Jonge Kind 4 (Fontys OSO). Voor het volledig ingevulde formulier verwijs ik naar bijlage 5.

Met deze observatiewijzer kunnen de volgende zaken waargenomen worden: D. gebruikt weinig soorten materiaal en speelt voornamelijk hetzelfde. Tijdens het spel is hij zo sterk betrokken, dat hij andere kinderen in zijn spel niet toelaat. De spelsituatie moet verlopen zoals hij dat wil, hij kan erg boos worden als dingen niet gaan zoals hij wil. Tijdens het spel is hij regelmatig overactief. Zijn spelopbouw is eenvoudig en het repertoire beperkt. D. vindt het lastig om zich aan de afgesproken regels te houden en neemt zelden initiatief tot samenspel. Hij speelt grotendeels naast andere kinderen en voert daarbij alleen zijn eigen spelideeën uit. D. vindt het moeilijk zijn materiaal te delen en kan niet tegen zijn verlies. Als gevolg daarvan raakt hij snel en veel betrokken in conflicten. Tijdens het spel kan D. zich niet duidelijk uiten tegenover anderen en brengt zijn spelhandelingen niet onder woorden.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat D. volgens Vermeer (1955, in Van der Aalschot red., 2006) tijdens zijn spel in de huishoek hanterend spel laat zien. Janssen Vos (2006) noemt dit manipulerend spel.

Omdat ik wil onderzoeken welk aspect van spelbegeleiding de sociaal-emotionele ontwikkeling van D. kan bevorderen, stel ik als doel D. tot een hoger spelniveau te begeleiden omdat hogere niveaus van spel (rolgebonden handelingen en thematisch/interactief rollenspel, Janssen-Vos, 2006) een beroep doen op de sociale vaardigheden van het kind. Immers, het kind moet kunnen overleggen en samen spelen met zijn medeleerlingen.

Om de spelbegeleiding structureel te laten verlopen stel ik een handelingsplan met interventies op, gericht op spelbegeleiding. Na iedere interventie wordt geëvalueerd en vastgesteld of een andere vorm van spelbegeleiding ingezet moet worden of andere factoren in de interventie moeten worden aangepast. In totaal hebben er 8 interventies plaats gevonden, allen zijn gefilmd.

¹⁴ N. Ehrismann, n.a.v. Bos, Faber, Voets, 19XX

Om antwoord te krijgen op de vraag of spelbegeleiding effect heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling moet de leerkracht het gedrag van de betreffende leerling tijdens de interventies in kaart brengen. Dit heb ik gedaan aan de hand van een kijkwijzer, die ik heb ontworpen naar aanleiding van het invullen van de het formulier *Aandachtspunten bij spelobservaties* en het observatiesysteem KIJK!¹⁵. Daarbij heb ik het aantal geobserveerde gewenste gedragingen geturfd gedurende 20 minuten per interventie. De uitkomsten hiervan zijn te vinden in figuur 4.3.

Interventie 1

Tijdens de eerste interventie wordt voorbereid spel¹⁶ gehanteerd. Dit met als doel vast te kunnen stellen of D. met deze eenvoudigste vorm van spelbegeleiding tot een volgend spelniveau, symbolisch spel (Janssen-Vos, 2006), kan komen. De leerkracht geeft een korte instructie, biedt materiaal aan en vervolgens verlaat zij het spel van het kind. Zij blijft wel in de buurt en kan indien nodig met een kleine suggestie het spel weer op gang brengen. Aan het einde van de speeltijd wordt de activiteit geëvalueerd met de leerling.

In het handelingsplan in bijlage 6 is te lezen dat D. vooral manipulerend spel laat zien. Hij laat geen andere kinderen toe in zijn spel, stuurt deze met boze toon weg.

Bij voorbereid spel heeft de leerkracht geen deelnemende rol in het spel. Voordat ik overga op aansluitend spel, waarbij de leerkracht wel een deelnemende rol speelt, wil ik eerst onderzoeken wat het effect is op het gedrag van D. wanneer er een ander kind meespeelt. Daarom hanteer ik in de volgende interventie nogmaals voorbereid spel met aanwezigheid van een medeleerling. Kan D. geïnspireerd raken door het spel van een medeleerling zonder dat de leerkracht daarbij mee speelt? En hoe verloopt het contact tussen D. en de medeleerling?

Interventie 2

Tijdens deze interventie wordt duidelijk dat het meespelen van een medeleerling bij voorbereid spel niet leidt tot verbetering van het spel van D. Het zorgt voor onrust, D. is dominant, accepteert geen spelideeën van de ander en reageert boos. Om escalatie tussen de twee leerlingen te voorkomen besluit ik over te gaan op aansluitend spel¹⁶. De leerkracht is hierbij toeschouwer of deelnemer aan het spel. Tijdens deze interventie kies ik ervoor om naast de kinderen te spelen. In figuur 4.2 is te zien dat D. het moeilijk vindt om samen te spelen en in te gaan op spelideeën van de ander. Hij reageert wel positief op het spel van de leerkracht (imiteert dit) en laat *rolgebonden handelingen* zien.

Kijkwijzer spelobservatie	Voorbereid spel Interventie 1: 09-01-2014	Vorb. en aansluitend Interventie 2: 10-01-2014
Houdt rekening met de ander	1	3
Benoemt gevoelens	0	0
Samenspel met medeleerling	0	0
Praat tegen andere leerling	1	3

¹⁵ Van den Bosch & de Jaeger, 2008

¹⁶ Ameling, Cordang & Damen, 2005

Luistert naar andere leerling	2	2
Gaat in op initiatief andere leerling	0	0
Reageert op initiatief van leerkracht	nvt	1
Roept spelidee op, neemt spelinitiatief	0	2
Deelt materiaal	0	0
Laat symbolisch spel zien	4	3
Laat rollenspel zien	0	0

Fig. 4.2: Kijkwijzer nav spelobservatieformulier N. Ehrismann (nav Bos, Faber, Voets, 19XX) en KIJK! (Van den Bosch & de Jaeger, 2008), waarbij het aantal gewenste gedragingen is geturfd gedurende 20 minuten per interventie. M. Roobol 2014

Uit deze interventie kan geconcludeerd worden dat D. positief reageert op de spelbegeleiding van de leerkracht en spel laat zien van een hoger niveau.

Tijdens de volgende verbeteractie in dit onderzoek zal de leerkracht haar spelbegeleiding dusdanig moeten organiseren dat de leerling uitgedaagd wordt tot rollenspel. Dit doet een beroep op de sociale vaardigheden van de leerling. De leerkracht heeft hierin een voorbeeldfunctie. Daarom zal tijdens de volgende interventie het aspect 'spel stimuleren', onderdeel van aansluitend spel, gehanteerd worden.

Interventie 3 t/m 8

Tijdens de volgende interventies vindt een opbouw van de spelbegeleiding plaats. De leerkracht gaat uit van de beginsituatie van het kind en biedt tijdens het spel de zone van de naaste ontwikkeling aan, om een ontwikkeling in het spelniveau te stimuleren.

Uit de voorgaande interventie bleek dat leerling D. rolgebonden handelingen kan imiteren van de leerkracht. De volgende stap is te onderzoeken of D. dit ook kan wanneer de leerkracht spelsuggesties doet, zonder daarbij het spel voor te doen. Daartoe zijn een zestal interventies gepleegd waar bij iedere opvolgende interventie getracht werd nieuwe spelideeën aan te dragen waarmee de leerling wordt uitgedaagd samen te spelen met een medeleerling en te komen tot een rollenspel. De uitkomsten van deze interventies zijn af te lezen in bijlage 6.

4.4 Conclusie

De observaties zoals vastgelegd in Pravoo¹⁷ en later verder gedetailleerd in KIJK!¹⁸ geven bruikbare informatie over de leerlingen die minder goed scoren op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling en spelgedrag. Daarmee zijn Pravoo en KIJK! als observatiemethode een goed instrument om een eerste selectie van mogelijke risico kinderen te maken. Het observatieformulier van Bos, Faber & Voets (19XX) is een bruikbaar instrument om het spelniveau van een (risico)leerling te bepalen.

Uitgaande van de gegevens uit de kijkwijzer van figuur 4.3 kan vastgesteld worden dat er een opbouw van het gewenste gedrag is te zien gedurende de 8 interventies.

Een opvallende positieve ontwikkeling is te zien in het praten tegen zijn medeleerlingen, het rekening houden met de ander en het reageren op initiatieven van de ander. Wat in de spelontwikkeling opvalt is dat D. meer momenten van rollenspel laat zien, waarbij in de laatste interventies de momenten van rollenspel langer duren.

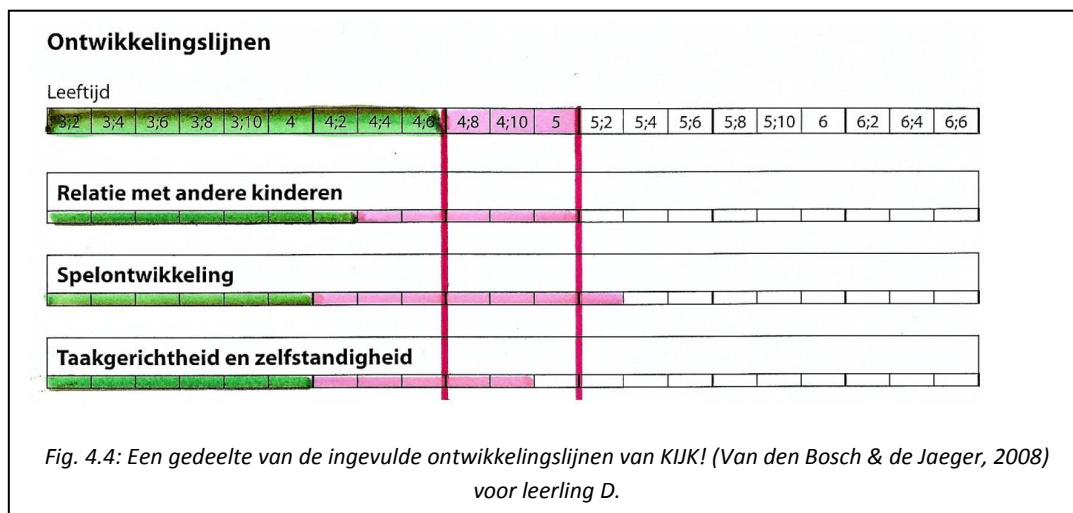
¹⁷ Westra & Koning, 2000

¹⁸ Van den Bosch & de Jaeger, 2008

Kijkwijzer spelobservatie	Voorbereid spel Interventie 1: 09-01-2014	Vorb. en aansluitend Interventie 2: 10-01-2014	Aansluitend spel Interventie 3: 16-01-2014	Aansluitend spel Interventie 4: 23-01-2014	Aansluitend spel Interventie 5: 06-02-2014	Aansluitend spel Interventie 6: 13-02-2014	Aansluitend spel Interventie 7: 06-03-2014	Aansluitend spel Interventie 8: 20-03-2014
Houdt rekening met de ander	1	3	3	2	4	4	5	5
Benoemt gevoelens	0	0	1	1	2	1	3	3
Samenspel met medeleerling	0	0	2	3	2	4	4	3
Praat tegen andere leerling	1	3	3	5	7	5	8	8
Luistert naar andere leerling	2	2	3	3	3	4	4	4
Gaat in op initiatief andere leerling	0	0	2	3	2	4	3	3
Reageert op initiatief van leerkracht	nvt	1	3	3	4	2	4	4
Roept spelidee op, neemt spelinitiatief	0	2	3	3	2	3	3	3
Deelt materiaal	0	0	1	2	4	3	4	4
Laat symbolisch spel zien	4	3	3	4	4	5	5	3
Laat rollenspel zien	0	0	1	1	1	3	2	3

Fig. 4.3: Kijkwijzer nav spelobservatieformulier N. Ehrismann (nav Bos, Faber, oets, 19XX) en KIJK! (Van den Bosch & de Jaeger, 2008), waarbij het aantal gewenste gedragingen is geturfd gedurende 20 minuten per interventie. M. Roobol 2014

Deze bovenstaande gegevens toets ik door middel van het invullen van KIJK!, zes maanden na het eerste invulmoment en een maand na de laatste interventie. Op deze manier kan ik vaststellen of de spelbegeleiding een positief effect heeft gehad op de sociaal-emotionele ontwikkeling van D. Dit volledig ingevulde formulier is opgenomen als bijlage 7. Een gedeelte hiervan is af te lezen in figuur 4.4.



Hier is te zien dat de achterstand die D. heeft op zelfstandigheid en taakgerichtheid kleiner is geworden ten opzichte van het eerste invulmoment. De opvallendste positieve ontwikkeling heeft zich voorgedaan in de spelontwikkeling; D. heeft zich daar ontwikkeld naar het niveau wat hoort bij zijn leeftijd.

5. Conclusies en Aanbevelingen

Dit hoofdstuk gaat in op de resultaten van het onderzoeksproces. Daarbij leg ik een verbinding tussen de verzamelde data en het literatuuronderzoek van hoofdstuk 2. Ook wordt een antwoord gegeven op de vraag wat dit onderzoek mij en mijn praktijksituatie heeft opgeleverd, om vervolgens te komen tot een antwoord op de onderzoeksvraag: 'Welke aspecten van spelbegeleiding kunnen worden ingezet in de huishoek om de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerling D. te bevorderen?'

5.1 Resultaten

Naar aanleiding van de verkregen data, beschreven in hoofdstuk 4, kan ik de volgende resultaten formuleren.

Spelniveaus

Uit de toegepaste interventies blijkt dat D. een groei doormaakt wat betreft zijn spelontwikkeling. Dit is af te lezen van de kijkwijzer in figuur 4.3. Hier is een groei te constateren van de gewenste gedragingen en een toename van het aantal momenten dat rollenspel is geobserveerd bij D.

In de samenvattingen van de interventies (zie het handelingsplan in bijlage 6) is te lezen dat D. tijdens de eerste interventies voornamelijk manipulerend spel laat zien. Deze gaan gedurende interventie 3 en 4 over op rolgebonden handelingen, waarna het uiteindelijk ontwikkelt tot eenvoudig rollenspel in interventie 5 en 6. Wat opvalt is dat tijdens interventie 5 t/m 8 een ontwikkeling is te zien in het rollenspel. Dit is in overeenstemming met de theorie van Janssen-Vos (2006) die subfasen binnen het rollenspel beschrijft. Bij thematisch rollenspel gaan kinderen uit van sociale situaties. In interventie 7 en 8 (zie handelingsplan, bijlage 5) is dit te zien wanneer D. een spelvoorstel doet (wandelen met de baby) en een spelschema wordt afgesproken ('Jij doet dit, dan doe ik dat.')

Spelbegeleiding

De rol van de leerkracht is in de spelontwikkeling van kinderen van zeer groot belang. Zeker voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften, waarbij deze ontwikkeling niet vanzelfsprekend is. Met het oog op passend onderwijs is de expertise op het gebied van hulpverlening in de vorm van spelbegeleiding aan deze risicoleerlingen dan ook noodzakelijk (Van Roest in Van der Aalschot, 2011). Zij moet kennis hebben van de fases in de spelontwikkeling en door gebruik te maken van degelijke observatie-instrumenten het spelontwikkelingsniveau van de leerling kunnen bepalen. Op deze manier kan de leerkracht de beginsituatie van het kind bepalen en zo een passende vorm van spelbegeleiding inzetten. Hiervoor moet de leerkracht vakinhoudelijk en didactisch competent zijn in de omgang met haar leerlingen.¹⁹

Over het creëren van de zone van naaste ontwikkeling zijn de meningen in de theorie verdeeld. Zo stelt Janssen-Vos (2006) dat spelen een ontwikkelende waarde heeft wanneer een spelactiviteit opzettelijk wordt georganiseerd door de leerkracht en zo de zone van de naaste ontwikkeling wordt gecreëerd. Daarentegen beweren Van der Poel en Blokhuis (2008) dat de zone van de naaste ontwikkeling gecreëerd wordt in het samenspel met andere kinderen, of zelfs door het kind zelf (zie hoofdstuk 2). Tijdens dit onderzoek heb ik ervaren dat het niveau van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerling D. niet toereikend was om met andere leerlingen samen te spelen. Hierin

¹⁹ Claasen, de Bruïne, Schuman, Siemons & van Velthooven, 2009

moest ik dus ingrijpen en begeleiden, omdat tijdens het rollenspel een beroep wordt gedaan op de sociale vaardigheden conform de visie van Janssen-Vos (2006).

De leerkracht moet zich dus zeer bewust zijn van de rol die zij inneemt tijdens de spelbegeleiding. Zij kan hier toeschouwer of medespeler zijn en moet zich flexibel kunnen opstellen. Ik heb dit tijdens het uitvoeren van de interventies tijdens het onderzoek ervaren: Van te voren was niet bekend hoe D. zou reageren. Ik moest mijn begeleiding dus flexibel kunnen aanpassen op het spelgedrag van het kind. De ene keer nam zijn spelgedrag door mijn impuls een positieve wending, terwijl het ook weleens voorkwam dat mijn reactie zijn spel afstompte. Hij stopte abrupt met zijn spel en werd dan verlegen.

Observatieinstrumenten

Pravoo²⁰ en KIIJK!²¹ zijn gangbare methodes om leerlingen te selecteren die een onderontwikkeld sociaal-emotioneel ontwikkelings- en spelniveau vertonen. Pravoo geeft een grove weergave van leerlingen die uitvallen op bepaalde ontwikkelingsgebieden. Dit heb ik als eerste selectiemethode gebruikt omdat dit het instrument is wat in mijn praktijk wordt gehandhaafd.

KIIJK! geeft een meer beschrijvend beeld van de ontwikkeling per leerling. De ontwikkelingsvoorsprong of achterstand en de grootte daarvan zijn duidelijk af te lezen. Om die reden heb ik KIIJK! als verbeteractie in het actieonderzoek ingezet, om een duidelijker beeld van de ontwikkelingsachterstanden van deze leerlingen te krijgen.

Naar aanleiding van de observatieresultaten van KIIJK! en door in de praktijk handelingsverlegenheid bij mijn duo-collega en mijzelf te constateren kwam ik tot de aanname dat er mogelijk maar 1 risicoleerling was. Uitgaande van de theorie dat risicoleerlingen een onderontwikkeld rollenspel vertonen (Van der Pol, 2005 en Janssen-Vos, 2006), heb ik dat met het instrument van Bos, Faber & Voets (19XX) getoetst. De uitkomsten hiervan bevestigden mijn aanname: D. vertoont een onderontwikkeld rollenspel. In het geval van mijn onderzoek leidde dit tot N=1, namelijk leerling D.

Onderzoeksvraag beantwoorden

Op basis van bovenstaande bevindingen kan ik antwoord kan geven op de onderzoeksvraag: *‘Welke aspecten van spelbegeleiding kunnen worden ingezet in de huishoek om de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerling D. in groep 1-2 van basisschool X te bevorderen?’*

De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat aansluitend spel het grootste effect heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerling D. Vooral de aspecten ‘pedagogische boodschap inbrengen’ en ‘spel stimuleren’²² zijn van grote invloed geweest. Het inbrengen van een pedagogische boodschap hielp om de betrokkenheid van D. in zijn spel te bevorderen. Ook de omgang met de medeleerlingen werd hiermee gestimuleerd. Na een achttal interventies is uit de ingevulde observatielijst KIIJK! in bijlage 7 op te maken dat D. een positieve groei heeft doorgemaakt, onder andere in zijn sociaal-emotionele ontwikkeling. Hier is te zien dat op de groene lijn, ingevuld in oktober 2013, de ontwikkelingsachterstanden groter zijn ten opzichte van de rode lijn, die is ingevuld na de 8 interventies in maart 2014. Daar zijn zelfs ontwikkelingslijnen behorende bij de ontwikkelingsleeftijd te zien.

²⁰ Westra & Koning, 2000

²¹ Van den Bosch & de Jaeger, 2008

²² Ameling, Cordang & Damen, 2005

5.2 Opbrengsten

Mijn onderzoek heeft niet alleen mijn kennis inzake spelontwikkeling en spelbegeleiding vergroot, maar mij ook het belang van spel voor de ontwikkeling van een kind doen inzien. Spel bevordert meerdere ontwikkelingsgebieden van een kind; naast de sociaal-emotionele ontwikkeling bevordert het onder andere de taalontwikkeling en de taakgerichtheid en speelt daarmee dus een belangrijke rol in ontwikkelingsgericht onderwijs.

Spel kan zich ontplooiën tot bewuste leeractiviteit (Janssen-Vos, 2006). Het is de taak van de leerkracht om spelactiviteiten aan te bieden die de leerling leiden in zijn ontwikkeling naar de bewuste leeractiviteit (zone van naaste ontwikkeling). Dit kan door middel van de drie aspecten van spelbegeleiding²³.

Door het bevorderen van de spelontwikkeling, en als gevolg daarvan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerling D., kan hij beter samen spelen met andere kinderen, is hij minder vaak betrokken bij conflicten en kan beter zijn emoties onder woorden brengen. Het gevolg hiervan is dat mijn duo-collega en ik minder handelingsverlegenheid ervaren omtrent het gedrag van D.

Naast de opbrengsten die het onderzoek mij heeft gebracht, heeft het ook veel opgeleverd voor leerling D.; hij gaat volgens zijn moeder met meer plezier naar school, de relatie tussen hem en zijn klasgenoten is verbeterd. Zelf benoemt hij regelmatig dat hij 'veel vrienden heeft'. Andere kinderen willen nu graag met hem spelen en D. wordt nu ook uitgenodigd bij kinderen thuis. De moeder van D. geeft aan dat D. thuis rustiger speelt, beter samen speelt met zijn zusje en beter te corrigeren is.

5.3 Aanbevelingen

Met de kennis die ik heb opgedaan kan ik de volgende aanbevelingen doen:

- Het gebruik van het observatie-instrument (KIJK!) geeft een duidelijke ontwikkeling van het kind weer ten opzichte van de verwachte ontwikkelingsleeftijd. Het is van groot belang dit observatie-instrument consequent toe te passen om tijdig een mogelijke ontwikkelingsachterstand te signaleren en hierop te reageren.
- Een leerkracht dient kennis te hebben van de theorie rondom de spelniveaus waar een kind zich in kan bevinden en de drie technieken van spelbegeleiding. Weloverwogen toepassing van deze theorie helpt het kind bij de ontwikkeling van zijn spelniveau en daarmee zijn sociaal-emotionele ontwikkeling.
- Voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften, waarbij de spelontwikkeling niet altijd vanzelfsprekend is, is de rol van de leerkracht van groot belang. Spelbegeleiding is in het kader van passend onderwijs een waardevolle techniek.
- Collega's kunnen een beroep op mij doen wanneer zij een leerling in de klas hebben met een achterstand in de spelontwikkeling of sociaal-emotionele ontwikkeling. Ik ben als Master SEN inzetbaar voor het geven van spelbegeleiding aan deze leerlingen. Tevens wil ik de kennis en ervaring die ik tijdens dit onderzoek heb opgedaan graag aan hen overdragen middels dit onderzoeksverslag.

²³ Zie Ameling, Cordang & Damen, 2005

5.4 Conclusies m.b.t. de onderzoeksmethodologie

Dit onderzoek is uitgevoerd als een actieonderzoek. Een vorm van onderzoek waarbij de onderzoeker op basis van zijn verkregen kennis probeert zijn handelen systematisch te verbeteren om zo gedurende het onderzoek tot nieuwe kennis te komen (Ponte, 2012). In dit onderzoek heb ik kennis opgedaan over observatie technieken die kunnen helpen risico leerlingen te selecteren en technieken rondom spelbegeleiding. Ik heb na iedere interventie geëvalueerd en als gevolg daarvan mijn handelen in de volgende interventie aangepast (de zogenaamde verbeteracties).

Actieonderzoek is een goede onderzoeksmethode gebleken omdat je als leerkracht deel uitmaakt van het onderzoek; mijn handelen heeft invloed gehad op het gedrag van D. Daarnaast biedt actieonderzoek de mogelijkheid het onderzoek in de volgende fase steeds bij te stellen naar aanleiding van de evaluatie en reflecties in de voorgaande fasen.

Door het inzetten van verschillende observatie-instrumenten kan goed in kaart worden gebracht wat de ontwikkelingen zijn in het gedrag van de onderzochte leerling.

Ik heb deze methodologie ervaren als een systematische manier van onderzoek doen. Een prettige manier, die overzicht en duidelijkheid biedt en je als onderzoeker dwingt tot regelmatig reflecteren, wat zorgt voor bewuste handelingen in de volgende fase van het onderzoek.

In de volgende alinea beschrijf ik wat dit voor gevolg heeft gehad voor mijn professionele context.

Triade

Ponte (2012) stelt dat kennisontwikkeling, professionele ontwikkeling en praktijkontwikkeling drie doelen zijn die altijd hand in hand gaan in actieonderzoek. Ik kan deze doelen als volgt koppelen aan de triade:

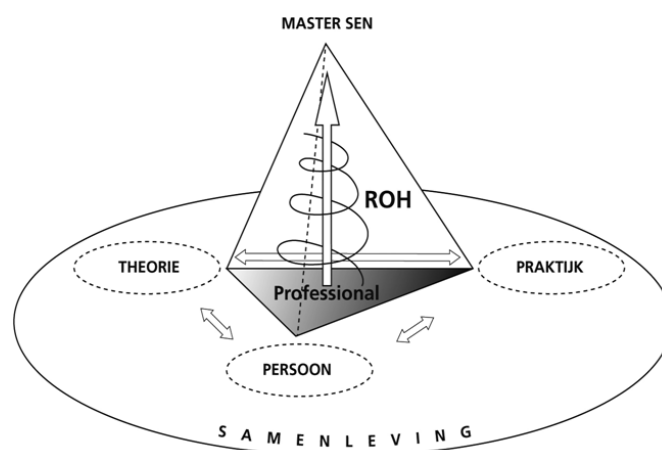


Fig. 5.1: Bron: Koppejan, Riezebos en Van de Wiel (2012),
Handboek Toetsing Fontys OSO Master SEN

Tijdens het literatuuronderzoek voorafgaande aan dit onderzoek heb ik mijn kennis ontwikkeld op het gebied van spelontwikkeling en spelbegeleidingstechnieken. Deze kennis heeft bijgedragen aan mijn professionele ontwikkeling op het gebied van spelbegeleiding. Door deze technieken toe te passen tijdens de interventies heb ik invloed uitgeoefend op de spelontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerling D. De positieve ontwikkeling van het gedrag van D. heeft er aan bijgedragen dat er meer rust in de praktijk kwam, de leerkrachten waren minder handelingsverlegen. De opgedane kennis van dit onderzoek kan ik overdragen aan mijn collega's.

5.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

De resultaten van het onderzoek zijn zeer waardevol voor het betreffende kind en mijn eigen praktijk. Echter, het actieonderzoek zoals uitgevoerd betreft uiteindelijk N=1, een logisch gevolg van de gehanteerde onderzoeksmethode. Dat maakt de resultaten van het onderzoek niet minder waardevol, maar om deze ook breder toepasbaar te maken en om de onderzoeksmethode ook meer wetenschappelijk te valideren kom ik tot de volgende aanbevelingen.

- Het onderzoek zou op een grotere groep kinderen moeten worden uitgevoerd, zodat na selectie op ontwikkelingsachterstand een doelgroep voor de spelbegeleiding ontstaat die (veel) groter is dan de N=1 in het gepresenteerde onderzoek.
- Daarnaast zou een referentiegroep van voldoende omvang van kinderen zonder eerdergenoemde achterstand moeten worden geselecteerd. Kinderen zonder speciale onderwijsbehoeften.

Op deze wijze kan worden vastgesteld of de verbetering in sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen betrokken bij de spelbegeleiding over de gehele onderzoeksgroep optreedt en hoe deze zich verhoudt met de groep die geen (bewuste) spelbegeleiding krijgt aangeboden. Tijdens dit onderzoek heb ik ervaren dat spelbegeleiding invloed kan uitoefenen op het spelontwikkelingsniveau van een kind. De vraag blijft echter: welke vorm van spelbegeleiding past bij welk spelontwikkelingsniveau? Om een systeem te ontwikkelen dat een antwoord kan geven op deze vraag zouden leerkrachten hun ervaringen moeten delen en verzamelen in een database. Hierin zouden zij aan moeten geven wat zij ervaren op het gebied van spelbegeleiding. Welke aspect van spelbegeleiding zetten zij in bij welke spelontwikkelingsniveaus en wat is het effect daarvan?

In een vervolgonderzoek zou uitgezocht kunnen worden of er overeenkomsten te vinden zijn tussen deze gegevens. De resultaten en conclusies hiervan zouden gekoppeld kunnen worden aan de theorie van Ameling, Cordang & Damen (2005). Op deze manier zou er een instrument ontwikkeld kunnen worden dat bij uitval van bepaalde ontwikkelingsgebieden bij een kind handelingssuggesties kan doen op het gebied van spelbegeleiding. En daarbij specifieke spelbegeleidingstechnieken aanbeveelt. Leerkrachten kunnen zo effectief en op een gepaste manier anticiperen op de onderwijsbehoeften van leerlingen met een spelontwikkelingsachterstand dan wel sociaal-emotionele ontwikkelingsachterstand.

6. Reflectie

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk evalueer ik het onderzoeksproces aan de hand van een aantal dimensies van reflectie. Tevens beschrijf ik hoe ik tijdens dit onderzoek heb geanticipeerd op feedback van critical friends. In de tekst verwijs ik naar competenties. Voor een volledige omschrijving van deze competenties verwijs ik naar Claasen et. al, 2012.

6.2 Het plan

Het uitvoeren van onderzoek behoort tot de competenties van een Master Special Educational Needs (competentie 7). Omdat het een praktijkgericht onderzoek betreft ben ik, om tot een geschikt onderzoeksonderwerp te komen, op zoek gegaan naar antwoorden op de vragen: Waar loop ik tegen aan in de onderbouw? Waar ondervinden mijn collega's handelingsverlegenheid en in welke hoek zoeken we de oplossingen? Werken deze oplossingen, of zijn er ook andere manieren?

Na overleg met onderbouwcollega's, de intern begeleider en mijn studiegroepbegeleider kwam ik gaandeweg tot een onderwerp. Het onderwijs in de kleutergroepen van mijn praktijk wordt ingevuld aan de hand van Basisontwikkeling (Janssen-Vos, 1997). Hierbij is spel een zeer belangrijke drijfveer voor het jonge kind.

Samen met mijn duo-collega kwam ik tot de conclusie dat er een aantal kinderen in de klas zijn die naast problemen in hun gedrag ook problemen vertoonden in hun spel. Zij kwamen moeilijk tot spel of waren vaak betrokken bij conflicten.

Hoe kunnen wij als leerkrachten inspelen op de onderwijsbehoeften van deze leerlingen? Op deze manier kijken we niet naar de oorzaak van het probleem bij het kind, maar kijken we oplossingsgericht naar de omgeving van het kind. In dit geval naar het handelen van de leerkracht. Literatuurstudie leerde me dat spelbegeleiding een goede techniek is om het spelniveau en daardoor het sociaal-emotionele ontwikkelingsniveau te stimuleren (Van der Aalschot, 2011).

6.3 Onderzoeksvraag

Om te komen tot een goede onderzoeksvraag heb ik eerst antwoord gegeven op de vraag: Wat wil ik onderzoeken, met welk doel, en hoe wil ik dit doel bereiken? Zo kwam ik tot de vraag: *'Hoe kan ik spel en de begeleiding daarvan inzetten om de sociaal-emotionele ontwikkeling van risicoleerlingen in groep 1-2 van basisschool X te bevorderen?'*

Door literatuuronderzoek en reflectie op mijn praktijksituatie kwam ik tot de conclusie dat ik deze vraag te algemeen vond. Ik wilde in dit onderzoek op zoek gaan naar een geschikte vorm van spelbegeleiding voor de risicoleerlingen in mijn groep, niet zozeer naar het antwoord op de vraag hoe ik deze vorm kan toepassen. Dit leek me meer een onderzoek naar mijn persoonlijk handelen, terwijl ik het doel had het gedrag van het kind, als gevolg van mijn handelen te beïnvloeden. Immers heb ik gedurende het onderzoek mijn kennis op het gebied van spelbegeleiding vergroot door het volgen van de module JKD4; Begeleiden van spelen en vrije tijd (competentie 7).

In overleg met Aleid Beets-Kessens, docent aan de Fontys Hogeschool (modules Jonge Kind), heb ik de onderzoeksvraag ingekaderd naar: *'Welke aspecten van spelbegeleiding kan ik in de huishoek inzetten om de sociaal-emotionele ontwikkeling van risicoleerlingen in groep 1-2 van basisschool X te bevorderen?'*. Op deze manier zou de nadruk van het onderzoek liggen op de invloed die bepaalde aspecten van spelbegeleiding zou kunnen hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van

risicoleerlingen. Op aanraden van een critical friend heb ik deze vraag algemener gemaakt door hem te herformuleren naar: *‘Welke aspecten van spelbegeleiding kunnen ingezet worden in de huishoek om de sociaal-emotionele ontwikkeling van risicoleerlingen in groep 1-2 van basisschool X te bevorderen?’*

6.4 Data verzamelen

Tijdens het verzamelen van de data voor dit onderzoek heb ik volgens een trechter model gewerkt. Deze bevinding deed ik tijdens een overleg met mijn critical friends in de studiegroepbijeenkomst. Terwijl we mijn idee voor mijn onderzoek bespraken schreef een medestudent mee in de vorm van een pijlschema. Toen zij dit schema verwoordde kwam ik tot de ontdekking dat hier een model in terug te vinden was. Dit heb ik ervaren als een zeer prettige manier van werken. Ik ben een stressvol aangelegd persoon, die behoefte heeft aan duidelijkheid. Door dit schema kreeg ik meer overzicht en rust.

De bijbehorende acties zijn af te lezen in figuur 6.1. Gedurende het onderzoek heb ik verscheidene malen aanpassingen moeten doen. Zo concludeerde ik tijdens de analyse van de data, door de handelingsverlegenheid van de leerkracht en door het toepassen van de kennis uit de literatuur over risicoleerlingen dat één leerling duidelijk aangeduid kon worden als risicoleerling. Hierdoor werd N=4 aangepast naar N=1.

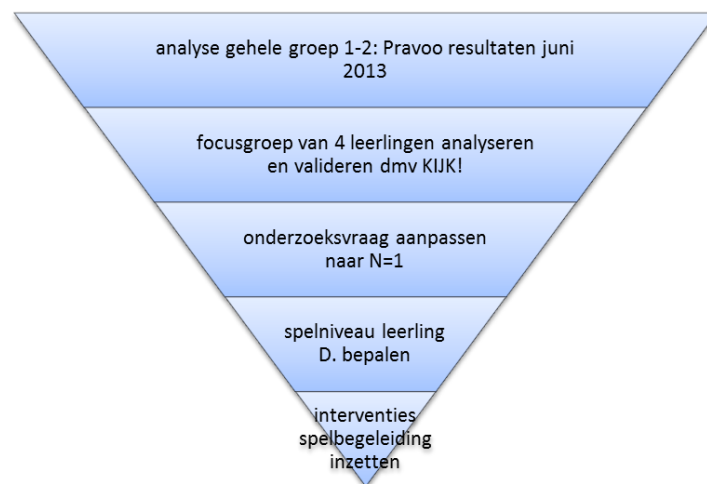


Fig. 6.1:: De doorlopen handelingen gedurende het onderzoek
M. Roobol, 2014

In een overleg duidde mijn onderzoeksbegeleider mij erop dat bovenstaand model ook omkeerbaar is en te vergelijken valt met de piramide School Wide Positive Behavior Support, zoals in figuur 6.2.

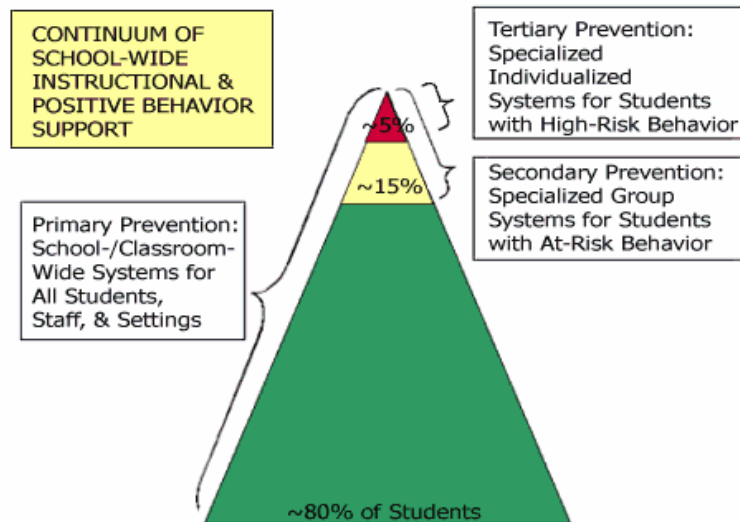


Fig 6.2: De School-wide positive behavior support pyramide (Sugai et al., <http://pbis.org/>)

Deze piramide valt als volgt te koppelen aan mijn onderzoek: In het groene gedeelte, de primaire preventie, heb ik Pravoo (Westra & Koning, 2000) ingezet om uit alle leerlingen een aantal te selecteren die betrokken zouden kunnen worden bij mijn onderzoek. Voor deze vier leerlingen (A t/m D) paste ik in het secundaire preventieniveau (het gele gedeelte) KIIK! toe (Van den Bosch & de Jaeger, 2008). Als gevolg daarvan paste ik de onderzoeksvraag aan en stelde mijn onderzoek bij naar N=1. Op het tertiaire preventieniveau (het rode gedeelte in afbeelding 2) bepaalde ik het spelniveau van leerling D. en voerde interventies uit (competentie 3).

Deze manier van werken gaf mij overzicht bij het presenteren van de data in hoofdstuk 4. Daarnaast gebruikte ik post-its om schematisch weer te geven wat ik in elk hoofdstuk wilde behandelen. Tevens heeft de input van critical friends geholpen bij het opzetten van hoofdstuk 4, wat ik een lastig hoofdstuk vond om te schrijven omdat ik het moeilijk vind zakelijk te schrijven. De eerste versie was naar de mening van mijn onderzoeksbegeleider te beschrijvend. Ik twijfelde welke versie van de ingevulde KIIK-methode ik zou toevoegen. Op aanraden van een critical friend heb ik de volledige versie in de bijlagen opgenomen en de verkorte versie als verduidelijking van de tekst in hoofdstuk 4 gebruikt.

Het bijhouden van een logboek gedurende de periode van het onderzoek heeft me geholpen om terug te kunnen kijken op het proces en mijn handelen daarin.

6.5 Wat heeft het opgeleverd?

Gedurende dit proces bleek niet alleen leerling D. profijt te hebben van dit onderzoek, ook de rest van de groep was hierbij gebaat. Omdat de sociale vaardigheden van leerling D. toenamen, verminderden het aantal conflicten tussen hem en andere leerlingen waardoor er meer rust in de groep ontstond (competentie 2). Dit zal voor leerling D. ook een maatschappelijk belang hebben; goed ontwikkelde sociale vaardigheden zullen hem verder helpen in zijn ontwikkeling als mens in deze maatschappij.

Ik heb profijt van dit onderzoek gehad omdat het mijn kennis rondom spelbegeleiding, sociaal-emotionele ontwikkeling en de verbinding daartussen heeft vergroot. Ik merk dat ik me bekwaamer voel in mijn vak. Ik stel mij kritischer op in de praktijk, kan onderbouwde meningen en antwoorden geven tijdens vergaderingen en overleggen. Dit in tegenstelling tot voorheen; toen durfde ik mijn

mening niet altijd te geven en stelde ik mij oppervlakkiger op. De kennis die ik heb opgedaan maakt mij zelfverzekerder.

De kennis op het gebied van spelbegeleiding en het belang ervan binnen ons onderwijsconcept in de onderbouw zal ik overdragen aan mijn collega's. Daarnaast kunnen zij een beroep op mij doen als het gaat om spelbegeleiding aan risicoleerlingen bij hen in de groep (competentie 5).

Aan het begin van deze studie bleek tijdens een studiegroepbijeenkomst dat ik volgens de leerstijlen van Kolb (1984) een beslisser ben. Ik sta niet lang stil bij problemen, maar ga snel op zoek naar een oplossing en neem daar een beslissing over. Tijdens dit onderzoek moest ik mezelf soms afremmen. Een actieonderzoek vraagt juist van de onderzoeker te reflecteren, dus na te denken, over de gedane acties. Zo kan een juiste verbeteractie worden gepland. Het kostte me soms moeite de rust te nemen om te reflecteren, ik merkte dat ik gauw over wilde gaan naar de volgende interventie. Nu het onderzoek voltooid is kan ik zeggen dat ik heb ervaren dat het goed is om een verbeteractie eerst literair te onderbouwen. Ik heb zo weloverwogen beslissingen kunnen nemen die een goede uitwerking hadden op de interventies. Op die manier heb ik met mijn handelen het gedrag van D. kunnen beïnvloeden.

Ook de verhouding tot de rest van de groep was van groot belang. Ik heb hen het vertrouwen moeten geven tijdens het zelfstandig werken, zodat ik me tijdens de spelbegeleiding volledig kon focussen op de kinderen die in de huishoek speelden (competentie 4).

Nawoord

Nu alles dan daadwerkelijk op papier staat wil ik graag een aantal mensen bedanken. Zonder hen had dit onderzoek niet kunnen slagen.

Mijn man en kinderen wil ik bedanken voor hun geduld. Ik heb respect voor jullie uithoudingsvermogen met deze regelmatig gestreste moeder en vrouw. Lex, zonder jou was het niet gelukt!

Marjan de Wilt en Ariette Riezebos voor hun inspiratie, motivatie en vooral geruststelling. Op de momenten dat ik me afvroeg waarom ik zo nodig een studie moest gaan volgen, wisten zij mij de goede weg op te wijzen en kon ik weer verder aan de slag.

Aleid Beets en Nelly Ehrismann voor de inspirerende modules Jonge Kind, die perfect aansloten op mijn onderzoek.

Daarnaast wil ik mijn collega's en directeur bedanken voor de mogelijkheden die ik heb gekregen voor het uitvoeren van dit onderzoek.

Pa! Bedankt! Bijzonder om te ervaren dat je de afgelopen periode niet alleen mijn vader was maar ook mijn critical friend.

En natuurlijk mijn verdere familie en vrienden, die alle klaagzang hebben angehoord en hebben klaar gestaan om de kinderen op te vangen zodat ik aan de slag kon.

Bedankt!

Marleen Roobol

Geraadpleegde bronnen

- Aalsvoort, D. (2006). *Jonge leerlingen met een risicovolle ontwikkeling. Achtergronden, diagnose en behandeling*. Leuven: Acco
- Van der Aalsvoort, G.M., Kwakkel-Scheffer, J.J.C., & de Vries, A.K. (red.)(2006), *Puur plezier. Spelsuggesties voor de basisschool*. Leuven: Acco
- Aalsvoort, G.M. van der (red.) (2011). *Van spelen tot serious gaming*. Leuven/Den Haag: Acco
- Ameling, M., Cordang, M., Damen, L. (2005). *Spel in ZML. Spel en spelbegeleiding voor ZML*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO)
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO raad vereniging van hogescholen
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35 (2), 199-207.
- Beets-Kessens, A. & Memelink, D. (2002) *Onderwijs aan jonge risicokinderen, drie visies nader bekeken*. Baarn: HBUitgevers
- Bos, M.J., Faber, S., Voets, E. (19XX). *Spelbegeleiding in het ZMLK onderwijs. Cursusboek*. Den Bosch: Katholiek pedagogisch centrum.
- Bosch, A. van den & Jaeger, B. de (2008). *KIJK! Groep 1-2, leerlingboekje en handleiding (3^e druk)*. Vlissingen: Bazalt
- Claasen, W., de Bruïne, E., Schuman, Siemons, H. & Velthooven, B. van (2009). *Inclusief Bekwaam, Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs (3^e druk)*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Deley, T. (2004). *Denken Voelen Doen; Sociaal emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (red.) (1998). *De honderd talen van kinderen; De Reggio Emilia-benadering bij de educatie van jonge kinderen*. Utrecht: Uitgeverij SWP
- Janssens, H. (1998). *Aan de slag met gedrag!* Eindhoven: SON opleidingen
- Janssen-Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw (2e druk)*. Van Gorcum: Assen
- Janssen-Vos, F. (2006). *Spel en ontwikkeling, spelen en leren in de onderbouw (2e druk)*. Van Gorcum: Assen
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Koppejan, P., Riezebos, A., Wiel, M. van der (2012). *Handboek Toetsing Master SEN, cohort 2012-2013*. Fontys OSO

- Lange, R. de, Schuman, H., Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (4^e druk). Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Leseman, P. M., Rollenberg, L. & Rispen, J. (2001). Playing and working in kindergarten: cognitive coconstruction in two educational systems. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 363-384.
- Pameijer, N. en Beukering, T. van (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven/Voorburg: Acco
- Poel, L. van der & Blokhuis, A. (2008). *Wat je speelt ben je zelf, over spel en begeleiding*. Bohn Stafleu van Loghum: Houten
- Pol, J. P. van der (2005). *Kracht en macht van spel en verbeelding*. Leiden: Optima
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen* (3^e druk). Baarn: Nelissen
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren* (4^e druk). Den Haag: Boom Lemma
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley and Sons
- Vermeer, E. (1955). *Spel en spelpedagogische problemen*. Utrecht: Erven J. Bijleveld
- Vygotsky, L. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Sovjet Psychology*, 12 (6), 62-76.
- Westra, E. & Koning, L. (2000). *Handleiding Pravoo leerlingvolg- en hulpsysteem voor groep 1, 2 (3) van bas en sbo*. Lekkerkerk: PRAVOO

Bijlage 1

Janssen-Vos (2006) beschrijft de zes stadia van spel als volgt:

Manipulerend spel en beweging

Twee- en driejarigen beleven plezier in het handelend (manipulerend) en bewegend bezig zijn. In dit spel oefenen zij hun motoriek en leren ze taal te gebruiken door woorden te gebruiken voor de voorwerpen waar ze mee spelen en de handelingen die ze uitvoeren.

Drie- en vierjarigen hebben nog steeds behoefte aan manipulerend spel. Bij hen ontwikkelt zich de interesse voor het rollenspel met de voorwerpen en om dingen te maken.

Van manipulerend spel naar rollenspel

De voorwerpen waar de kinderen mee spelen krijgen een bepaalde betekenis. Kinderen vertalen dingen die ze in hun omgeving zien gebeuren in 'doen-alsof-spel'. Ze kiezen daarbij symbolische middelen voor de werkelijkheid. Daarbij nemen ze een rol aan; moeder, kapper, timmerman. In dit spel nemen de sociale contacten tussen de kinderen toe en breidt de taal zich uit.

Naar een interactief rollenspel

De rolgebonden handelingen in het spel worden uitgebreider en de kinderen gaan meer op elkaar reageren. Ze zijn meer in staat om samen een thematisch spelidee op te bouwen en dat spel samen uit te voeren. In plaats van 'doen alsof' worden nu echte handelingen uitgevoerd, waarbij rollentaal wordt gebruikt. De kinderen zijn in staat om vooraf te bedenken wat ze gaan spelen.

Van manipuleren naar construeren

Deze fase ontwikkelt zich tegelijk met de ontwikkeling van het rollenspel. Materialen nodigen nu ook uit om niet meer alleen handelend ermee bezig te zijn, maar bewust dingen te maken. De communicatie tussen de kinderen neemt toe. Ze zijn in staat om plannen te maken voor doelgerichte producten. Hierbij wordt een beroep gedaan op het logisch redeneren, vooruitdenken en voorspellen.

Thematisch spel

Een spelverhaal of een thema zorgt voor een zinvolle samenhang in het ontwikkelende rollenspel. Hierbij gebruiken de kinderen verschillende materialen en werkvormen die passen binnen het thema. Bv. het maken van een bouwtekening, het schrijven van boodschappenlijstjes, etc.

Van spelactiviteit naar bewuste leeractiviteit

In dit stadium willen kinderen weten hoe het precies moet, ze willen dingen precies kunnen doen zoals het hoort. In het rollenspel kan dit bijvoorbeeld tot uiting komen in het precies willen schrijven zodat anderen het kunnen lezen. In het constructiespel willen kinderen dingen precies zo maken als ze bedoeld zijn; een auto moet wielen hebben die echt kunnen draaien.

In de loop van dit stadium groeit de spelactiviteit uit in onderzoeksactiviteiten als leidende activiteit in de midden- en bovenbouw.

Bijlage 2

Een analyse van de Pravoo-gegevens van juni 2013 wijst uit dat onderstaande vier leerlingen uitvallen op het gebied van speelgedrag en sociaal-emotioneel gedrag.

Voor de overzichtelijkheid heb ik hieronder alleen de afwijkende kenmerken uit het Pravoo onderzoek van de betreffende leerlingen opgenomen. Deze zijn eenvoudig uit de Pravoo methodiek af te lezen.

Leerling	Geb.datum	Speelgedrag	Sociaal Emotioneel gedrag
Leerling A.	24-05-2008	Geen bijzonderheden	Welbevinden: niet optimaal Angsten: Onzekere houding
Leerling B.	23-06-2008	Spelkwaliteit: wisselend, voert nog regelmatig dezelfde handelingen uit.	Angsten: Onzekere houding
Leerling C.	07-11-2008	Spelkwaliteit: Wisselend, voert nog regelmatig dezelfde handelingen uit.	Geen bijzonderheden
Leerling D.	01-03-2009	Sociaal: speel alleen Spelkwaliteit: doet steeds hetzelfde.	Contact met de leerkracht: wisselend Sociaal initiatief medeleerlingen: nog veel alleen. Conflicten: veroorzaakt zo nu en dan conflicten. Angsten: soms bang voor nieuwe dingen.

Afwijkende kenmerken op het gebied van speelgedrag en sociaal-emotioneel gedrag, nav Pravoo (Westra & Koning, 2000)

Bijlage 3

Om de gegevens van de Pravoo-observaties van de leerlingen A t/m D te kunnen valideren en om een specifiek beeld te krijgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling en het speel-werkgedrag, zijn van deze gebieden de ontwikkellijnen van KIJK! ingevuld.

Voor de overzichtelijkheid heb ik hieronder alleen de afwijkende kenmerken uit het KIJK! onderzoek van de betreffende leerlingen opgenomen. Deze zijn eenvoudig uit KIJK!-methodiek af te lezen.

Sociaal en emotionele ontwikkeling			
Leerling	Zelfbeeld	Relatie met volwassenen	Relatie met andere kinderen
Leerling A.	Op ontwikkelingsniveau.	Reageert niet altijd op het initiatief van de volwassene. Stelt zich afwachtend op.	Wacht tot een ander kind hem vraagt met hem te spelen. Er is interactie, maar nog niet optimaal.
Leerling B.	Benoemt niet zijn emoties of andere aspecten van zijn gedrag.	Reageert niet altijd op het initiatief van de volwassene. Stelt zich afwachtend op.	Neemt niet direct initiatief tot interactie met andere kinderen.
Leerling C.	Benoemt niet zijn emoties of andere aspecten van zijn gedrag.	Heeft de onderwijsgevende nog regelmatig nodig. Stelt zich afhankelijk en onzeker op tijdens een opdracht. Neemt verder nog geen initiatief tot interactie met de leerkracht.	Heeft voorkeur voor bepaalde kinderen maar is nog niet sprake van interactie.
Leerling D.	Kan de gevoelens van andere kinderen niet onderkennen; regelmatig betrokken bij conflicten waarbij hij oorzaak en gevolg van zijn gedrag niet inziet. Moet gewezen worden op het gevolg; hoe voelt de ander zich nu?	Heeft de onderwijsgevende vaak nodig. Vraagt vaak op een negatieve manier aandacht; hard huilen en op de grond liggen. Soms een claimende houding naar de leerkracht. Kan moeilijk omgaan met uitgestelde aandacht, wil de leerkracht als het ware voor zichzelf houden.	Speelt voornamelijk alleen. De 'tussendoor contacten' die hij heeft met andere kinderen zijn voornamelijk conflicten over speelmateriaal.

Afwijkende kenmerken op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling, nav KIJK! (Van den Bosch & de Jaeger, 2008)

Speel- en werkgedrag		
Leerling	Spelontwikkeling	Taakgerichtheid en zelfstandigheid
Leerling A.	Roept zelf geen spelideeën op, maar gaat wel in op het spelidee van de leerkracht.	Is nog niet altijd geconcentreerd met een taak bezig.
Leerling B.	Laat symbolisch en beginnend fantasiespel zien. Roept zelf nog geen spelideeën op.	Kan nog niet lang geconcentreerd met een taak bezig zijn. Wacht tot de leerkracht langskomt en vraagt niet om hulp.
Leerling C.	Nog geen aanzet tot samenspel, er is wel sprake van beginnend fantasie spel.	Geen bijzonderheden.
Leerling D.	Nog geen imitatie van spel van anderen. Laat voornamelijk oefenspel en parallelspeel zien.	Bij de activiteiten die hij uitvoert vraagt hij voortdurend hulp.

Afwijkende kernmerken op het gebied van speel-werkgedrag, nav KLIK! (Van den Bosch & de Jaeger, 2008)

Bijlage 4

Op de volgende pagina's van deze bijlage is een volledig ingevulde versie van het observatie-instrument KIIK! (Van den Bosch & de Jaeger, 2008) opgenomen voor leerling D. Tijdens het eerste moment van invullen op 1 oktober 2013 was leerling D. 4 jaar en 7 maanden oud (geboortedatum: 01-03-2009). De verticale rode lijn in het model geeft het ontwikkelingsniveau behorende bij zijn leeftijd aan. De horizontale groene lijn geeft zijn ontwikkelingsniveau ten tijde van het invullen aan. Zo is af te lezen op welke ontwikkelingsgebieden D. een achterstand laat zien.

Daar ik KIIK! heb mogen lenen van een andere basisschool was het niet mogelijk de formulieren digitaal in te vullen en moest ik deze scannen.

1. Sociale en emotionele ontwikkeling

Leeftijd

3;2	3;4	3;6	3;8	3;10	4	4;2	4;4	4;6	4;8	4;10	5	5;2	5;4	5;6	5;8	5;10	6	6;2	6;4	6;6
-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----

1.1. Zelfbeeld

maakt onderscheid tussen ik en de ander, vooral op uiterlijke kenmerken; weet wat mag en niet mag, maar houdt daar in eigen gedrag geen rekening mee; is erg op zichzelf gericht	onderkent dat andere kinderen ook eigen gevoelens en gedachten hebben; begrijpt nog niet dat in een zelfde situatie kinderen verschillende gedachten/gevoelens hebben	kan aspecten van het eigen gedrag benoemen (waar ben ik bang voor? wat eet ik graag?); maakt nog geen onderscheid tussen bedoelingen van zichzelf en de anderen	kan meerdere emoties bij zichzelf onderscheiden (boos, blij, bang); onderscheidt meerdere aspecten van het eigen gedrag (wat kan ik goed? wie vind ik aardig? wanneer ben ik blij?)	wat kan ik wel en niet goed; kan aangeven of iets wel of niet met opzet is gedaan; kan gevoelens van trots, schuld, schaamte bij zichzelf onderscheiden; beseft dat mensen kunnen verschillen in wat ze denken, willen en doen	benoemt het verschil tussen bedoelingen van zichzelf en van anderen; maakt onderscheid tussen bedoeld en onbedoeld gedrag; geeft het verband aan tussen de eigen inzet en het resultaat; controle over eigen gedrag
--	---	---	---	--	---

1.2. Relatie met volwassenen

sterke betrokkenheid op de leraar	zoekt meer zelf het contact met de leraar	zoekt contact met leraar en andere kinderen; heeft de leraar minder vaak nodig	maakt zich meer los van de leraar; neemt zelf initiatief en reageert op initiatief van de volwassene	toont wederkerige relaties met verschillende volwassenen; afhankelijkheid hiervan is nog relatief groot	is meer zelfstandig in de relatie met volwassene; neemt afstand; goede omgangsvormen
-----------------------------------	---	--	--	---	--

1.3. Relatie met andere kinderen

doet nog veel alleen	speelt in de nabijheid van een ander; speelt nog naast de ander; wel korte "tussendoor-contacten"	aanzet tot interactie met andere kinderen; voorkeur voor bepaalde kinderen	neemt initiatief tot interactie met andere kinderen	toont wederkerige relaties met verschillende andere kinderen; langdurige contacten; vriendschap is nog vaak een kwestie van één-richting verkeer	houdt rekening met anderen; toont zelfstandigheid in deze relaties; vaste vriendschappen; maakt onderscheid tussen bedoeld en onbedoeld gedrag
----------------------	---	--	---	--	--

2. Speel-werkgedrag

Leeftijd

3;2	3;4	3;6	3;8	3;10	4	4;2	4;4	4;6	4;8	4;10	5	5;2	5;4	5;6	5;8	5;10	6	6;2	6;4	6;6
2.1. Spelontwikkeling																				
oefenspel en parallelspel aanzet tot symbolisch spel						imitatie van spel van anderen en eenvoudig symbolisch spel (doen als...)			eigen initiatief tot thema's en rollen; beginnend fantasiespel; aanzet tot samenspel			kiest bewust materiaal en roept zelf spelideeën op (fantasiespel)			geeft een eigen inhoud aan thema's en rollen; komt tot een samenhangend spelverhaal met andere kinderen			verdieping in thema's en rollen; kan zich enigermate verplaatsen in rollen van anderen; houdt zich aan spelregels		

2.2. Taakgerichtheid en zelfstandigheid																				
moet gestimuleerd worden om de aandacht te richten; kan een eenvoudige activiteit uitvoeren als hulp wordt gegeven						kan korte tijd gericht met een activiteit bezig zijn; voert een eenvoudige activiteit zonder hulp uit			kan voor langere tijd met een kleine taak bezig zijn zonder hulp van buitenaf			kan voor langere tijd geconcentreerd met een gestructureerde taak bezig zijn; opsplitsing in deeltaken is dan nog belangrijk en kan het kind nog niet zelf			voert zelfstandig een gestructureerde taak in zijn geheel uit; steun van de leraar blijft belangrijk			voert een taak geheel zelfstandig uit; taakbesef; doorzettingsvermogen		

3. Motoriek

Leeftijd

3;2	3;4	3;6	3;8	3;10	4	4;2	4;4	4;6	4;8	4;10	5	5;2	5;4	5;6	5;8	5;10	6	6;2	6;4	6;6
-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----

3.1. Grote motoriek

loopt moeiteloos achteruit; zwaait met armen tijdens hardlopen; rennen, opspringen, tegen een bal trappen, vangt grote bal in de handen, kleine bal vangen door met handen een schaalte te vormen op tenen staan	evenwicht; loopt over een lijn; vangt met twee handen kleine bal; klimt, hinkelt, springt en huppelt; staat 5 seconden op één been N.B. vaak is nog sprake van een massaal bewegingspatroon	vangen; springt over iets dat op de grond ligt; situaties inschatten	evenwicht: op één been staan ($\pm$ 10 sec.); 5 keer hinken op voorkeursbeen; stuitende bal vangen; toenemende coördinatie en verfijning van de bewegingspatronen; kleine bal vangen	gecoördineerde fijne bewegingspatronen: loopt over balk, bal stuiten en vangen, touwtje springen	een soepel bewegingspatroon, werpt met voorkeurshand, lang touwtje springen (minstens 12 seconden)
--	---	--	---	--	--

3.2. Kleine motoriek

bouwt toren van meer dan 9 blokken; kan knopen open en dicht doen; grovere handbewegingen bij het hanteren van schrijfgereedschap; houdt potlood soms nog vast met duim-dwarsgreep of primitieve pincetgreep; knipt kleine stukjes; manipuleert met klein constructie-materiaal (lego)	rijgt grote kralen; maakt ingewikkelder bouwsets; kan blad doorknippen; ritssluiting	fijnere bewegingen vanuit de pols; aanzet tot voorkeurs-hand; juiste pengreep; pincetgreep	soepele bewegingen met de vingers (kleine kralen rijgen, vierkant knippen, knopen open/dicht doen); zorgvuldig inkleuren	een fijn motorische coördinatie (eenvoudige schrijfpatronen); kan veters strikken, er is sprake van een voorkeurshand bij verschillende handelingen (gooien, tekenen, haar kammen)	een goede motorische coördinatie (lastiger schrijfpatronen, letters en woorden schrijven, cirkel uit de losse hand uitknippen)
--	--	--	--	--	--

3.3. Tekenontwikkeling

kopvoeters; gebruikt eenvoudige vormen als cirkels en lijntjes (basiskrabbels); samenhang nog onvolledig of ontbreekt; weinig details: poppetjes zweven en staan vaak schuin	symbolisch realisme; met schema van kopvoeters kunnen zowel mensen als dieren worden aangeduid; nog geen vaste schema's voor mensen, dieren; verticale dimensie wordt beheerst; meer details; armen en benen nog vaak aan hoofd gehecht; plezier in kleuren	volledige menstekening; gedetailleerde figuratieve afbeeldingen (mensen krijgen kleren aan, huis met deur, ramen en schoorsteen); tekent bij zij aanzicht 2 ogen; gebruik van röntgenperspectief; verhoudingen zijn nog emotioneel bepaald	bloeiperiode expressiviteit: gedetailleerde uitbeeldingen van mensen, dieren, huizen, bomen, vliegtuigen; er worden scènes getekend; hoofdzakelijk nog vlakke vormen; er worden gehelen getekend; nog wel gebruik van röntgenperspectief; verticaal schemabeeld
--	---	--	---

Leeftijd

4.2. Auditieve waarneming					
kan zinnen met een eenvoudige structuur t/m vier woorden onthouden en nazeggen; kan een rijmpje onthouden en opzeggen	kan enkelvoudige opdrachten onthouden en uitvoeren; kan zinnen t/m zes woorden onthouden en nazeggen; kan reeks van drie woorden nazeggen (neus-mond-oog)	kan twee- of drie-woordige opdrachten onthouden en uitvoeren; kan naam herkennen in een zin tussen andere namen; kan lange woorden nazeggen ("piekharen-kappertje")	kan zinnen met zeven tot negen woorden onthouden en nazeggen; kan een versje met meer dan vier regels onthouden en opzeggen; kan reeks van vier woorden nazeggen (huis-trein-gras-boot)	kan het verschil horen tussen woorden die op elkaar lijken: neus-reus, buil-beul; kan met eenvoudige woorden rijmen	kan klanken van éénlettergrepige woorden synthetiseren; kan lettergrepen van woorden klappen; kan een reeks van 5 woorden inprenten (poes-hondpaard-koeschaap)

Leeftijd

3;2	3;4	3;6	3;8	3;10	4	4;2	4;4	4;6	4;8	4;10	5	5;2	5;4	5;6	5;8	5;10	6	6;2	6;4	6;6
-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----

5. Mondelinge taalontwikkeling

spreekt in zinnen van vier zinsdelen/woorden; kan vrijwel alle klanken goed uitspreken (behalve de 'r' en sommige medeklinker-combinaties)	spreekt in uitgebreide enkelvoudige zinnen; verbuiging van woorden is dikwijls juist, maar nog niet bij werkwoorden	spreekt in samengestelde zinnen met een eenvoudige structuur (nevenschik-kend); vertelt verhaal/gebeurtenis in enkele zinnen	spreekt in goed gevormde, ook samengestelde zinnen met moeilijker voegwoorden (als, omdat enzovoort); concreet taalgebruik; eenvoudige werkwoords-ervoegeingen zijn goed (bijvoorbeeld wij liepen)	kan een samenhangend verhaal van meerdere zinnen vertellen; chronologie; logische ordening, gevarieerde woordkeus	morfologie (verbuiging van woorden); woordgebruik en zinsbouw zijn juist
--	---	--	--	---	--

6. Lichaamsoriëntatie

kan de belangrijkste lichaamsdelen aanwijzen: hoofd, mond, ogen, oren, buik, rug, benen, voeten	kan bij zichzelf de belangrijkste lichaamsdelen met de ogen dicht aanwijzen en benoemen, kan lichaamsdelen bij anderen of bij een pop benoemen	kan symmetrische lichaams-houdingen imiteren	kan enkelvoudige opdrachten naar het lichaam vertalen en lichaamsdelen met ogen dicht aanwijzen en benoemen: pols, enkel, hals, nek	kan asymmetrische lichaamshoudingen imiteren vanaf een afbeelding	kan samengestelde opdrachten naar het eigen lichaam toe 'vertalen' en verwoorden wat het doet
---	--	--	---	---	---

Leeftijd

3;2	3;4	3;6	3;8	3;10	4	4;2	4;4	4;6	4;8	4;10	5	5;2	5;4	5;6	5;8	5;10	6	6;2	6;4	6;6
-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----

7. Ruimtelijke oriëntatie

kan met eigen lichaam ruimtelijke begrippen toepassen: achter stoel, onder tafel	past begrippen toe die de ruimtelijke relaties tussen voorwerpen omschrijven; nabouwen van ruimtelijke constructies	kan mozaïkfiguren en puzzels maken; tekent eenvoudige vormen na; kan eenvoudige voorstellingen vanaf een voorbeeld op papier nabouwen (alles is zichtbaar)	figuur-achtergrond waarneming; kan ruimtelijke begrippen in afbeeldingen weergeven en verwoorden; actieve en passieve kennis van voorzetsels als: in, op, naast, onder, boven, uit, enzovoort	beheerst ruimtelijke begrippen in het platte vlak gecombineerd ("de jongen die voor en naast het huis speelt"); kan vanaf afbeeldingen ook nabouwen wat niet zichtbaar is; kan links en rechts van het eigen lichaam aanwijzen	past begrippen links en rechts toe op voorwerpen waarbij de lichaamsas niet meer als referentie-punt fungeert, bijvoorbeeld links en rechts bij andere personen aanwijzen
--	---	--	---	--	---

8. Tijdsoriëntatie

kan zeggen hoe oud het is; ervaart tijdsritme	kan dag en nacht benoemen; gebruikt tijdsaanduidingen als: als het weer zomer is, toen het vakantie was	kan het dagritme globaal aangeven vanuit de eigen leefwereld; opstaan-aankleden-eten-tanden poetsen-naar school; gebruikt aanduidingen als "nog 3 nachjes slapen"; begrippen als jongste en oudste "wat duurt langer"	kan de dagen van de week in goede volgorde opnoemen; kan de delen van de dag in volgorde benoemen: morgen, middag, avond; weet hoe oud het wordt op de volgende verjaardag	kan eigen ervaringen naar tijd indelen door middel van woorden als: straks, later, morgen, gisteren; beginnende belangstelling voor klokken en kalenders; weet welke dagen van de week er geen school is	heeft inzicht in hoe een dag en week qua tijd zijn ingedeeld; gebruikt/begrijpt termen als gisteren, eergisteren; zegt: "het is herfst want de bladeren vallen"; kan seizoenen op afbeeldingen herkennen
---	---	---	--	--	--

9. Symboolverkenning

Leeftijd

3;2	3;4	3;6	3;8	3;10	4	4;2	4;4	4;6	4;8	4;10	5	5;2	5;4	5;6	5;8	5;10	6	6;2	6;4	6;6												
9.1. Ontwikkeling van beginnende geletterdheid																																
<i>L1 Spelen met letters</i> belangstelling voor boekjes (boekoriëntatie); vindt het leuk om voorgelezen te worden (verhaalbegrip); gebruikt lettermateriaal niet om woorden te maken maar om figuren te maken of te bouwen						<i>L1-L2 Overgangsfase</i> meer gevarieerde interesse voor boekjes; doet alsof het kan schrijven: schrijft naam in krabbels						<i>L2 Onzinwoorden</i> Ontdekt de relatie tussen gesproken en geschreven taal: kijkt mee of leest mee; doet alsof het leest; onzinwoorden maken; vormt woorden met lettermateriaal door letters naast elkaar te zetten; verzint er zelf een betekenis bij						<i>L2-L3 Overgangsfase</i> belangstelling voor schrijven, leggen, stempelen van eigen naam; inzicht in functies van geschreven taal; inzicht in de relatie tussen gesproken en geschreven taal					<i>L3 Woorden namaken zonder letterkennis</i> meer belangstelling voor letters; zelf bedachte woordjes worden door leraar voorgemaakt en door kind nagemaakt; interesse voor klankovereenkomsten en klankverschillen; kan woorden in klankgroepen verdelen; herkenning van letters uit eigen naam in andere woorden; alfabetisch principe en taalbewustzijn					<i>L4 Zelf woorden maken en lezen</i> kan nu zelf woorden maken; groeiende kennis van klank-letterkoppelingen; zelf woorden lezen; alfabetisch principe en taalbewustzijn				

9.2. Ontwikkeling van beginnende cijferdheid																													
vertelt hoeveel jaar het is door het juiste aantal vingers op te steken; begint hardop te tellen, nog foutief (akoestisch tellen)					telt voorwerpen, maar telt nog niet synchroon; opzeggen van de getallenrij nog niet altijd goed (asynchroon tellen)					zegt getallenrij tot 10 vaak goed op; kan hoeveelheden tot 5 meestal met aanwijzen tellen in betekenisvolle situaties (synchroon tellen)					zegt getallenrij tot 10 goed op; telt hoeveelheden tot 10 aanwijzend; begin van handig tellen door ordenen (bijv. op een rij leggen, handige groepjes)					kan actief hoeveelheden t/m 5 samenstellen en benoemen; kan met behulp hiervan erbij- en erafvragen t/m 5 in betekenisvolle situaties oplossen					herkent de hoeveelheden op een dobbelsteen; schrijft de cijfers t/m 10; telt terug vanaf 10; kan aantallen t/m 10 op verschillende manieren representeren; kan met behulp hiervan erbij- en erafvragen in betekenisvolle situaties beantwoorden				

10. Ontwikkeling van het logisch denken

Leeftijd

3;2	3;4	3;6	3;8	3;10	4	4;2	4;4	4;6	4;8	4;10	5	5;2	5;4	5;6	5;8	5;10	6	6;2	6;4	6;6															
10. Ontwikkeling van het logisch denken																																			
begrijpt begrippen; koud, moe, honger, arm; kan tegenstellingen aangeven: meisje- jongen, warm-koud; ordent naar groot- klein						kan met concreet materiaal vergelijkingen maken: lang-kort, dik-dun (grote tegenstellingen) S1						ordent op grond van één concreet waarneembaar kenmerk (bijvoorbeeld dikte, vorm, kleur) K1 kan concrete hoeveelheden vergelijken m.b.v. veel-weinig; t/m 5 (kleine tegenstellingen) H1						kan concrete hoeveelheden vergelijken m.b.v. evenveel, meer, minder op basis van 1-1 relaties t/m 8 H2						brengt d.m.v. passen en meten rangorde aan (S2); kan voorwerpen volgens 2 criteria ordenen K2						op weg naar H3: nauwkeurige vergelijking van hoeveelheden op basis van één-één-relatie; ingenomen ruimte werkt niet meer verstorend; één meer dan/één minder dan					

Bijlage 5

Voor het bepalen van het spelniveau en het observeren van het spelgedrag van leerling D. is het formulier 'Aandachtspunten bij spelobservaties' gehanteerd (zie volgende pagina). Dit formulier is ontworpen door Nelly Ehrismann (docente aan de Fontys Hogeschool) naar aanleiding van M.J., Faber, S., Voets, E. (19XX). Hoofdstuk 1: Het observeren van spelgedrag. *Spelbegeleiding in het ZMLK onderwijs. Cursusboek*. Den Bosch: Katholiek pedagogisch centrum. P. 15-23

Naam: Leerling D. met spelgenoot ...
Datum: Januari 2014
Locatie: Spel in de huishoek.
Materiaal: keuken, pannen, servies, etc. Babyspullen: luiers, fles, slab, etc.
1. Spelkwaliteit 1.1. Spelrepertoire
Roert in pan. Drinkt uit kopje Kleed baby uit. Legt baby in de een hoek. Roert weer in pan. Herhaalt deze handelingen.
1.2 Spelinhoud
Geen rollenspel/fantasiespel te zien. Houdt zich voornamelijk bezig met handelingen. Roeren in de pan, drinken etc. Geen symbolisch spel met de pop.
1.3 Zelfstandigheid
Betrekt het andere kind niet in zijn spel. Roept regelmatig de leerkracht bij zijn spel.
1.4 Spelafspraken
Wil zijn eigen afspraken/wil doorzetten, reageert boos op suggesties van de ander. Duwt de ander opzij wanneer hij ergens niet bij kan komen. Trekt de pop uit de handen van de medespeler.
1.5 Ruimtegebruik
Speelt voornamelijk achter het fornuis, en zit op het bankje. Rent rond in de hoek. Springt op het van het bankje.
1.6 Materiaalgebruik
Gooit met de pop, slaat met de kastdeurtjes, zet de stoeltjes onderste boven.
1.7 Materiaalintegratie
Geen sprake van materiaalintegratie.

2. Spelgerichtheid 2.1 Actief met spel bezig
Is betrokken bij zijn spel, kijkt daarbij naar het spel van de ander. Snel afgeleid wanneer hij iets ziet gebeuren in de klas. Loopt dan de hoek uit en voegt zich bij de ander. Accepteert het wanneer de leerkracht hem hierop wijst en
2.2 Speeltijd
Observatieduur: 20 minuten, heeft in totaal 35 minuten in de hoek gespeeld.
3. Sociaal-emot.spel 3.1 Uiting gevoelens
Is boos wanneer hij de kleding van de pop niet uit krijgt. Toont verder weinig emoties in zijn spel.
3.2 Reactie op anderen
Geeft weinig tot geen reactie op het andere kind tijdens het spel.
3.3 Spelinitiatief naar anderen
Wijst spelinitiatief van de ander op boze toon af.
3.4 Samenspel
D. speelt zijn eigen spel naast de ander, geen sprake van samenspel.
4.1 Taalgebruik 4.1 Praten tegen anderen
Praat niet tegen de pop. Roept naar kinderen die zich ergens anders in het lokaal begeven. Roept naar de leerkracht om hulp te vragen. Roept naar de medespeler wanneer hij het er niet mee eens is: "Nee! Zo niet!"
4.2 Reageren op taal van anderen
Reageert vooral afwijzend op andere leerlingen. Geeft antwoord op hun vragen, maar kijkt hen niet aan.

Bijlage 6

Handelingsplan t.b.v. spelbegeleiding leerling D., verkregen van de portal module Het Jonge Kind 4 (Fontys OSO).

Literatuur

Beets-Kessens, A., & Memelink, D. (2009). *Begeleiden van jonge risicokinderen. Drie visies nader bekeken*. Baarn: HB Uitgevers.

Pameijer, N. en Beukering, T. van (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven/Voorburg: Acco

Plan van aanpak verbeteren spelbegeleiding		
A.	Naam: Leerling D. Datum opzet handelingsplan: december 2013	
B.	D. laat voornamelijk handelingsgericht spel zien. Kan moeilijk samen spelen met andere leerlingen. Vertoont een achterstand in sociaal-emotionele ontwikkeling. Is regelmatig betrokken bij conflicten.	
C.	Doelstelling: Na 8 interventies van spelbegeleiding laat D. een positieve ontwikkeling in zijn sociaal-emotionele ontwikkelingsniveau zien van het observatieprogramma KIJK! <u>Hoofddoelen</u> Inzet van spelbegeleiding ter bevordering van de sociaal emotionele ontwikkeling. <u>Subdoelen (in volgorde van prioriteit):</u> Neemt initiatief tot spel Samenspel met andere kinderen D. houdt rekening met andere kinderen. Luistert naar de ander en gaat in op initiatief van de ander.	Spelbegeleiding wordt tijdens iedere interventie ingezet. Tijdens de interventies wordt voorbereid spel ingezet. Wordt hiermee niet het gewenste resultaat bereikt, zal aansluitend spel gehanteerd worden.
D.	De inhoud van de aanpak ziet er als volgt uit:	
	Voorwaarden: Activiteit(en): Materia(a)l(en): Organisatievorm(en):	Groep 1/2 kan korte periodes zelfstandig werken zodat de leerkracht haar aandacht kan richten op het spel in de huishoek. De leerlingen houden zich in de huishoek aan de regels en afspraken. In de huishoek kan de baby verzorgd en gevoed worden. In de keuken kan eten gekookt worden. Meubilair: stoel, bank, tafel, babybed Keukentje Babybad Pop, luiers, slab, en andere benodigdheden voor de pop In de hoek kunnen twee kinderen tegelijk spelen.

		Tijdens de spelbegeleiding speelt de rest van de klas zelfstandig. De interventies duren niet langer dan 20 minuten. De interventies worden wekelijks herhaald.
	Aanbieding(smogelijkheden):	Bij voorbereid spel wordt overmatig materiaal uit de huishoek verwijderd en nieuwe materialen worden aangeboden. Deze worden benoemd, samen met leerling D. Bij aansluitend spel speelt de leerkracht mee. Daarbij kan zij het spel stimuleren door spelsuggesties te doen, handelingen te benoemen of een pedagogische boodschap inbrengen.
	Methodiek:	In de eerste interventie wordt voorbereid spel ingezet. Na iedere interventie volgt een evaluatie en een opvolgend plan voor de volgende interventie. Van de interventies videobeelden gemaakt die worden geobserveerd mbv een kijkwijzer (zie bijlage 5)
	Stappen:	Interventie 2: voorbereid spel. Medeleerling speelt ook in de huishoek. Materiaal wordt aangeboden en benoemd, de leerkracht doet een spelvoorstel. <u>Interventie 1: 09-01-2014:</u> Aanbieden van materiaal. Samen met leerling D. de materialen benoemen. Spelvoorstel doen. Wanneer D. tot spel komt trekt de leerkracht zich terug. Doel: D. komt tot symbolisch spel. <u>Interventie 2: 10-01-2014</u> Materialen worden klaargezet. Leerkracht doet spelvoorstel. Wanneer D. tot spel komt trekt de leerkracht zich terug. Een tweede leerling is aanwezig. Doel: Interactie met medeleerling bevorderen. <u>Interventie 3: 16-01-2014</u> Aansluitend spel: stimuleren: spelidee aandragen. De leerkracht is medespeler tijdens het spel. Brengt nieuw spelidee in om spel te stimuleren. Betreft andere kinderen in het spel. Doel: leerling uitdagen tot symbolisch spel en interactie met medeleerling. <u>Interventie 4: 23-01-2014</u> Aansluitend spel: stimuleren: spelidee aandragen. Ingaan op suggesties van medeleerling. Leerkracht is medespeler. Doel: leerling uitdagen tot rollenspel en interactie met medeleerling. <u>Interventie 5: 30-01-2014 en 6: 06-03-2014</u> Aansluitend spel: stimuleren: spelidee aandragen. Leerkracht is medespeler. Leerkracht geeft pedagogische boodschap, heeft steunende rol en geeft complimenten. Doel: leerling uitdagen tot het doen van spelsuggesties om zo te komen tot rollenspel. <u>Interventie 7: 13-03-2014 en 8: 20-03-2014</u> Aansluitend spel: stimuleren: stimuleren van het rollenspel door pedagogische boodschappen. Doel: momenten van rollenspel langer laten duren
	Tijdsplanning:	Start van handelingsplan: 9 januari 2014. Wekelijkse herhaling van de interventies. Meting van de ontwikkeling in sociaal-emotionele ontwikkeling dmv

	invullen KIJK! op 1 april 2014
E.	Betrokkenen: Leerkracht, Leerling D., Evt. medeleerling die ook in de huishoek speelt.
F.	Samenvattende verslaggeving en evaluatie: <u>Interventie 1:</u> Voordat we beginnen aan het spel laat ik D. zien wat er aanwezig is in de hoek; een pop, poppenbed, flesje, luiers etc. Samen benoemen we het spelmateriaal, met als doel de mogelijkheden duidelijk te maken. Daarbij doe ik een spelvoorstel: 'Kijk, je kunt de baby in bad doen en een schone luier omdoen'. Dit met als doel om D. uit te dagen tot thematisch spel (Janssen-Vos, 2006). D. is vooral handelend bezig; roeren in pannen, de rits van de poppenjas open en dicht maken. Hij verwoordt zijn handelingen niet. D. speelt alleen in de huishoek, maar regelmatig komen er kinderen bij hem kijken. Wanneer een ander kind in de buurt komt stuurt hij deze met boze toon weg. Tijdens interventie 2 wil ik een ander kind mee laten spelen, die D. kan betrekken in haar spel. Kan D. geïnspireerd raken door het spel van een medeleerling, zonder dat de leerkracht daarbij mee speelt? En hoe verloopt het contact tussen D. en de medeleerling? <u>Interventie 2:</u> Medeleerling doet spelsuggesties, maar D. gaat daar niet op in. Gaat verder met zijn spel; handelend. D. kan moeilijk spullen delen, vooral de pop wil hij niet afstaan aan het meisje. Reageert boos en met agressieve toon. Kan niet naast medeleerling spelen. D. zoekt meerdere malen confrontatie op. Leerkracht voegt zich in het spel met een pop (aansluitend spel). Speelt naast de leerlingen en zoekt geen oogcontact. Speelt haar eigen spel: geeft de pop te eten en geeft de pop een schone luier. D. benoemt de handelingen van de leerkracht en bekijkt de handelingen van de leerkracht voortdurend. Na een ogenblik laat hij dezelfde handelingen als de leerkracht zien, met zijn eigen pop; hij geeft de pop te eten en een schone luier. De leerkracht benoemt de handelingen van D. D. kijkt op en lacht naar de leerkracht. D. imiteert de rolgebonden handelingen van de leerkracht, maakt niet veel contact met zijn medeleerling. In de volgende interventie hanteer ik aansluitend spel. Ik doe een spelsuggestie, en zal duidelijk ingaan op de evt. spelsuggesties van medeleerlingen. Dit om D. te leren dat je ook in kunt gaan op het idee van een ander. <u>Interventie 3:</u> Leerkracht doet spelsuggestie door het spel op gang te brengen met de opmerking: 'Ach baby, wat ben je vies geworden van het eten, je moet nodig in bad!'. D. wil de baby graag in bad doen, maar reageert negatief wanneer ik vraag of de andere leerling in de huishoek ook wil helpen. D: 'Nee, ik doe het!'. De leerkracht zegt dat D. het samen kan doen met de ander, dan gaat het vast goed. Ik geef hen daarbij allebei aparte taken, waardoor ze samen moeten werken. 'Pak jij vast de handdoek, dan kan D. straks de baby daar op leggen. D. kan de kleertjes alvast op de kast leggen. Etc.' D. vindt het moeilijk om materialen te delen, maar werkt wel mee met aanwijzingen van de leerkracht. Tijdens de volgende interventie wil ik D. leren in te gaan op het spelidee van de ander. <u>Interventie 4:</u> De leerkracht doet een spelsuggestie: vandaag is de baby jarig, ik ga een taart voor haar bakken. D. reageert hier positief op: 'Ja! We maken een taart!'. Wil daarna direct de klas inlopen en roept naar andere kinderen dat hij een taart gaat maken'. Leerkracht roept hem terug en zegt dat hij aan het einde, na het opruimen de taart aan de rest van de klas mag laten zien. Medeleerling pakt spullen uit het keukentje, D. pakt ze aan en zegt 'Dankjewel.' D. reageert op vragen en opmerkingen van medeleerling. Dan heeft medeleerling een idee: 'De baby moet wel een verjaardagsjurk aan, want ze is jarig.' D. vindt dit geen goed idee. 'Nee, de broek blijft aan, die is goed.' Ik ga hier op in door te zeggen: 'Wat een goed idee van L. als ik

	jarig ben trek ik ook altijd mijn mooie kleren aan.' Hier reageert D. bevestigend op en helpt L. met het verkleden van de pop. De pedagogische boodschap heeft ervoor gezorgd dat D. ingaat op het spelidee van L. Tijdens het spel benoemt de leerkracht regelmatig de handelingen van D. <u>Interventie 5 en 6</u> Voor beide interventies dezelfde werkwijze: aansluitend spel: het spel stimuleren door pedagogische boodschappen. Het rollenspel stimuleren, door mee te spelen en in te gaan op de spelsuggesties van D. D. doet spelsuggesties waar de leerkracht op in gaat. Hij zegt dat hij de vader is en de leerkracht de moeder moet zijn. Hij wil eten voor moeder koken. Ik reageer hierop: 'Wat een goed idee, jij kunt vast lekker koken vader. Wat eten we?' D. vertelt dat hij broccoli klaarmaakt, en vraagt of ik de tafel vast wil dekken. D. valt soms terug naar symbolisch spel, maar laat steeds vaker korte momenten van rollenspel zien. In de volgende interventie wil ik door spel stimuleren de momenten van rollenspel langer laten duren. <u>Interventie 7:</u> Leerkracht neemt tijdens het spel de rol in als 'tante'. D. speelt de vader, medeleerling de moeder. D.: 'Kom tante, we gaan wandelen met mijn baby'. Leerkracht reageert met compliment: wat een goed idee, ik kom er aan'. Tijdens het lopen praat D. tegen de pop en tegen zijn medeleerling. Bij terugkomst in de huishoek laat D. de pop in de wagen staan en loopt weg. Haalt in de keuken de spullen uit de kasten en legt ze op de grond. De leerkracht reageert: 'Ach baby, nu lig je hier helemaal alleen, daar moet je van huilen. Je papa komt je zo vast ophalen.' D. komt zonder iets te zeggen uit de keuken, pakt de pop en begint daar tegen te praten: 'Wat heb je dan?' De leerkracht mengt zich in het gesprek, stelt vragen om het spel overzichtelijk te houden voor D. D. pakt het rollenspel weer op (wanneer hij het dreigt los te laten) na de opmerkingen van de leerkracht. <u>Interventie 8:</u> D. doet een spelsuggestie: De baby is ziek. Eerst doet hij de baby in bed, stopt haar onder de deken en praat tegen moeder. Hij vraagt moeder melk te maken voor de baby en spreekt dan tegen de baby: 'Dat wil je he, melk? Dat is lekker, daar wordt je beter van'. Moeder brengt een pannetje. Dan wil D. de melk in de fles doen, maar krijgt de dop niet van de fles af gedraaid. D. lijkt de fles naast hem neer te willen zetten en kijkt om zich heen waarbij hij de pop ook naast zich neerlegt. Ik reageer hierop: 'Ach, de baby ziet er inderdaad wel ziek uit, ik denk dat ze nodig een flesje melk moet drinken. Wat vervelend dat je de fles niet open krijgt vader. Misschien kan moeder je er mee helpen?' Op dat moment pakt D. de fles weer op, loopt naar zijn medeleerling toe en vraagt haar de fles te openen. Wanneer dit gelukt is gaat D. weer verder met zijn rollenspel.
--	---

Bijlage 7

Op de volgende pagina's van deze bijlage vindt u een volledig ingevulde versie van het observatie-instrument KIIK! (Van den Bosch & de Jaeger, 2008) voor leerling D. Tijdens het eerste moment van invullen op 1 oktober 2013, was leerling D. 4 jaar en 7 maanden oud (geboortedatum: 01-03-2009). Ten tijde van het tweede invulmoment was D. 5 jaar en 1 maand. De verticale rode lijn in het model geeft het ontwikkelingsniveau behorende bij zijn leeftijd aan. De horizontale groene lijn geeft zijn ontwikkelingsniveau op 1 oktober 2013 aan. De roze horizontale lijn geeft zijn ontwikkelingsniveau op 1 april 2014 aan. Zo is de ontwikkeling van D. gedurende de afgelopen 6 maanden af te lezen.

Daar ik KIIK! heb mogen lenen van een andere basisschool was het niet mogelijk de formulieren digitaal in te vullen en moest ik deze scannen.

1. Sociale en emotionele ontwikkeling

Leeftijd

3;2	3;4	3;6	3;8	3;10	4	4;2	4;4	4;6	4;8	4;10	5	5;2	5;4	5;6	5;8	5;10	6	6;2	6;4	6;6
-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----

1.1. Zelfbeeld

maakt onderscheid tussen ik en de ander, vooral op uiterlijke kenmerken; weet wat mag en niet mag, maar houdt daar in eigen gedrag geen rekening mee; is erg op zichzelf gericht	onderkent dat andere kinderen ook eigen gevoelens en gedachten hebben; begrijpt nog niet dat in een zelfde situatie kinderen verschillende gedachten/gevoelens hebben	kan aspecten van het eigen gedrag benoemen (waarben ik bang voor? wat eet ik graag?); maakt nog geen onderscheid tussen bedoelingen van zichzelf en de anderen	kan meerdere emoties bij zichzelf onderscheiden (boos, blij, bang); onderscheidt meerdere aspecten van het eigen gedrag (wat kan ik goed? wie vind ik aardig? wanneer ben ik blij?)	wat kan ik wel en niet goed; kan aangeven of iets wel of niet met opzet is gedaan; kan gevoelens van trots, schuld, schaamte bij zichzelf onderscheiden; beseft dat mensen kunnen verschillen in wat ze denken, willen en doen	benoemt het verschil tussen bedoelingen van zichzelf en van anderen; maakt onderscheid tussen bedoeld en onbedoeld gedrag; geeft het verband aan tussen de eigen inzet en het resultaat; controle over eigen gedrag
--	---	--	---	--	---

1.2. Relatie met volwassenen

sterke betrokkenheid op de leraar	zoekt meer zelf het contact met de leraar	zoekt contact met leraar en andere kinderen; heeft de leraar minder vaak nodig	maakt zich meer los van de leraar; neemt zelf initiatief en reageert op initiatief van de volwassene	toont wederkerige relaties met verschillende volwassenen; afhankelijkheid hiervan is nog relatief groot	is meer zelfstandig in de relatie met volwassene; neemt afstand; goede omgangsvormen
-----------------------------------	---	--	--	---	--

1.3. Relatie met andere kinderen

doet nog veel alleen	speelt in de nabijheid van een ander; speelt nog naast de ander; wel korte "tussendoor-contacten"	aanzet tot interactie met andere kinderen; voorkeur voor bepaalde kinderen	neemt initiatief tot interactie met andere kinderen	toont wederkerige relaties met verschillende andere kinderen; langdurige contacten; vriendschap is nog vaak een kwestie van één-richting verkeer	houdt rekening met anderen; toont zelfstandigheid in deze relaties; vaste vriendschappen; maakt onderscheid tussen bedoeld en onbedoeld gedrag
----------------------	---	--	---	--	--

2. Speel-werkgedrag

Leeftijd

3:2	3:4	3:6	3:8	3:10	4:	4:2	4:4	4:6	4:8	4:10	5	5:2	5:4	5:6	5:8	5:10	6	6:2	6:4	6:6									
2.1. Spelontwikkeling																													
oefenspel en parallelspeel aanzet tot symbolisch spel					imitatie van spel van anderen en eenvoudig symbolisch spel (doen als...)					eigen initiatief tot thema's en rollen; beginnend fantasiespel; aanzet tot samenspel					kiest bewust materiaal en roept zelf spelideeën op (fantasiespel)					geeft een eigen inhoud aan thema's en rollen; komt tot een samenhangend spelverhaal met andere kinderen					verdieping in thema's en rollen; kan zich enigermate verplaatsen in rollen van anderen; houdt zich aan spelregels				

2.2. Taakgerichtheid en zelfstandigheid					
moet gestimuleerd worden om de aandacht te richten; kan een enkelvoudige activiteit uitvoeren als hulp wordt gegeven	kan korte tijd gericht met een activiteit bezig zijn; voert een enkelvoudige activiteit zonder hulp uit	kan voor langere tijd met een kleine taak bezig zijn zonder hulp van buitenaf	kan voor langere tijd geconcentreerd met een gestructureerde taak bezig zijn; opsplitsing in deeltaken is dan nog belangrijk en kan het kind nog niet zelf	voert zelfstandig een gestructureerde taak in zijn geheel uit; steun van de leraar blijft belangrijk	voert een taak geheel zelfstandig uit; taakbeseft; doorzettingsvermogen

3. Motoriek

Leeftijd

3;2	3;4	3;6	3;8	3;10	4	4;2	4;4	4;6	4;8	4;10	5	5;2	5;4	5;6	5;8	5;10	6	6;2	6;4	6;6									
3.1. Grote motoriek																													
loopt moeiteloos achteruit; zwaait met armen tijdens hardlopen; rennen, opspringen, tegen een bal trappen, vangt grote bal in de handen, kleine bal vangen door met handen een schaalte te vormen op tenen staan					evenwicht; loopt over een lijn; vangt met twee handen kleine bal; klimt, hinkelt, springt en huppelt; staat 5 seconden op één been N.B. vaak is nog sprake van een massaal bewegingspatroon					vangen; springt over iets dat op de grond ligt; situaties inschatten					evenwicht: op één been staan (± 10 sec.); 5 keer hinken op voorkeursbeen; stuitende bal vangen; toenemende coördinatie en verfijning van de bewegingspatronen; kleine bal vangen					gecoördineerde fijne bewegingspatronen: loopt over balk, bal stuiten en vangen, touwtje springen					een soepel bewegingspatroon, werpt met voorkeurshand, lang touwtje springen (minstens 12 seconden)				

3.2. Kleine motoriek									
bouwt toren van meer dan 9 blokken; kan knopen open en dicht doen; grovere handbewegingen bij het hanteren van schrijfgereedschap; houdt potlood soms nog vast met duim-dwarsgreep of primitieve pincetgreep; knipt kleine stukjes; manipuleert met klein constructie-materiaal (lego)	rijgt grote kralen; maakt ingewikkelder bouwsels; kan blad doorknippen; ritssluiting	fijnere bewegingen vanuit de pols; aanzet tot voorkeurs-hand; juiste pengreep; pincetgreep	soepele bewegingen met de vingers (kleine kralen rijgen, vierkant knippen, knopen open/dicht doen); zorgvuldig inkleuren	een fijn motorische coördinatie (eenvoudige schrijfpatronen); kan veters strikken, er is sprake van een voorkeurshand bij verschillende handelingen (gooien, tekenen, haar kammen)	een goede motorische coördinatie (lastiger schrijfpatronen, letters en woorden schrijven, cirkel uit de losse hand uitknippen)				

3.3. Tekenontwikkeling																				
kopvoeters; gebruikt eenvoudige vormen als cirkels en lijntjes (basiskrabbels); samenhang nog onvolledig of ontbreekt; weinig details; poppetjes zweven en staan vaak schuin					symbolisch realisme; met schema van kopvoeters kunnen zowel mensen als dieren worden aangeduid; nog geen vaste schema's voor mensen, dieren; verticale dimensie wordt beheerst; meer details; armen en benen nog vaak aan hoofd gehecht; plezier in kleuren					volledige menstekening; gedetailleerde figuratieve afbeeldingen (mensen krijgen kleren aan, huis met deur, ramen en schoorsteen); tekent bij zijaanzicht 2 ogen; gebruik van röntgenperspectief; verhoudingen zijn nog emotioneel bepaald					bloeiperiode expressiviteit: gedetailleerde uitbeeldingen van mensen, dieren, huizen, bomen, vliegtuigen; er worden scènes getekend; hoofdzakelijk nog vlakke vormen; er worden gehele getekend; nog wel gebruik van röntgenperspectief; verticaal schema beeld					

4. Zintuiglijke waarneming

Leeftijd

3;2	3;4	3;6	3;8	3;10	4	4;2	4;4	4;6	4;8	4;10	5	5;2	5;4	5;6	5;8	5;10	6	6;2	6;4	6;6
-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----

4.1. Visuele waarneming

maakt inlegpuzzels met eenvoudige concrete voorstellingen; somt op wat het ziet bij plaatvertellen	kan duidelijke verschillen tussen afbeeldingen van concrete voorwerpen onderscheiden	maakt puzzels van meer stukken (25) met meer gedetailleerde voorstellingen	kan abstracte vormen/figuren van elkaar onderscheiden, onthouden; kan dezelfde vorm in complexe figuren aanwijzen; houdt bij inkleuren rekening met eenvoudige overlappingen; kan alle kleuren (ook licht en donker) aanwijzen (passieve kleurenkennis); kan alle kleuren (ook licht en donker) actief benoemen	kan verschillen tussen afbeeldingen van abstracte vormen/figuren (letters, cijfers) waarnemen; kan deze vormen natekenen; kan geometrische figuren benoemen; herkent eenvoudige lettervormen en cijfers	kan letters en cijfers onderscheiden en onthouden; kan dezelfde woorden in een reeks onderscheiden; kan eenvoudige woorden nastempelen; herkent letters in eigen naam en in andere woorden; houdt bij inkleuren rekening met figuur-achtergrond-aspecten
--	--	--	---	---	--

4.2. Auditieve waarneming

kan zinnen met een eenvoudige structuur t/m vier woorden onthouden en nazeggen; kan een rijmpje onthouden en opzeggen	kan eenvoudige opdrachten onthouden en uitvoeren; kan zinnen t/m zes woorden onthouden en nazeggen; kan reeks van drie woorden nazeggen (neus-mond-oog)	kan tweevoudige opdrachten onthouden en uitvoeren; kan naam herkennen in een zin tussen andere namen; kan lange woorden nazeggen ("piekharen-kappertje")	kan zinnen met zeven tot negen woorden onthouden en nazeggen; kan een versje met meer dan vier regels onthouden en opzeggen; kan reeks van vier woorden nazeggen (huis-trein-gras-boot)	kan het verschil horen tussen woorden die op elkaar lijken: neus-reus, buil-beul; kan met eenvoudige woorden rijmen	kan klanken van éénlettergrepig woord synthetiseren; kan lettergrepen van woorden klappen; kan een reeks van 5 woorden inprenten (poes-hond-paard-koeschaap)
---	---	--	---	---	--

Leeftijd

3;2	3;4	3;6	3;8	3;10	4	4;2	4;4	4;6	4;8	4;10	5	5;2	5;4	5;6	5;8	5;10	6	6;2	6;4	6;6																																							
5. Mondelinge taalontwikkeling																																																											
spreekt in zinnen van vier zinsdelen/woorden; kan vrijwel alle klanken goed uitspreken (behalve de 'r' en sommige medeklinker-combinaties)										spreekt in uitgebreide enkelvoudige zinnen; verbuiging van woorden is dikwijls juist, maar nog niet bij werkwoorden										spreekt in samengestelde zinnen met een eenvoudige structuur (nevenschikkend); vertelt verhaal/gebeurtenis in enkele zinnen										spreekt in goed gevormde, ook samengestelde zinnen met moeilijker voegwoorden (als, omdat enzovoort); concreet taalgebruik; eenvoudige werkwoordsvervoegingen zijn goed (bijvoorbeeld wij liepen)										kan een samenhangend verhaal van meerdere zinnen vertellen; chronologie; logische ordening, gevarieerde woordkeus										morfologie (verbuiging van woorden); woordgebruik en zinsbouw zijn juist									

6. Lichaamsoriëntatie					
kan de belangrijkste lichaamsdelen aanwijzen: hoofd, mond, ogen, oren, buik, rug, benen, voeten	kan bij zichzelf de belangrijkste lichaamsdelen met de ogen dicht aanwijzen en benoemen, kan lichaamsdelen bij anderen of bij een pop benoemen	kan symmetrische lichaams-houdingen imiteren	kan enkelvoudige opdrachten naar het lichaam vertalen en lichaamsdelen met ogen dicht aanwijzen en benoemen: pols, enkel, hals, nek	kan asymmetrische lichaamshoudingen imiteren vanaf een afbeelding	kan samengestelde opdrachten naar het eigen lichaam toe 'vertalen' en verwoorden wat het doet

Leeftijd

3;2	3;4	3;6	3;8	3;10	4	4;2	4;4	4;6	4;8	4;10	5	5;2	5;4	5;6	5;8	5;10	6	6;2	6;4	6;6
-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----	-----	------	---	-----	-----	-----

7. Ruimtelijke oriëntatie

kan met eigen lichaam ruimtelijke begrippen toepassen: achter stoel, onder tafel	past begrippen toe die de ruimtelijke relaties tussen voorwerpen omschrijven; nabouwen van ruimtelijke constructies	kan mozaïkfiguren en puzzels maken; tekent eenvoudige vormen na; kan eenvoudige voorstellingen vanaf een voorbeeld op papier nabouwen (alles is zichtbaar)	figuur-achtergrond waarneming; kan ruimtelijke begrippen in afbeeldingen weergeven en verwoorden; actieve en passieve kennis van voorzetsels als: in, op, naast, onder, boven, uit, enzovoort	beheerst ruimtelijke begrippen in het platte vlak gecombineerd ("de jongen die voor en naast het huis speelt"); kan vanaf afbeeldingen ook nabouwen wat niet zichtbaar is; kan links en rechts van het eigen lichaam aanwijzen	past begrippen links en rechts toe op voorwerpen waarbij de lichaamsas niet meer als referentie-punt fungeert, bijvoorbeeld links en rechts bij andere personen aanwijzen
--	---	--	---	--	---

8. Tijdsoriëntatie

kan zeggen hoe oud het is; ervaart tijdsritme	kan dag en nacht benoemen; gebruikt tijdsaanduidingen als: als het weer zomer is, toen het vakantie was	kan het dagritme globaal aangeven vanuit de eigen leefwereld; opstaan-aankleden-eten-tanden-poetsen-naar school; gebruikt aanduidingen als "nog 3 nachtes slapen"; begrippen als jongste en oudste "wat duurt langer"	kan de dagen van de week in goede volgorde opnoemen; kan de delen van de dag in volgorde benoemen: morgen, middag, avond; weet hoe oud het wordt op de volgende verjaardag	kan eigen ervaringen naar tijd indelen door middel van woorden als: straks, later, morgen, gisteren; beginnende belangstelling voor klokken en kalenders; weet welke dagen van de week er geen school is	heeft inzicht in hoe een dag en week qua tijd zijn ingedeeld; gebruikt/begrijpt termen als gisteren, eergisteren; zegt: "het is herfst want de bladeren vallen"; kan seizoenen op afbeeldingen herkennen
---	---	---	--	--	--

9. Symboolverkenning

Leeftijd

3;2	3;4	3;6	3;8	3;10	4	4;2	4;4	4;6	4;8	4;10	5	5;2	5;4	5;6	5;8	5;10	6	6;2	6;4	6;6																
9.1. Ontwikkeling van beginnende geletterdheid																																				
L1 Spelen met letters belangstelling voor boekjes (boekoriëntatie); vindt het leuk om voorgelezen te worden (verhaalbegrip); gebruikt lettermateriaal niet om woorden te maken maar om figuren te maken of te bouwen												L1-L2 Overgangsfase meer gevarieerde interesse voor boekjes; doet alsof het kan schrijven; schrijft naam in krabbels					L2 Onzinwoorden Ontdekt de relatie tussen gesproken en geschreven taal: kijkt mee of leest mee; doet alsof het leest; onzinwoorden maken; vormt woorden met lettermateriaal door letters naast elkaar te zetten; verzint er zelf een betekenis bij					L2-L3 Overgangsfase belangstelling voor schrijven, leggen, stempelen van eigen naam; inzicht in functies van geschreven taal; inzicht in de relatie tussen gesproken en geschreven taal					L3 Woorden namaken zonder letterkennis meer belangstelling voor letters; zelf bedachte woordjes worden door leraar voorgemaakt en door kind nagemaakt; interesse voor klankovereenkomsten en klankverschillen; kan woorden in klankgroepen verdelen; herkenning van letters uit eigen naam in andere woorden; alfabetisch principe en taalbewustzijn					L4 Zelf woorden maken en lezen kan nu zelf woorden maken; groeien de kennis van klank- letterkoppelingen; zelf woorden lezen; alfabetisch principe en taalbewustzijn				

9.2. Ontwikkeling van beginnende gecijferdheid					
vertelt hoeveel jaar het is door het juiste aantal vingers op te steken; begint hardop te tellen, nog foutief (akoestisch tellen)	telt voorwerpen, maar telt nog niet synchroon; opzeggen van de getallenrij nog niet altijd goed (asynchroon tellen)	zegt getallenrij tot 10 vaak goed op; kan hoeveelheden tot 5 meestal met aanwijzen tellen in betekenisvolle situaties (synchroon tellen)	zegt getallenrij tot 10 goed op; telt hoeveelheden tot 10 aanwijzend; begin van handig tellen door ordenen (bijv. op een rij leggen, handige groepjes)	kan actief hoeveelheden t/m 5 samenstellen en benoemen; kan met behulp hiervan erbij- en erafvragen t/m 5 in betekenisvolle situaties oplossen	herkent de hoeveelheden op een dobbelsteen; schrijft de cijfers t/m 10; telt terug vanaf 10; kan aantallen t/m 10 op verschillende manieren representeren; kan met behulp hiervan erbij- en erafvragen in betekenisvolle situaties beantwoorden

10. Ontwikkeling van het logisch denken

Leeftijd

3;2	3;4	3;6	3;8	3;10	4	4;2	4;4	4;6	4;8	4;10	5	5;2	5;4	5;6	5;8	5;10	6	6;2	6;4	6;6										
10. Ontwikkeling van het logisch denken																														
begrijpt begrippen; koud, moe, honger, arm; kan tegenstellingen aangeven: meisje- jongen, warm-koud; ordent naar groot- klein						kan met concreet materiaal vergelijkingen maken: lang-kort, dik-dun (grote tegenstellingen) S1					ordent op grond van één concreet waarneembaar kenmerk (bijvoorbeeld dikte, vorm, kleur) K1 kan concrete hoeveelheden vergelijken m.b.v. veel-weinig; t/m 5 (kleine tegenstellingen) H1					kan concrete hoeveelheden vergelijken m.b.v. evenveel, meer, minder op basis van 1-1 relaties t/m 8 H2					brengt d.m.v. passen en meten rangorde aan (S2); kan voorwerpen volgens 2 criteria ordenen K2					op weg naar H3: nauwkeurige vergelijking van hoeveelheden op basis van één-één-relatie; ingenomen ruimte werkt niet meer verstorend; één meer dan/één minder dan				