

GERUSTSTELLEND NABIJHEID TIJDENS DE SPEELWERKTIJD

Een onderzoek naar de kracht van observatie tijdens spel op
eigen initiatief van kinderen in groep 1-2

Student: Joryl Buddiger, 3357198

Datum: 18-08-2020

Toets: Praktijkgericht Onderzoek

Onderzoeksbegeleider: Aleid Beets Kessens

Instelling: Fontys OSO, master EN

INHOUD

Samenvatting.....	3
Inleiding.....	4
Hoofdstuk 1: Identificeren van het probleem.....	5
1.1. Probleemstelling.....	6
1.2. Relevantie.....	6
1.2.1. Persoonlijke relevantie.....	6
1.2.2. Relevantie op schoolniveau.....	6
1.2.3. Maatschappelijke relevantie	7
1.4. Doelstelling.....	7
1.5. Vragen aan de literatuur	7
Hoofdstuk 2: Literatuurstudie	8
2.1. Gerustellende nabijheid	8
2.1.2. Leerkracht.....	8
2.1.3. Omgeving.....	9
2.1.1. Kinderen	9
2.2. Ruimte voor initiatief.....	10
2.3. Observeren	11
2.3.2. Wat ga ik observeren?.....	12
2.6. Onderzoeksvraag en deelvragen	12
Hoofdstuk 3: Dataverzameling	13
3.1. Onderzoeksvorm	13
3.2. Respondenten	14
3.3. Dataverzamelingsmethoden	14
3.3.1. Checklist voorwaardelijke aspecten.....	14
3.3.2. KIJK! registratie beginnende gecijferdheid.....	15
3.3.3. Observatie	16
3.3.3. Mondeling bevragen van de kinderen	17
3.4. Validiteit en betrouwbaarheid	17
3.5. Ethiek.....	17
Hoofdstuk 4: Data-analyse	18
4.1. Checklist voorwaardelijke aspecten.....	18
4.2. KIJK! registratie beginnende gecijferdheid beginsituatie.....	19
4.3. Observatie	19
4.3.1. Beginnende gecijferdheid.....	19
4.3.2. Welbevinden	20

4.3.3. Betrokkenheid	20
4.4. KIJK! registratie beginnende gecijferdheid eindsituatie	21
4.4. Mondeling bevragen van de kinderen	21
Hoofdstuk 5: Rapporteren en Evalueren.....	22
5.1. Deelvraag 1A	22
5.2. Deelvraag 1B.....	23
5.3. Deelvraag 2.....	23
5.3. Deelvraag 3.....	23
5.4. Hoofdvraag	24
5.5. Discussie	25
5.6. Aanbevelingen.....	25
Literatuurlijst	27

SAMENVATTING

Dit onderzoek gaat in de kracht van observatie tijdens geruststellende nabijheid (Singer, Tajik & Otto, 2015) van de leerkracht tijdens de speelwerktijd.

Voor dit onderzoek heb ik gekeken hoe observeren tijdens geruststellende nabijheid bijdraagt aan inzicht in de ontwikkeling van de kinderen in groep 1-2 waar ik les geef. De focus in dit onderzoek ligt op het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid en is er geobserveerd tijdens het spel op eigen initiatief in de themahoek van mijn klas.

De interesse in dit onderwerp ontstond omdat mijn parallelcollega's werkdruk ervoeren bij het invullen van het leerlingvolgsysteem KIIK!. Deze werkdruk ervoerde ik zelf minder, waardoor ik getriggered werd te kijken waar dit verschil in ervaring aan zou kunnen liggen. Wat helpt mij om minder werkdruk te ervaren in het volgen van de kinderen in hun ontwikkeling? Ik besloot te kijken naar de manier waarop ik geruststellende nabijheid inzet in mijn eigen klas en de observaties die ik tijdens dit nabij zijn doe. Het effect hiervan wilde ik proberen meetbaar te maken.

Het onderzoek heeft de vorm gekregen van een praktijkgericht evaluatieonderzoek, waarbij ik de beginsituatie heb gemeten en beschreven. Daarnaast heb ik de kinderen geobserveerd op de momenten dat ik als leerkracht geruststellend nabij de themahoek was. Het blijkt dat geruststellende nabijheid bijdraagt aan het verkrijgen van informatie over de ontwikkeling van beginnende gecijferdheid. Dit is afhankelijk van zaken zoals de frequentie waarmee de kinderen in de themahoek spelen, of er voldoende mogelijkheid is tot het ingaan op initiatief van de kinderen tijdens het spel en of de leeromgeving rijk genoeg is ingericht. Echter, het is duidelijk geworden dat door kinderen vanuit geruststellende nabijheid te observeren, ik als leerkracht ingangen kan vinden om in de spelsituaties de zone van naaste ontwikkeling op te zoeken. Belangrijke voorwaarde hierbij is dat dit op initiatief van het kind gebeurt. Naast beginnende gecijferdheid, geeft op deze manier observeren en nabij zijn veel informatie over het welbevinden en de betrokkenheid. Volgens Laevers (2019) zijn dit voorwaarden voor ontwikkeling.

Dit onderzoek is uitgevoerd op kleine schaal in een korte periode. Drie kinderen zijn geobserveerd vanuit geruststellende nabijheid om inzicht te verkrijgen in hun ontwikkeling omtrent beginnende gecijferdheid. Vervolgonderzoek op grotere schaal gedurende een langere periode, zou de resultaten vanuit dit onderzoek kracht bij kunnen zetten.

INLEIDING

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in groep 1-2 van een Jenaplanschool (hierna basisschool X), in een stad in het Zuidoosten van Nederland. Sinds 2013 ben ik werkzaam op deze school als groepsleerkracht in groep 1-2.

Het onderzoekonderwerp komt voort uit een onderzoek naar geruststellende nabijheid bij twee tot drie jarigen in de kinderopvang (Singer, Nederend, Penninx, Tajik & Boom, 2013). In het onderzoek van Singer et al. (2013) wordt gesproken over de pedagogische medewerker. In mijn onderzoek maak ik de vertaalslag naar de klassenpraktijk met vier tot zes jarigen en spreek ik dus over de leerkracht. Geruststellende nabijheid maakt mij als leerkracht enthousiast, omdat ik het idee heb dat ik hierdoor veel kan zien van en horen over de ontwikkeling van de kinderen in mijn groep. Dit kon ik voor dit onderzoek echter nog niet helder genoeg onderbouwen.

Om de leesbaarheid van dit onderzoek te bevorderen verwijs ik naar de pedagogisch medewerker of leerkracht vanuit de vrouwelijke vorm, een zij. Dit kan uiteraard ook gelezen worden als een hij.

Dit praktijkgericht onderzoek is uitgevoerd op basis van acties in de verschillende fasen zoals Creswell (2014) ze formuleert (Van Swet & Munneke, 2017):

1. Identificeren van een probleem
2. Literatuurstudie
3. Formuleren van onderzoeksvraag
4. Dataverzameling aan de hand van model ...
5. Data-analyse
6. Rapporteren en evalueren.

Hiervoor is gekozen om op een gestructureerde, systematische wijze te handelen. De eerste drie fasen worden beschreven in hoofdstuk 1 en 2, waarin ik de onderzoeksvraag formuleer zoals gevormd door de literatuurstudie. Dataverzameling en – analyse worden beschreven in hoofdstuk 3 en 4 en de laatste fase in hoofdstuk 5.

De dataverzameling, data-analyse en het rapporteren en evalueren worden systematisch vormgeven aan de hand van het model van de didactische analyse (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2016).

HOOFDSTUK 1: IDENTIFICIEREN VAN HET PROBLEEM

“De moeilijkste opgave voor de leraar is het optimaal afstemmen op de ontwikkeling en de leermogelijkheden van het jonge kind” (Oenema-Mostert, Janssens, Woltjer & Van de Kraats-Hop, 2018).

Hoe doe je dat, optimaal afstemmen? Een vraag die ik mezelf regelmatig stel. Het als leerkracht hebben van grondige kennis van het verloop van de ontwikkeling van het jonge kind is een voorwaarde hiervoor (Oenema-Mostert et al., 2018).

Binnen de kleuterbouw op mijn school signaleer ik het gevoel van werkdruk onder mijn parallelcollega's in het volgen van de ontwikkeling van kinderen. Dit zie ik in de werkwijze van het leerlingvolgsysteem KIJK! (Van den Bosch & De Jager, 2005). Vanuit dit leerlingvolgsysteem wordt tweemaal per schooljaar voor elk kind geregistreerd hoever het is in de ontwikkeling, gekeken naar zestien ontwikkelingsgebieden (Van den Bosch & De Jager, 2005). In de praktijk ontstaat de neiging dit als afvinklijst te gebruiken en kinderen één voor één te checken. Dit versterkt de misvatting dat het leren van jonge kinderen rechtstreeks beheersbaar is via leerkrachtgestuurde, op zichzelf staande activiteiten, waarin geïsoleerde deelvaardigheden worden geoefend (Eggermont, 2015). Het leerlingvolgsysteem wordt zo het doel in plaats van een middel om zicht te krijgen op de ontwikkeling van jonge kinderen. De gegevens van het leerlingvolgsysteem kunnen op deze manier zó sterk leidend worden dat de leerkracht steeds minder weet hoe het aanbod af te stemmen op het kind (Oenema-Mostert et al., 2018). Daarnaast is het 'checken per kind' tijdrovend en laat het weinig ruimte over voor spontaan spel. Juist het spontane spel is van belang bij het onopzettelijke leren wat aansluit bij de natuurlijke exploratiedrang van jonge kinderen (Eggermont, 2015). Volgens Eggermont (2015) leidt dit tot zelfgekozen en zelfgestuurde activiteiten waardoor jonge kinderen zich op een vanzelfsprekende manier ontwikkelen. Laevers (2019), die het begrip 'kleuterinitiatief' definieerde, beaamt dit: ruimte bieden om initiatief te nemen sluit het beste aan bij de manier waarop jonge kinderen leren en ontwikkelen.

Zelf voelde ik de bovengenoemde werkdruk een aantal jaren geleden ook meer, maar dat is verdwenen. Daarmee constateer ik een verschil met mijn parallelcollega's. Wat heeft er toe geleid dat ik deze druk niet meer voel? Het heeft onder andere te maken met het grondig kennen van de verschillende ontwikkelingsfasen en steeds beter weten wat jonge kinderen nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen. Dit inzicht is met de jaren ervaring gegroeid, mede door het volgen van de modules binnen de differentiatie van het Jonge Kind. Hierdoor voel ik een vertrouwen in het kunnen afstemmen op de speelbehoeften van het jonge kind. Onder speelbehoeften wordt verstaan wat het kind nodig heeft om te kunnen leren van het spelen (Beets Kessens, 2015). Voor jonge kinderen is spelen leren. Als een kind leert, ontwikkelt het kind zich. De term 'speelbehoeften' vind ik daarom het meest passend en zal ik in dit onderzoek blijven gebruiken.

Ook heeft het vanuit rust de tijd nemen om te zitten en te kijken naar dat waar de kinderen mee bezig zijn dit vertrouwen versterkt. Als kinderen zich veilig voelen kunnen ze opgaan in hun spel. Daarvoor hebben ze de geruststellende nabijheid van een vertrouwde opvoeder nodig (Singer, Tajik & Otto, 2015). Vanuit de geruststellende nabijheid kan de leerkracht goed observeren of de kinderen aandachtig spelen of daarbij wat hulp nodig hebben (Van Oijen & Nagtzaam, 2019).

Door vanuit geruststellende nabijheid naar kinderen te kijken, ben ik gegroeid in het beter waarnemen van de speelbehoeften van de kinderen in mijn klas. Ik besef dat ik hierdoor veel zie over waar het kind zich in de ontwikkeling bevindt, zonder de behoefte te voelen om doelen te gaan afvinken.

In dit onderzoek focus ik me op geruststellende nabijheid tijdens de speelwerktijd. Dit is het belangrijkste onderdeel van het dagprogramma (Brouwers, 2019). Volgens Brouwers (2019) leren jonge kinderen door actief te zijn, door concreet te handelen. In de speelwerktijd krijgen ze daar de gelegenheid voor: kinderen kunnen volop spelen en zich dus ontwikkelen. Vanuit de wens om op een meer onderbouwde wijze zicht te krijgen op de ontwikkeling van jonge kinderen vanuit geruststellende nabijheid, ben ik benieuwd of dit als een basisinterventie gezien kan worden. Singer et al. (2013) hebben dit onderzocht bij twee tot drie jarigen en ik vraag me af hoe zich dit in de klassenpraktijk van vier tot zesjarigen verhoudt tot het zicht krijgen op de ontwikkeling van de kinderen.

1.1. PROBLEEMSTELLING

Samengevat kan worden gezegd dat door geruststellende nabijheid van de leerkracht een oplossing kan worden geboden in antwoord op de vraag hoe optimaal af te stemmen op de speelbehoeften van de kinderen tijdens de speelwerktijd. Om optimaal af te stemmen is zicht op de ontwikkeling van de kinderen nodig. Door geruststellend nabij te zijn, veronderstel ik informatie over de ontwikkeling van de kinderen te kunnen verzamelen. Vooralsnog is dit gebaseerd op eigen ervaring in de klassenpraktijk, zonder gegronde onderbouwing.

Door het eerst te onderzoeken in mijn eigen groep, veronderstel ik dat ik met de resultaten aan mijn collega's kan laten zien dat er veel gezien en gehoord kan worden over de ontwikkeling van de kinderen zónder werkdruk te ervaren met het invullen van KIJK! en het gebruik van afvinklijsten.

1.2. RELEVANTIE

1.2.1. PERSOONLIJKE RELEVANTIE

Voor mij persoonlijk is dit onderzoek relevant omdat ik het verbeteren van optimaal kunnen afstemmen op de speelbehoeften van de kinderen als beoogd resultaat zie. Ik zoek hierbij naar methoden die dit kunnen bewerkstelligen en denk in observeren tijdens geruststellende nabijheid een passende methode gevonden te hebben. Door in te zoomen op mijn eigen handelen in de klassenpraktijk gericht op geruststellende nabijheid, veronderstel ik meer onderbouwd uit te kunnen dragen welke meerwaarde dit voor leerkrachten en jonge kinderen heeft. Hier vanuit kan ik anderen, zoals collega's, inspireren door met hen in dialoog te gaan.

1.2.2. RELEVANTIE OP SCHOOLNIVEAU

In de kleuterbouw op basisschool X is de wens een meer passend leerlingvolgsysteem te kiezen. Het kan een valkuil worden om wederom het nieuwe systeem als doel te gebruiken in plaats van een middel om zicht te krijgen op de ontwikkeling van jonge kinderen. Bij elk leerlingvolgsysteem dat er gebruikt zal worden, is het mijns inziens belangrijk de vraag te stellen op welke manier er in de basis naar kinderen gekeken wordt. Dit onderzoek kan bijdragen aan een gesprek over de kijk naar ontwikkeling en leren van jonge kinderen op basisschool X. Daarbij veronderstel ik dat dit de werkdruk onder mijn parallelcollega's rondom het invullen van het leerlingvolgsysteem zou kunnen verminderen.

1.2.3. MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Maatschappelijk gezien sluit dit onderzoek aan bij de vraag wat jonge kinderen nodig hebben. Volgens Dobber en Van Oers (2018) is de belangrijkste opdracht van onderwijs dat kinderen in hun ontwikkeling dusdanig worden ondersteund opdat ze zelfstandige en florerende burgers worden. Dit kunnen leerkrachten doen door ruimte te maken kinderen het vermogen te laten ontwikkelen om op een eigen manier te handelen in concrete situaties. Deze handelingskwaliteit wordt ook wel ‘agency’ genoemd (Dobber & Van Oers, 2018). Landelijk staat de ontwikkelingsstimulering en het onderwijs aan het jonge kind al lange tijd onder druk (Van Oijen & Nagtzaam, 2019). Zij zeggen hierover:

Leerkrachten willen kindgericht werken, maar door vaak een ondoorzichtig en onbedoeld hedendaags samenspel van schoolbestuur, maatschappelijke prestatiedruk en wensen van ouders, voelen leerkrachten zich in de richting gedrukt cognitieve vaardigheden op een geïsoleerde manier aan te bieden en te toetsen. Dit zorgt voor minder ruimte voor spel en het steeds ‘schoolser leren’ van jonge kinderen.

Door vertrouwen te hebben in het spelend ontwikkelen van jonge kinderen en de eigen professionaliteit van het goed kunnen kijken naar kinderen, hoeft de leerkracht zich niet in dit samenspel mee te laten trekken (Van Oijen & Nagtzaam, 2019).

1.4. DOELSTELLING

Het onderzoek heeft tot doel om door middel van geruststellende nabijheid informatie te verzamelen over de ontwikkeling van de kinderen in mijn groep. Hiermee wil ik laten zien dat door te observeren tijdens geruststellende nabijheid wellicht nog meer informatie te verzamelen is over de ontwikkeling van de kinderen. Dit wil ik onderbouwd kunnen aantonen op basis van literatuur en mijn eigen praktijk.

De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden om, vanuit dialoog met mijn parallelcollega's, uitgangspunten te formuleren voor onze houding ten opzichte van het kijken naar jonge kinderen. Als deze uitgangspunten vaststaan, kan er vandaaruit gekomen worden tot criteria voor de werkwijze met of keuze voor een leerlingvolgsysteem dat bij onze manier van onderwijs verzorgen aan het jonge kind past.

1.5. VRAGEN AAN DE LITERATUUR

Uit het bovenstaande volgt dat ik de volgende vragen aan de literatuur stel. Wat is **geruststellende nabijheid** precies en wat vraagt dit van de leerkracht, omgeving en kinderen? Hoe verhoudt zich dit tot het bieden van **ruimte voor initiatief**? Hoe kan de leerkracht vanuit geruststellende nabijheid **observeren**? In het theoretisch kader worden deze vragen vanuit verschillende theoretische inzichten belicht.

HOOFDSTUK 2: LITERATUURSTUDIE

In dit hoofdstuk worden de vragen waarmee het vorige hoofdstuk is geëindigd belicht vanuit verschillende theoretische inzichten.

2.1. GERUSTELLEND NABIJHEID

Singer, Tajik & Otto (2015) noemen geruststellende nabijheid rustig betrokken aanwezig zijn en vol belangstelling de kinderen laten spelen. Het is een term die in eerste instantie voornamelijk wordt gebruikt bij pedagogisch medewerkers die met twee tot drie jarigen werken. Omdat het in theorieën gericht op de kleuterleeftijd nog niet veelvuldig gebruikt wordt, neem ik deze definitie voor de leerkracht in groep 1 -2 (dus voor vier tot zesjarigen) over zoals het oorspronkelijk beschreven is. De rustige aanwezigheid van de pedagogisch medewerker is voor jonge kinderen een voorwaarde om zich veilig te kunnen voelen en te kunnen opgaan in hun spel (Howes, 2011; Musatti & Mayer, 2011).

Wat vraagt geruststellende nabijheid van de leerkracht, omgeving en kinderen?

2.1.2. LEERKRACHT

Volgens Singer, Tajik & Otto (2015) houdt geruststellend nabijheid in dat de pedagogisch medewerker ontspannen is, open vragen stelt, in kleine gebaren de aandacht en belangstelling uit, op initiatieven van de kinderen reageert en hen bevestigt door te herhalen wat de kinderen zeggen en hierbij een zachte en rustige stem gebruikt waardoor de kinderen niet in hun spel gestoord worden.

Als het kind weet dat het vrijelijk zijn gang kan gaan, kan het naar hartenlust spelen (Van der Aalsvoort, 2017). Dit vraagt een accepterende houding van vertrouwen van de leerkracht. Door vertrouwen te tonen in de capaciteit en groei van de kinderen, kunnen kinderen hun intrinsieke motivatie voluit inzetten (Van Blijswijk, 2015). Van Blijswijk (2015) geeft aan dat op basis van dit vertrouwen de leerkracht de kinderen kan loslaten, zodat ze de ruimte voor zelfbepaling en eigen verantwoordelijkheid ervaren. Door het ervaren van eigen verantwoordelijkheid zijn kinderen bezig met de handelingskwaliteit agency. De leerkracht geeft vanuit een accepterende houding ruimte om kinderen het vermogen te laten ontwikkelen op een eigen manier te handelen in concrete (spel)situaties (Dobber & Van Oers, 2018). In het praktijkgedeelte van dit onderzoek zal ik deze houding dan ook aannemen.

Bij geruste nabijheid is het van belang dat de professional (pedagogisch medewerker/leerkracht) op een vaste plek zit, waardoor het gemakkelijk is om oogcontact te maken of om even naar haar toe te gaan om emotioneel bij te tanken (Rosetti-Ferreira, Oliveira, Campos-de-Carvalho & Amorim, 2011). Het onderzoek van Singer et al. (2013) bevestigt het inzicht dat de beschikbaarheid van de pedagogisch medewerker de spelbetrokkenheid vergroot en rondlopen onrust schept (Singer & De Haan, 2013) en korte contacten storen (Singer, Tajik & Otto, 2015). Een houding van rust en concentratie is een voorbeeld voor de kinderen (Van Oijen & Nagtzaam, 2019). Als de pedagogisch medewerker rustig op een bepaalde plaats is, kan het kind zelf naar haar toelopen, aldus Singer & De Haan (2013).

Er kan dus gesteld worden dat geruststellende nabijheid zoveel mogelijk vanaf een vaste plek gebeurt. Dit betekent voor mijn praktijkgedeelte dat ik in de organisatie in de speeltijd een vaste

plek wil inrichten om van daaruit de kinderen te observeren tijdens het spel. Dit maakt dat ik benieuwd ben naar waar ik op moet letten tijdens het observeren, hier kom ik in de derde paragraaf 2.3. op terug.

2.1.3. OMGEVING

Om spel te stimuleren zijn de inrichting van de klas en alle materialen daarin de instrumenten (Beets Kessens, 2013). Dit zorgt voor een inspirerende leeromgeving met spelactiviteiten die leiden tot ontplooiingsmogelijkheden waarin de onderwijsdoelen ‘verborgen’ zijn in deze materialen, situaties en de manier waarop de leerkracht het aanbiedt (Beets Kessens, 2013).

Volgens Eggermont (2015), die onderwijsbehoeften van kleuters heeft geformuleerd (zie Bijlage 1), hebben kleuters om bedoelde vaardigheden en inzichten eigen te maken een rijke leeromgeving nodig die: hun nabije leefwereld tot onderwerp heeft, aansluit bij het hier en nu en driedimensionaal van aard is. Ook zijn de aanwezigheid van onderwijsleersituaties die bijvoorbeeld vrij gekozen kunnen worden, diverse en gevarieerde materialen en groepsgenoten om mee te spelen van belang volgens Eggermont (2015). Laevers (2019) voegt eraan toe dat materialen zichtbaar moeten worden aangeboden, toegankelijk zijn en gemakkelijk opgeborgen kunnen worden na gebruik.

Om het onderzoek klein te houden zal ik me richten op het observeren van het spel in één hoek: de themahoek waar gespeeld wordt rondom het thema kamperen. Het bovenstaande betekent voor mijn praktijkgedeelte dat ik zorg dat deze hoek een rijke leeromgeving is die bewust is ingericht volgens bovenstaande criteria.

2.1.1. KINDEREN

Een hoek voldoet pas als er hoge betrokkenheid en hoog welbevinden bij kinderen aan af te lezen is (Laevers, 2019). Deze twee aspecten worden volgens hem beschouwd als de krachtigste aanwijzers voor kwaliteit van onderwijs. Een leerkracht kan pas rustig zitten op haar stoel om geruststellend nabij te zijn als kinderen betrokken bezig zijn en zich wel bevinden. Wat houden deze twee aspecten in en wat is het verband met geruststellende nabijheid?

Welbevinden in de sociaal-emotionele ontwikkeling is een voorwaarde voor de overige ontwikkeling op andere ontwikkelingsgebieden (Oenema-Mostert et al., 2018). Wil de leerkracht zicht krijgen op de gehele ontwikkeling, moet dus eerst het welbevinden in orde zijn.

Verschillende onderzoekers hebben welbevinden bij kinderen onderzocht. Zo stellen Broer, Haverhals en De Bruin (2012) dat welbevinden een momentane, actuele stand van zich goed voelen is dat wordt ervaren binnen de groep waarin een kind zich begeeft. Zij zeggen bovendien dat als er tegemoet wordt gekomen aan de basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) er een grotere mate van welbevinden ervaren wordt.

Volgens Laevers (2019) is welbevinden een toestand waarin kinderen zich bevinden wanneer ze zich op en top voelen en zich emotioneel veilig voelen.

Vanuit geruststellende nabijheid kan de leerkracht emotionele veiligheid creëren. Dit krijgen jonge kinderen onder andere door “eerst (baby’s en dreumesen) naast of vlak bij de pedagogisch medewerker te spelen en later (peuters en kleuters) door verder verwijderd van haar te spelen” (Singer & De Haan, 2013). Hierdoor kan er speels contact ontstaan: als de leerkracht er oog voor heeft, zoeken kinderen de aandacht zonder woorden te gebruiken (Van der Aalsvoort, 2017). Als dat

contact wordt bevestigd, wordt het gevoel van welbevinden van het kind versterkt, aldus Van der Aalsvoort (2017).

Een kind dat zich wel voelt zendt de volgende signalen uit (Laevers, 2019): genieten, spontaniteit en zichzelf kunnen zijn, openheid en ontvankelijkheid, ontspanning en innerlijke rust en vitaliteit. Welbevinden zoals Laevers (2019) definieert is te meten met de Leuvense Welbevindenschaal (zie Bijlage 2).

Singer et al. (2013) stellen dat als een pedagogisch medewerker geruststellend nabij is, de spelbetrokkenheid verhoogd wordt. Hiermee wordt geconcentreerde aandacht bedoeld (Singer en de Haan, 2013).

Betrokkenheid is volgens Laevers (2019) een toestand waarin kinderen zich bevinden wanneer ze helemaal in een activiteit opgaan. Csikszentmihalyi (1979) beschrijft het als een toestand van 'state of flow': een soort van (mentale) energie die door iemand heen stroomt (in Laevers, 2019).

Betrokkenheid kan gezien worden als een kwaliteit van de ervaring die garant staat voor de ontwikkeling van competenties (Laevers, 2019). De 'state of flow' doet zich voor bij een optimale verhouding tussen de moeilijkheidsgraad van de taak en je competenties, precies in het gebied dat Vygotsky (1978, geciteerd in Laevers, 2019, p. 49) de 'zone van naast ontwikkeling' noemt.

Signalen van betrokkenheid zijn: concentratie, motivatie en doorzetting, intense mentale activiteit, alertheid en aandacht voor details, bevrediging van exploratiedrang, aan de grens van de mogelijkheden van het kind (Laevers, 2019). Betrokkenheid zoals Laevers definieert is te meten met de Leuvense Betrokkenheidsschaal (zie Bijlage 3).

In mijn praktijkgedeelte zal ik alert zijn op de signalen van betrokkenheid en welbevinden, omdat dit voorwaarden zijn voor ontwikkeling. Omdat het een kleinschalig onderzoek betreft, kies ik ervoor deze begrippen te gebruiken zoals Laevers (2019) deze definieert. Laevers doet al geruime tijd onderzoek naar kinderen in de kleuterleeftijd, dus dat vind ik het meest passend betreft mijn eigen klassenpraktijk in groep 1-2.

Naast welbevinden en betrokkenheid, is het belangrijk dat kinderen ruimte voor initiatief krijgen. Dit sluit, zoals eerder beschreven, het beste aan bij de manier waarop jonge kinderen zich ontwikkelen (Laevers, 2019). Volgens Brouwers (2019) ondernemen jonge kinderen, als ze vrijheid van keuze krijgen, precies die activiteiten die tegemoetkomen aan hun ontwikkelingsbehoefte. Dit maakt mij benieuwd naar hoe ik hier ruimte aan kan geven. In de volgende paragraaf wordt hier dieper op in gegaan.

2.2. RUIMTE VOOR INITIATIEF

Hoe biedt een leerkracht ruimte voor initiatief?

Vanuit geruststellende nabijheid kan de leerkracht kinderen voldoende ruimte geven om zelf initiatief te nemen. Volgens Singer & De Haan (2013) kan een leerkracht hierdoor kinderen hun greep op hun eigen situatie geven. In tegenstelling tot rondlopen en korte tussendoor contacten waarmee ze in feite de kinderen hun greep op hun eigen situatie ontnemt en wordt de spelbetrokkenheid lager (Singer & De Haan, 2013). Volgens Laevers (2019) wakkert het bieden van ruimte om zelf initiatief te nemen de exploratiedrang van jonge kinderen aan waardoor de zelfsturing en ondernemingszin versterkt wordt. Dit is tegelijk een voorwaarde om de betrokkenheid van de kinderen te verhogen (Laevers, 2019).

Het vergroten van het kleuterinitiatief (Laevers, 2019) komt níet neer op kinderen alle vrijheid geven. Ruimte voor initiatief is een vorm van organisatie. Laevers (2019) heeft vier organisatietypes geformuleerd op basis van initiatief, ontleend aan het schema over initiatief van de leerkracht en de kinderen ontwikkeld door Hohmann, Banet & Weikart (1979). Zie Figuur 1 en 2 hieronder.

Geruststellende nabijheid zou kunnen beginnen bij de kindgerichte organisatievorm. Emotionele veiligheid creëren is immers een belangrijk doel van geruststellende nabijheid (Singer & De Haan, 2013). In de kindgerichte organisatievorm houdt de leerkracht zich echter op de achtergrond en zal ze weinig interventies doen. Dit strookt niet met de eerder beschreven kenmerken van geruststellende nabijheid waarin de leerkracht dit wel doet, zoals reageren op de initiatieven van de kinderen. Laevers (2019) stelt dat leerkrachten in de open organisatievorm alles wat ze als een bijdrage zien om het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen te verhogen, inbrengen (Laevers, 2019). Na elk initiatief peilt de leerkracht wat het aanbod of de tussenkomst bij kinderen teweegbrengt. Wat daar uitkomt, is bepalend voor het volgende initiatief (Laevers, 2019). Dit peilen kan gedaan worden vanuit geruststellende nabijheid.

Voor mijn praktijkgedeelte betekent het dat ik ten minste zorg voor een kindgerichte organisatie en streef naar een open organisatie. Hierin is het belangrijk te blijven peilen naar wat een initiatief teweegbrengt bij de kinderen en waar nodig aanpassingen worden aangebracht in het aanbod.

2.3. OBSERVEREN

Om erachter te komen hoe ik vanuit geruststellende nabijheid op een professionele manier kan observeren, ben ik benieuwd wat observeren precies is en waar ik op moet letten als ik dit doe.

Volgens Singer (2016) gaat observeren over verwonderen, openstaan, je laten raken en begrijpen wat kinderen beweegt. Brouwers (2019) stelt dat dit de basis is voor het didactisch handelen in de onderbouw. Zonder deze vaardigheid ontbreekt een essentiële voorwaarde om te kunnen komen tot een afgestemd aanbod (Oenema-Mostert et al., 2018).

Janson & Memelink (2006) verstaan onder observeren bewust waarnemen, waarbij de professional vooraf een doel vaststelt en een plan maakt voor de manier waarop de professional dat gaat doen.

Hoe geef ik het observeren vanuit geruststellende nabijheid vorm?

Volgens Singer, Tajik & Otto (2015) houdt geruststellend nabij zijn in dat de pedagogisch medewerker ontspannen is, open vragen stelt, in kleine gebaren de aandacht en belangstelling uit, op initiatieven van de kinderen reageert en hen bevestigt door te herhalen wat de kinderen zeggen en hierbij een zachte en rustige stem gebruikt waardoor de kinderen niet in hun spel gestoord worden.

Op initiatieven ingaan, kan als een interventie gezien worden. Van Herpen (2011) stelt dat het belangrijk is te observeren vóórdát de leerkracht tot een interventie overgaat. Dit gebeurt in de klassenpraktijk in een 'split second', de leerkracht moet onmiddellijk weten wat te doen of juist níet te doen (Stevens, 2010).

Dit betekent voor mijn praktijkgedeelte dat ik tijdens de geruststellende nabijheid reageer op initiatieven van kinderen en hierbij open vragen stel. Om dit onderzoek klein te houden kies ik ervoor

niet verder in te gaan op wat een interventie nog meer kan zijn, dit zou eventueel in een vervolgonderzoek wel meegenomen kunnen worden.

Waar moet ik nog meer op letten? Bij observeren is het belangrijk in hoeverre objectieve, niet-vertekende waarneming mogelijk is (De Lange et al., 2014). Volgens Brouwers (2019) voldoet een professionele observatie aan de volgende kenmerken: zakelijkheid, gedetailleerdheid, objectiviteit en onbevooroordeeldheid, voorzichtigheid en deskundigheid. De Bil (2010) stelt dat er mogelijk een aantal observatievalkuilen zijn: de aandacht richten op specifieke personen of zaken, alleen dat observeren wat de professional interessant vindt, de locatie en het tijdstip kunnen invloed hebben op de observatie, wat er aan de observatie voorafging en de persoonlijke omstandigheden van leerkracht.

Dit betekent voor mijn praktijkgedeelte dat ik voorafgaande aan de observaties een doel vaststel en een plan maak voor de manier waarop. Hierbij zal ik de kenmerken van een professionele observatie zoals Brouwers (2019) deze benoemt in acht nemen. Daarnaast zal ik rekening houden met de observatievalkuilen.

2.3.2. WAT GA IK OBSERVEREN?

Om het behapbaar te houden zal ik in het praktijkonderzoek me gaan richten op één ontwikkelingsgebied tijdens het spel in één hoek in de speelwerktijd. Hiervoor kies ik voor het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid in de themahoek. Dit doe ik omdat beginnende gecijferdheid naar verwachting veel aan bod zal komen binnen het thema kamperen waar de klas tijdens het praktijkgedeelte van dit onderzoek mee bezig is.

Er wordt gebruik gemaakt van de fasering in het ontwikkelingsgebied van beginnende gecijferdheid zoals KIJK! dit formuleert (zie Bijlage 4) omdat dit het leerlingvolgsysteem is waarmee gewerkt wordt op basisschool X.

2.6. ONDERZOEKSVRAAG EN DEELVRAGEN

Het bovenstaande heeft geleid tot het formuleren van een hoofdvraag voor dit onderzoek. Dit komt overeen met fase 3 van de fasen van Creswell (2014).

Wat is het resultaat van geruststellende nabijheid van de leerkracht tijdens de speelwerktijd bij het spel op eigen initiatief in de themahoek voor het verkrijgen van informatie over het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de kinderen in groep 1-2 van basisschool X?

Met de deelvragen als volgt geformuleerd:

1. Wat is de beginsituatie
 - A. met betrekking tot de voorwaarden voor geruststellende nabijheid bij de leerkracht, in de omgeving en de kinderen?
 - B. van de kinderen in groep 1-2 van basisschool X met betrekking tot het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid?
2. Welke informatie wordt er door geruststellende nabijheid verzameld over het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de kinderen van groep 1-2 op basisschool X?

3. Wat is er van deze informatie bruikbaar om de registratie van het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van KIJK! in te kunnen vullen?

HOOFDSTUK 3: DATAVERZAMELING

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksopzet beschreven.

3.1. ONDERZOEKSVORM

Er is sprake van een evaluatieonderzoek omdat het gaat om het vaststellen of de interventie van geruststellende nabijheid inderdaad heeft geleid tot het beoogde doel, namelijk het verkrijgen van informatie in het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de kinderen in groep 1-2 op basisschool X.

Het onderzoek wordt uitgevoerd volgens het model van de didactische analyse (De Lange et al., 2016) weergegeven in Figuur 3. Het model gaat uit van een bewerking van het model van de didactische analyse (Van Gelder, Peters, Oudkerk Pool & Sixma, 1973).

Dit model vind ik het meest geschikt omdat het volgens De Lange et al. (2016) het beste weergeeft waar het in een evaluatieonderzoek om gaat.

Volgens De Lange et al. (2016) gebeurt het evaluatieonderzoek vanuit een situatie die niet blanco is, maar waarin al iets aanwezig was: de beginsituatie. In evaluatieonderzoek is het meten van de beginsituatie cruciaal (De Lange et al., 2016). Bij het vaststellen van de beginsituatie is het volgens De Lange et al. (2016) belangrijk om relevante kenmerken te analyseren zoals ontwikkelingsniveau, voorkennis en vaardigheden van de betrokkenen.

In dit praktijkonderzoek wordt deze beginsituatie bepaald aan de hand van subvragen van deelvraag 1: wat is de beginsituatie

- A. met betrekking tot de voorwaarden voor geruststellende nabijheid bij de leerkracht, de kinderen en in de omgeving?
- B. van de kinderen in groep 1-2 van basisschool X met betrekking tot het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid?

Om vanuit die beginsituatie de gestelde doelen te bereiken, is de geruststellende nabijheid van de leerkracht tijdens het spel van de kinderen op eigen initiatief in de themahoek *de gekozen weg*. Dit is *het middel* om informatie te verkrijgen over de ontwikkeling van beginnende gecijferdheid van de kinderen in groep 1-2.

Ten slotte tracht een evaluatieonderzoek na te gaan of en in hoeverre de beginsituatie en de gekozen weg en gebruikte middelen hebben bijgedragen aan het *bereiken van het doel*, dit vormt de basis voor de *terugkoppeling* (De Lange et al., 2016). Dit wordt beide beschreven in de conclusie van dit onderzoek.

3.2. RESPONDENTEN

Voor dit onderzoek is een selectie gemaakt uit de kinderen van groep 1-2 van basisschool X binnen het ontwikkelingsgebied van beginnende gecijferdheid. Idealiter is deze selectie zo samengesteld, dat deze de populatie kan representeren (De Lange et al., 2016). Om het representatief te laten zijn voor de gehele groep, bestaande uit kinderen in de leeftijd van 4 tot 6;6 jaar, zijn er drie kinderen in verschillende ontwikkelingsleeftijden gekozen die regelmatig op eigen initiatief kiezen om te spelen in de themahoek. Dit weet ik door eerdere observaties. De kinderen (N = 3) die meedoen aan het onderzoek zitten in groep 1-2 van basisschool X. Ze zijn bij aanvang van het onderzoek 4;10 jaar (groep 1), 5;4 jaar (groep 1) en 6;1 jaar (groep 2). Het zijn toevallig alle drie meisjes.

3.3. DATAVERZAMELINGSMETHODEN

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden wordt er gebruik gemaakt van de mixed method aanpak: kwantitatieve methoden worden gecombineerd met kwalitatieve methoden. Hiervoor is gekozen omdat dit volgens Van Swet & Munneke (2016) een waardevolle aanpak is in praktijkgericht onderzoek. Hier sluit ik mij als onderzoeker bij aan en ik heb bewust verschillende methoden geselecteerd die in de volgende sub paragrafen worden toegelicht.

3.3.1. CHECKLIST VOORWAARDELIJKE ASPECTEN

Met het doel om meer te weten te komen over de beginsituatie van de praktijksituatie, gebruik ik ten eerste een eigen ontworpen checklist (zie Bijlage 5) gebaseerd op inzichten uit het theoretisch kader.

Hiermee zal gekeken worden of de beginsituatie voldoet aan de voorwaardelijke aspecten van geruststellende nabijheid gericht op omgeving, leerkracht en kinderen. Deze checklist bestaat uit een combinatie van:

- Geruststellende nabijheid zoals Singer, Tajik & Otto (2015) het beschrijven: rustig betrokken aanwezig zijn en vol belangstelling de kinderen laten spelen;
- Geselecteerde onderwijsbehoeften voor kleuters van Eggermont (2015);
- De door Laevers (2019) geformuleerde criteria voor het rijk invullen van een hoek en type van organisatie op basis van mate van initiatief;
- De definiëring van Van Blijswijk (2015) van een accepterende houding van vertrouwen van de leerkracht;
- Mate van welbevinden en betrokkenheid van de kinderen (Laevers, 2019).

Omdat de mate van welbevinden en betrokkenheid wordt geregistreerd in het leerlingvolgsysteem dat gebruikt wordt op basisschool X (KIJK!), zal ik de informatie over deze twee aspecten van de laatste registratie gebruiken om de beginsituatie hierover te bepalen (zie Bijlage 6).

KIJK! gaat bij het bepalen van de betrokkenheid uit van de Leuvense Betrokkenheidsschaal van Laevers (2019), maar heeft hier wel een aangepaste vorm van gemaakt. Het welbevinden wordt bepaald aan de hand van basiskenmerken ontleend aan het model van basisontwikkeling (Janssen-Vos, 2017): vrij zijn van emotionele belemmeringen, nieuwsgierig, ondernemend en onderzoekend zijn en zelfvertrouwen hebben en over een stabiel zelfbeeld beschikken. De totaalindruk over deze kenmerken wordt weergegeven middels de symbolen ++ (basiskenmerken (bijna) altijd aanwezig) tot en met - - (basiskenmerken nooit aanwezig). Deze kenmerken komen overeen met de signalen van welbevinden zoals Laevers (2019) deze beschrijft, dus de informatie verkregen uit de laatste registratie van KIJK! is hiervoor bruikbaar.

Bovenstaande vormt samen een vooraf gestructureerd observatie-instrument, waardoor het een kwantitatieve methode is (Van Swet & Munneke, 2016).

3.3.2. KIJK! REGISTRATIE BEGINNENDE GECIJFERDHEID

Om de beginsituatie te meten, zal ik inventariseren waar de kinderen zich op het ontwikkelingsgebied van beginnende gecijferdheid bevinden (zie Bijlage 7) bij aanvang van het praktijkgedeelte. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de laatste registratie in februari 2019 van het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid in het leerlingvolgsysteem KIJK!. Hiervoor is gekozen omdat dit het leerlingvolgsysteem is waarmee gewerkt wordt op basisschool X. KIJK! is een instrument waarmee de ontwikkeling van jonge kinderen van 4 tot 6;6 jaar in kaart wordt gebracht (Van den Bosch & De Jager, 2005). Met een fasering van een halfjaar wordt bekeken aan welke ontwikkelingsaspecten een kind voldoet en of dit passend is bij zijn/haar ontwikkelingsleeftijd, deze fasen worden mijlpalen genoemd.

Dit is een kwantitatieve methode omdat er gebruik is gemaakt van data die al aanwezig is in een administratief systeem (Van Swet & Munneke, 2016).

Om erachter te komen of door geruststellende nabijheid bruikbare informatie is verzameld om de KIJK! registratie van beginnende gecijferdheid in te vullen, zal deze registratie aan het einde van het praktijkgedeelte nogmaals worden ingevuld voor de drie onderzochte kinderen.

3.3.3. OBSERVATIE

Om informatie te verzamelen over het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de kinderen ($N = 3$) wordt er gebruik gemaakt van gestructureerde en participerende observaties. Het houdt in dat er precies vaststaat *wat* en *hoe* er waargenomen wordt en de onderzoeker deel uit maakt van de groep die geobserveerd wordt (Janssens, 2019). Er wordt in dit onderzoek vanuit geruststellende nabijheid (hoe) van de leerkracht geobserveerd gericht op het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid (wat).

De mijlpalen van het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid worden gecodeerd (zie Bijlage 4) waardoor er geprobeerd wordt een betekenisvol verband te leggen tussen data en de onderzoeksvraag.

Er is gekozen voor deze observatievorm omdat hierbij minder gevaar voor subjectieve vertekening bestaat in vergelijking tot ongestructureerde observatie (Janssens, 2019). Het voordeel van participerende observatie is dat er meer gegevens verzameld kunnen worden over de groep dan wanneer er niet geparticipeerd wordt. Door het deelnemen aan het groepsleven worden de denkbeelden van het groepsleven toegankelijker, aldus Janssens (2019). Om de verwerking te vergemakkelijken wordt het te registeren gedrag opgenomen op video, op deze manier is er sprake van indirecte observatie (Janssens, 2019). Het is wisselend hoe lang er wordt gefilmd, omdat het ook wisselend is hoe lang er geruststellende nabijheid is geweest. Ook het tijdstip varieert, de ene keer is er geobserveerd tijdens de speelwerktijd in de ochtend, de andere keer in de middag.

In een logboek (zie Bijlage 8) houd ik bij wanneer ik vanuit geruststellende nabijheid observeer en wat mij opvalt op het gebied van beginnende gecijferdheid. Later worden de filmfragmenten nogmaals bekeken en de relevante stukken beschreven volgens de kenmerken van een professionele observatie (Brouwers, 2019): zakelijk, gedetailleerd, objectief en onbevooroordeeld, voorzichtig en deskundig.

In deze observatie wordt elke keer opnieuw gekeken naar de mate van welbevinden en betrokkenheid, omdat dit voorwaarden zijn voor ontwikkeling (Laevers, 2019). Dit wordt gedaan door het gebruik van de Leuvense Welbevinden- en Betrokkenheidsschaal ontwikkeld door Laevers. Het is verschillend hoe vaak en op welk tijdstip op de dag (ochtend of middag) de kinderen zullen kiezen voor spelen in de themahoek. Per moment dat het kind heeft gekozen voor de themahoek, wordt per kind in 3 min. uit de filmfragmenten 6 keer gescreeend (elke halve minuut) op signalen van de aspecten van welbevinden en betrokkenheid. Het uiteindelijke niveau zal worden bepaald aan de hand van een gemiddelde van deze keren.

Voor deze toevoeging is gekozen omdat jonge kinderen zich sprongsgewijs ontwikkelen en dit dus niet lineair verloopt, zoals Van den Bosch & De Jager (2005) beschrijven. Volgens hen fluctueert het niveau van betrokkenheid bij jonge kinderen weleens. Zij geven tevens aan dat het een misverstand is om te veronderstellen dat wanneer de basiskenmerken (waaronder welbevinden) aanwezig zijn, dit ook zo blijft.

Anders dan bij de beginsituatie, waar gebruik wordt gemaakt van informatie in KIK!, worden nu deze twee schalen gebruikt. Dit wordt gedaan omdat de Welbevinden- en Betrokkenheidsschaal vollediger zijn in het gebruik van signalen die bij bepaalde niveaus horen.

De observatie vormt een combinatie van een kwantitatieve en kwalitatieve methode. Het meten van welbevinden, betrokkenheid en de ontwikkeling van beginnende gecijferdheid is een kwantitatieve methode. Het beschrijven van de observaties wordt tevens in woorden gedaan, waardoor het ook een kwalitatieve methode is.

3.3.3. MONDELING BEVRAGEN VAN DE KINDEREN

Om informatie te verkrijgen over het welbevinden en de betrokkenheid, is ervoor gekozen kinderen mondeling te bevragen over hoe ze de geruststellende nabijheid van de leerkracht hebben ervaren. Dit is gedaan aan de hand van een kort individueel gesprek in combinatie met het visueel maken van gevoel door middel van smileys.

3.4. VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID

Volgens Van Swet & Munneke (2017) vormt het systematisch doorlopen van een onderzoekscyclus de basis voor de kwaliteit van een onderzoek. Zoals in de inleiding wordt beschreven, worden de fasen van Creswell (2014) in combinatie met het model van didactische analyse (Van Swet & Munneke, 2017) gevolgd. Om de systematische aanpak en transparantie te kunnen borgen zal er gedurende het onderzoek een logboek worden bijgehouden (Van Swet & Munneke, 2017).

Om zo betrouwbaar mogelijke kwalitatieve data te verkrijgen wordt er gekozen om te werken met peer debriefing (Van Swet & Munneke, 2017). Dit gebeurt door critical friends bij elke stap mee te laten kijken. Middels de audit trail van Akkerman, Admiraal, Brekelmans & Oost (2008) krijgen zij hierbij de volgende kijkvragen mee: zijn alle stappen die worden gezet te volgen, zijn de gemaakte keuzes helder en zijn deze voldoende onderbouwd?

Om de betrouwbaarheid en validiteit te verhogen geven van Swet & Munneke (2017) tevens aan dat triangulatie van belang is. Het gaat erom dat zaken vanuit verschillende perspectieven worden onderzocht, zodat de onderzoeksresultaten meer waarde en geldigheid krijgen (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Hier wordt naar gehandeld door met verschillende methoden te onderzoeken hoe de interventie van geruststellende nabijheid wordt ervaren: observaties tijdens de momenten van geruststellende nabijheid, het mondeling bevragen van de kinderen en mijn eigen logboek als onderzoeker.

3.5. ETHIEK

Om ethisch verantwoord te handelen gebruik ik de gedragscode praktijkgericht onderzoek als richtlijn (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters en Peij, 2010). Het professionele belang wordt gediend, door voorafgaand aan het onderzoek met mijn coördinator te bespreken of het onderzoek van belang is voor de praktijk binnen de kleuterbouw op basisschool X. Dit is het geval. Daarnaast zal ik respectvol, zorgvuldig en integer omgaan met de gegevens. Omdat het onderzoek onder minderjarigen plaatsvindt vraag ik toestemming om beeldmateriaal te gebruiken aan ouders (zie Bijlage 9) en informeer ik hen over het doel van het onderzoek, de wijze van data-analyse en hoe ik de anonimiteit waarborg (Van Swet & Munneke, 2017). Als laatste punt van deze gedragscode ben ik mij bewust van het verantwoorden van mijn keuzes en gedrag en handel ik hiernaar.

Als onderzoeker ben ik mij bewust van de duale rol die ik vervul: onderzoeker en leerkracht. Van Swet & Munneke (2017) geven aan dat dit tot spanningen kan leiden met betrekking tot vertrouwelijkheid. Alle data zal dan ook direct na goedkeuring van dit onderzoek worden vernietigd.

HOOFDSTUK 4: DATA-ANALYSE

In dit hoofdstuk worden de resultaten van dit evaluatieonderzoek beschreven om hier vanuit antwoord te kunnen geven op de gestelde hoofd- en deelvragen.

4.1. CHECKLIST VOORWAARDELIJKE ASPECTEN

Zoals in hoofdstuk 3 beschreven, heb ik een zelfontworpen checklist ingevuld om de beginsituatie over de voorwaardelijke aspecten van geruststellende nabijheid vast te stellen (zie Bijlage 10).

Uit de ingevulde checklist blijkt dat aan alle voorwaarden wordt voldaan.

De rijke omgeving wordt gecreëerd doordat alle respondenten ervaring hebben met kamperen en bij het inrichten van de themahoek wordt zoveel mogelijk de echte wereld nagebootst. Dit is gedaan door diverse en gevarieerde materialen te gebruiken zoals een echte tent, slaapzak en andere kampeerattributen. Vrij gekozen onderwijsleersituaties worden behaald doordat de kinderen tijdens de speelwerktijd hier de mogelijkheid toe krijgen. Bij het spel in de themahoek zijn er kinderen om mee te spelen en van te leren.

De leerkracht zit op een vaste plek, is rustig betrokken aanwezig en laat de kinderen vol belangstelling spelen. Kinderen krijgen ruimte voor initiatief (kindgerichte organisatie) en worden betrokken in het inrichten van de themahoek (open organisatievorm). Er is gepeild wat de kinderen er nog meer bij willen (een campingwinkel met ijsjes) en de leerkracht faciliteert dit, ook hierbij

worden de kinderen meegenomen in het proces door bijvoorbeeld ijsmaken te bedenken en samen de bolletjes en het smakenoverzicht te maken.

Om de beginsituatie omtrent de betrokkenheid en het welbevinden vast te stellen, wordt, zoals in hoofdstuk 3 beschreven, gebruik gemaakt van de laatste registratie in KIJK! De resultaten zijn weergegeven in Tabel 1. De kinderen hebben een hoge tot zeer hoge mate van betrokkenheid en het hoogste niveau van welbevinden.

Respondent	Niveau van betrokkenheid	Welbevinden
1 (M.)	4	++
2 (E.)	4	++
3 (I.)	5	++

Tabel 1 *Overzicht van laatste registratie KIJK! welbevinden en betrokkenheid*

4.2. KIJK! REGISTRATIE BEGINNENDE GECIJFERDHEID BEGINSITUATIE

Om de beginsituatie omtrent het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de respondenten (N = 3) te meten, is gebruik gemaakt van de data die aanwezig is in het leerlingvolgsysteem KIJK! van basisschool X. Hierbij is gekeken naar de laatste registratie in februari 2020. De resultaten worden weergegeven in Tabel 2.

Respondent	Chronologische leeftijd	Ontwikkelingsleeftijd februari 2020
1 (M.)	4;8	4;8
2 (E.)	5;0	5;6
3 (I.)	5;10	5;10

Tabel 2 *Overzicht van laatste registratie KIJK! beginnende gecijferdheid (februari 2020)*

4.3. OBSERVATIE

In een periode van drie weken ben ik als leerkracht elf keer geruststellend nabij de themahoek geweest, waarvan acht keer in de ochtend en drie keer in de middag. De lengte hiervan varieert van 5 t/m 20 min (zie logboek voor specifieke tijden). Van deze momenten kozen respondenten E. en I. drie keer (23%) en M. zeven keer (54%) om te spelen in de themahoek (zie Figuur 4)

De observaties van deze momenten zijn uitgebreid beschreven in Bijlage 11. Deze momenten zijn tevens gefilmd, een aantal relevante stukken uit deze filmfragmenten zijn te zien in Bijlage 12.

4.3.1. BEGINNENDE GECIJFERDHEID

Tijdens de momenten van geruststellende nabijheid is duidelijk te zien dat in de campingwinkel het meeste wordt gespeeld rondom het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid. Hiernaast (Figuur 5) is een voorbeeld te zien van wat er onder andere aan bod is gekomen: I. is euromunten en twee euromunten aan sorteren in de kassa en bekijkt deze zorgvuldig. Hierdoor is ze bezig met een kenmerk van mijlpaal 6;0 volgens KIJK!: begrijpen dat verschillende munten verschillende waarden hebben. Een ander voorbeeld is in Figuur 6 te zien. Na een observatie constateer ik dat er cijfers kunnen worden toegevoegd, dus worden er in de themahoek stapelbare cijferkaarten neergelegd. Ik hoop dat er gebruik van gemaakt wordt om zo een wisselwerking van initiatief tussen kinderen en leerkracht te creëren (open organisatievorm). E. pakt dit op door de cijfers te stapelen, per cijfer te bekijken hoe deze heet en de betekenis eraan te hangen voor zichzelf in de vorm van een kassanummer. Zo is ze spelenderwijs bezig met het lezen van getallen t/m 10 en het representeren van hoeveelheden t/m 10 (beide kenmerken van mijlpaal 6;6 volgens KIJK!).

4.3.2. WELBEVINDEN

Zoals in hoofdstuk 3 is beschreven, heb ik per moment, per respondent gescreend op signalen van welbevinden volgens de Leuvense Welbevindenschaal (Laevers, 2019). Dit is uitgewerkt in Bijlage 13. Hier is een gemiddelde uit gekomen, dat in onderstaande figuur is weergegeven:

Er is een hoog tot zeer hoog welbevinden te zien bij de kinderen. In de filmfragmenten is te zien dat ze blij, opgewekt en ontspannen zijn, met vaak een stralende blik (zie een voorbeeld op Figuur 8).

Op andere momenten zijn de signalen iets minder uitgesproken, maar is aan de lichaamshouding, mimiek en het gedrag te zien dat de kinderen zich goed voelen (niveau 4). Bijvoorbeeld aan een ontspannen blik en ontspannende lichaamshoudingen met los hangende schouders. Ook is er zichtbaar plezier te zien, aan bijvoorbeeld glimlachen.

4.3.3. BETROKKENHEID

Om de betrokkenheid te meten, heb ik tevens per moment, per respondent gescreend op signalen van betrokkenheid volgens de Leuvense Betrokkenheidsschaal (Laevers, 2019). Dit is uitgewerkt in Bijlage 13. Hier is een gemiddelde uit gekomen, dat in onderstaand figuur is weergegeven:

Er is hoge tot zeer hoge betrokkenheid te zien bij de kinderen. In de filmfragmenten is te zien dat ze opgaan in hun spel met een hoge concentratie. Af en toe zie je dat ze wisselende concentratie hebben of afgeleid zijn (niveau 4). Een hoge concentratie is te zien aan de manier waarop de kinderen helemaal opgaan in het spel, bijvoorbeeld aan de manier waarop de kinderen elkaar en de handelingen van anderen en zichzelf volgen met hun ogen. Figuur 10 laat een voorbeeld zien hoe de betrokkenheid van M. op moment 7 is waar een wisselende concentratie te zien is met niveau 4 als resultaat.

4.4. KIIK! REGISTRATIE BEGINNENDE GECIJFERDHEID EINDSITUATIE

Om erachter te komen welke informatie over het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de drie respondenten wordt verzameld, en of dit bruikbaar is om de registratie van dit ontwikkelingsgebied in KIIK! in te kunnen vullen, heb ik zoals eerder beschreven de te halen mijlpalen per ontwikkelingsleeftijd gecodeerd. In de uitgebreide observatie (Bijlage 11) zijn deze codes toegevoegd.

De resultaten verschillen per respondent. Er komen gedurende de spelmomenten verschillende begrippen omtrent het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid voorbij, vooral bij het spel in de campingwinkel waar veelvuldig ijsbolletjes worden besteld en wordt gesproken in rekentaal zoals: “dat is dan twee euro”. Er wordt veelvuldig synchroon (mijlpaal 5;0) en resultaatief geteld (5;6).

M. (5;0) gebruikt de euromunten willekeurig. I. (6;4) en E. (5;6) begrijpen dat verschillende munten verschillende waarden hebben (mijlpaal 6;4). I. en E. laten interesse zien in het lezen van getallen en koppelen deze hoeveelheid tot 10 aan getal symbolen (mijlpaal 6;6).

M. laat tijdens een spelmoment, waarin ik inga op het initiatief om op haar feestje te komen door gestelde vragen van mij, horen welke kennis ze nog meer heeft. Een voorbeeld is het resultaatief tellen en opzeggen van getallen t/m 10 (mijlpaal 5;6).

Voor M. was de verzamelde informatie bruikbaar om KIIK! beginnende gecijferdheid volledig in te kunnen vullen (zie Bijlage 14), voor de andere twee respondenten niet.

Respondent	Chronologische leeftijd	Ontwikkelingsleeftijd juli 2020
1 (M.)	5;0	5;6
2 (E.)	5;6	Nog niet kunnen bepalen
3 (I.)	6;4	Nog niet kunnen bepalen

Tabel 5 Overzicht van registratie KIIK! beginnende gecijferdheid eindsituatie (juli 2020)

4.4. MONDELING BEVRAGEN VAN DE KINDEREN

Met alle drie de kinderen heb ik een individueel gesprek gevoerd met de vraag hoe ze het vinden als ik dichtbij de themahoek zit (zie Bijlage 15). Hierbij zijn zoveel mogelijk open vragen gesteld en hebben ze een smiley ingekleurd die ze het beste vonden passen bij het gevoel dat ze krijgen als ik geruststellend nabij ben. Alle drie de kinderen zijn positief en kleuren de lachende smiley in. Ze geven verschillende redenen aan. E. vindt het leuk omdat ze me lief vindt, I. vindt het leuk omdat ik dan kan zien waar ze mee bezig zijn en M. vindt het leuk omdat ik dan ook vaker even op bezoek kom. Dit bevestigt de hoge mate van welbevinden en betrokkenheid die ik heb gezien bij hen.

HOOFDSTUK 5: RAPPORTEREN EN EVALUEREN

In dit hoofdstuk worden de conclusies per deelvraag beschreven die leiden naar het antwoord op de hoofdvraag. Hierin wordt door middel van summatieve evaluatie (evaluatie aan het eind van het proces) beschreven of de doelen bereikt zijn en onder welke condities (De Lange et al. 2016). Hierna volgt de discussie en aanbevelingen.

5.1. DEELVRAAG 1A

Wat is de beginsituatie met betrekking tot de voorwaarden voor geruststellende nabijheid bij de leerkracht, in de omgeving en de kinderen?

Zoals in hoofdstuk 3 beschreven is wordt voldaan aan de voorwaarden voor geruststellende nabijheid bij de leerkracht, in de omgeving en de kinderen. Dit heeft te maken met dat ik als leerkracht, mezelf goed verdiept heb in deze voorwaardelijke aspecten en hier al langer mee bezig ben. Door oefening lukt het mij gemakkelijk tijdens de speelwerktijd op een vaste plek te zitten en vol belangstelling de kinderen te laten spelen. Dit zijn beide voorbeelden van voorwaarden waaraan de leerkracht moet voldoen bij geruststellende nabijheid die in de checklist staan.

Rondom het thema heb materialen verzameld die divers en driedimensionaal van aard zijn (onderwijsbehoeften volgens Eggermont, 2015), zoals een echte tent. Deze tent heb ik aangeboden aan de gehele groep, door hen mee te nemen in het hele proces van de tas uitpakken tot de tent samen opzetten. Dit is tegelijkertijd een bewuste keuze geweest om de open organisatievorm, die Laevers (2019) als organisatietype op basis van de mate van initiatief formuleert, te creëren. In de literatuurstudie geef ik aan dat ik in mijn praktijkgedeelte streef naar dit organisatietype. Activiteiten komen hierbij tot stand door een hoge wisselwerking tussen volwassenen en kinderen (Laevers, 2019). In dit geval heb ik de tent gefaciliteerd en ben ik begeleider geweest in het opzetten ervan, maar heb ik de invulling vooral bij de kinderen gelaten. Hierbij was ik me bewust van één van de voorwaarden waar een leerkracht aan moet voldoen: een accepterende houding van vertrouwen in de kinderen hebben (Van Blijswijk, 2015).

Na het opzetten van de tent, heb ik kinderen actief betrokken bij de inrichting van de themahoek. Waar moet de tent staan? Wat willen we nog meer bij onze camping? Zo kwamen de kinderen uit zichzelf met een campingwinkel waar je ijsjes kon kopen. Samen hebben we bedacht dat we ijsjes

konden maken van propjes papier, welke smaken bij welke kleur zouden passen en is er een smakenoverzicht gemaakt door een van de kinderen. De ijsbollen werden zo driedimensionaal van aard, zijn zichtbaar aangeboden in kommen op een tafel en sluiten aan bij het hier en nu. Tevens onderwijsbehoeften zoals Eggermont (2015) ze formuleert die zijn gebruikt in de checklist. Door dit gezamenlijk aan te pakken, hebben de kinderen een hoge mate van ruimte voor initiatief gekregen. Dit is tevens een voorwaarde voor kinderen vanuit de checklist.

Daarnaast hebben de kinderen een hoge betrokkenheid en welbevinden, zoals blijkt uit de gegevens van KIJK!.

5.2. DEELVRAAG 1B

Wat is de beginsituatie van de kinderen in groep 1-2 van basisschool X met betrekking tot het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid?

Om tot resultaten te komen is er gekeken naar het leerlingvolgsysteem KIJK!. Bij twee van de drie kinderen (M. en I.) is de ontwikkelingsleeftijd gelijk aan de chronologische leeftijd. Eén van de drie kinderen (E.) is 6 maanden verder in haar ontwikkelingsleeftijd vergeleken met haar chronologische leeftijd. Dit betekent dat het helder is op welke ontwikkelingsleeftijd ik hen kan aanspreken en de zone van naaste ontwikkeling een mijlpaal hoger zit. Deze informatie heb ik op basis van het leerlingvolgsysteem KIJK! verzameld.

5.3. DEELVRAAG 2

Welke informatie wordt er door geruststellende nabijheid verzameld over het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de kinderen van groep 1-2 op basisschool X?

De kinderen gebruiken in het spontane spel rekenbegrippen en -handelingen die over het algemeen ontwikkelingsleeftijdsadequaat zijn. Bijvoorbeeld in de herkenning van euromunten, M. ziet dit nog als willekeurige munten terwijl E. en I. de betekenis doorhebben (mijlpaal 6;0). Er wordt in het spel vooral gesproken in termen die eerder in het ontwikkelingsgebied aan bod komen, zoals het resultatief (5;6) en synchroon (5;0) tellen. Dit geeft M. volop mogelijkheden om in haar zone van naaste ontwikkeling te zijn. Naarmate de kinderen ouder worden, wordt er meer kennis van hen verwacht. Bijvoorbeeld het terugtellen vanaf 6 (6;0) en tellen t/m 20 (6;6). Het blijkt dat het niet zo makkelijk was als gedacht dit in het spontane spel te zien. Dit vraagt verdere uitwerking in het inrichten van de leeromgeving, maar ook het voordoen van de leerkracht in bijvoorbeeld spelbegeleiding. Een goed voorbeeld doet volgen. Dit is ook het geval geweest bij de start van het thema (zie logboek), waarin ik in een begeleide spelactiviteit de campingwinkel heb geopend door met de kinderen het spel voor te spelen. Hierin heb ik veelvuldig rekenbegrippen gebruikt. Doordat ik dit pas na het praktijkgedeelte evalueer, neem ik dit mee in de aanbevelingen.

5.3. DEELVRAAG 3

Wat is er van deze informatie bruikbaar om de registratie van het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van KIJK! in te kunnen vullen?

Toen ik dit onderzoek begon, had ik voor ogen dat ik hierdoor voor alle drie de kinderen de registratie van KIJK! in zou kunnen vullen. Dit is echter bij één van de drie het geval geweest. De

bruikbaarheid van de informatie is me in eerste instantie tegengevallen, maar als ik het nader bekijk toch heel waardevol.

Als ik naar de resultaten kijk en mijn uitgewerkte observaties, zie ik verschillen. Bij E. en I. heb ik me meer op de achtergrond gehouden en ben ik terughoudend geweest om er tussen te komen, waardoor ik weinig impulsen heb gegeven. Als leerkracht heb ik wel een rol op me genomen, maar die is beperkt geweest tot een warme opstelling en het bieden van een rijke basisomgeving. Dit zijn kenmerken van de kindgerichte organisatievorm (Laevers, 2019). I. en E. hebben mij als leerkracht in het spelmoment weinig mogelijkheid geboden om op initiatief te reageren. Een kenmerk van geruststellende nabijheid is dat kinderen niet in hun spel gestoord mogen worden (Singer et al., 2015). Dit heb ik dan ook willen voorkomen, alleen heeft dit ervoor gezorgd dat ik tijdens het spel geen ingang heb gehad om op dat moment in een spelsituatie in die zone van naaste ontwikkeling te komen. Hierdoor heb ik hen op die momenten niet net dat stapje verder kunnen begeleiden in een mijlpaal van KIJK! die ze nog niet behaald hadden. Voor mij betreft is dit het precieze spanningsveld waardoor ik interesse kreeg in dit onderwerp. De wens (en hoop) dat een leerkracht een leerlingvolgsysteem niet slechts als afvinklijst hanteert, maar op een meer betrokken manier informatie verzameld over de ontwikkeling van kinderen in de klas. Het observeren van deze spelmomenten, heeft er overigens wel voor gezorgd dat ik bijvoorbeeld extra cijferkaarten heb toegevoegd om de omgeving rijker te maken. E. heeft hierdoor op een later moment spontaan haar cijferkennis laten zien (6;6) door te doen alsof ze telkens een andere kassa met een ander cijfer was. Dit is een voorbeeld van de wisselwerking van initiatief tussen leerkracht en kinderen, zoals in de open organisatievorm de bedoeling is (Laevers, 2019). De momenten van geruststellende nabijheid hebben er dus wel voor gezorgd dat ik verder gegaan ben met het afstemmen op de speel- en leermogelijkheden van in dit geval E. De informatie die verzameld is geeft mij in ieder geval inzicht in wat ik nog graag van I. en E. zou willen zien om die KIJK! registratie wel volledig in te kunnen vullen. Dit geeft me handvaten om hier, op een later moment waarin er wel een mogelijkheid tot het bieden van initiatief is, op in te kunnen spelen.

Bij M. is er overigens ook niet altijd een mogelijkheid geweest tot het ingaan op initiatief, maar doordat M. vaker heeft gekozen om in de themahoek te spelen is er automatisch meer kans om als leerkracht in te gaan op initiatief van het kind. Zo heeft M. mij uitgenodigd om op haar feestje te komen. Bij dit moment heb ik in een korte tijd veel kunnen zien over haar vorderingen omtrent beginnende gecijferdheid, zoals resultaatief tellen (mijlpaal 5;6). Hierdoor heb ik de registratie volledig kunnen invullen. Dit is gelukt door in het spel open vragen te stellen, een kenmerk van geruststellende nabijheid (Singer et al., 2015). In dit onderzoek heb ik dit onder geruststellende nabijheid geschaard, maar het verandert ook ergens in meespelen. Dit is tot nu toe nog een grijs gebied en verdient nader onderzoek.

5.4. HOOFDVRAAG

Wat is het resultaat van geruststellende nabijheid van de leerkracht tijdens de speelwerktijd bij het spel op eigen initiatief in de themahoek voor het verkrijgen van informatie over het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de kinderen in groep 1-2 van basisschool X?

Het antwoord op deze onderzoeksvraag kan gegeven worden na het beantwoorden van de verschillende deelvragen. Hierdoor kan ik stellen dat geruststellende nabijheid van de leerkracht bijdraagt aan het verzamelen van informatie over het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de kinderen in groep 1-2 van basisschool X.

Het is afhankelijk van zaken zoals de frequentie waarmee de kinderen in de themahoek spelen, of er voldoende mogelijkheid is tot het ingaan op initiatief van de kinderen tijdens het spel en of de leeromgeving rijk genoeg is ingericht. Door vanuit geruststellende nabijheid de kinderen te observeren, kan de leerkracht ingangen vinden om in de spelsituaties de zone van naaste ontwikkeling op te zoeken. Hierbij is het van belang dat dit op initiatief van de kinderen gebeurt. Geruststellende nabijheid geeft de leerkracht veel zicht op de mate van welbevinden en betrokkenheid, die voorwaarden zijn voor ontwikkeling (Laevers, 2019). Concluderend kan ik stellen dat ik hierdoor beter kan inspringen op de behoeften van de kinderen om ze zo verder te begeleiden in hun ontwikkeling.

5.5. DISCUSSIE

Volgens Van Swet en Munneke (2017) is een onderzoek betrouwbaar als toevallige factoren geen of nauwelijks invloed hebben op je onderzoeksresultaten. Dat is een lastige, omdat de interventie van geruststellende nabijheid mij enthousiast maakt doordat dit aansluit bij mijn visie op goed onderwijs. Daarnaast heb ik deze interventie goed in de vingers. Dit zijn beide toevallige factoren. Het kan zijn dat al als een collega het onderzoek zou herhalen het effect mogelijk kleiner is (Van Swet & Munneke, 2017).

Gezien persoonlijke omstandigheden, de tijdelijke sluiting van de scholen door COVID-19 en de geringe beschikbare tijd zijn er een aantal zaken opvallend:

- Om het onderzoek meer kracht bij te zetten zou het een meerwaarde zijn geweest als ik het, zoals het oorspronkelijke plan ook was, op had kunnen pakken met mijn parallelcollega's;
- De checklist voorwaardelijke aspecten had door meerdere professionals ingevuld kunnen worden. Nu is deze maar door één professional ingevuld, wat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van het onderzoek zwak maakt. Een volgende keer is het raadzaam om met ten minste twee professionals de checklist in te laten vullen en de uitkomsten te vergelijken (Van Swet en Munneke, 2017);
- Om te kunnen bepalen of dit onderzoek representatief is voor een grotere populatie, zou een soortgelijk onderzoek uitgevoerd moeten worden met een grotere onderzoeksgroep gedurende een langere periode. Hierbij beveel ik aan het spel in meerdere hoeken te observeren, omdat dat in de werkelijke klassenpraktijk ook gebeurt waarbij de leerkracht alle kinderen in de groep in hun ontwikkeling dient te volgen.
- Bij het bepalen en analyseren van het welbevinden en de betrokkenheid is er geen methode gevolgd, maar is er een willekeurig aantal minuten gescreend op signalen. Achteraf gezien had ik dat beter anders kunnen doen door bijvoorbeeld de 'fixed interval' methode te gebruiken. Deze methode is gebruikt door Singer et al. (2013) in het onderzoek naar de leerkrachtrol bij spelbetrokkenheid.
- De respondenten zijn toevallig allemaal meisjes. Zou het een verschil zijn geweest als de respondenten jongens waren? Dit zou interessant kunnen zijn in een vervolgonderzoek.
- Er is eerder beschreven dat er rekening zou worden gehouden met de observatievalkuilen van De Bil (2010). Dit is niet gelukt. Zo is de aandacht wel gericht op specifieke personen (drie kinderen) en zaken (ontwikkeling van beginnende gecijferdheid tijdens geruststellende nabijheid in één hoek).

5.6. AANBEVELINGEN

Het model van didactische analyse (De Lange et al., 2016) is op te vatten als een cyclisch proces. De eindsituatie kan een beginsituatie zijn van een nieuwe cyclus. Hierdoor is het doen van vervolgonderzoek dan ook een aanbeveling.

Zoals in de doelstelling van dit onderzoek is beschreven, is aan te bevelen vanuit de resultaten van dit onderzoek in dialoog te gaan met mijn parallelcollega's. Op die manier zouden we gezamenlijk uitgangspunten kunnen vaststellen over hoe we kijken naar jonge kinderen. Mijn advies is dit een terugkerend agendapunt te laten zijn tijdens bouwvergaderingen waarbij ieder zijn visie kan delen. Hierbij is het wenselijk te onderzoeken waar die werkdruk rondom het invullen van KIIK! precies vandaan komt, waarom ervaren mijn parallelcollega's deze druk? Hoe wordt ervoor gezorgd dat de doelen die bereikt moeten worden zo aantrekkelijk mogelijk aangeboden worden waarbij de kinderen betekenisvol mogen spelen en leren, zonder dat de neiging ontstaat deze in geïsoleerde deelvaardigheden (Eggermont, 2015) aan te bieden en alsnog die afvinklijst te gebruiken? Moet alles tot in detail 'gecheckt' worden bij de kinderen of zijn er ook andere manieren om toch een zo volledig mogelijk beeld over de ontwikkeling van de kinderen te krijgen?

Parallelcollega's hebben aangegeven dat het onderzoeksonderwerp hun interesse heeft gewekt, maar ze zoeken naar handvaten hoe dit aan te pakken. De checklist over de voorwaarden om geruststellend nabij te kunnen zijn als leerkracht, kan als hulpmiddel dienen.

Het zou interessant kunnen zijn om naar aanleiding van de getrokken conclusies te kijken naar de vervolgstap op geruststellende nabijheid. Een leerkracht kan op initiatief van de kinderen het spel instappen. Wanneer gaat geruststellende nabijheid over in meespelen? Hierbij is het belangrijk als leerkracht bewust te zijn wáár er op wordt ingestapt. De speelwereld van de kinderen (term Vermeer, 1972) vormt een magische cirkel (Singer, 2013). De leerkracht dient er te allen tijde voor te zorgen dat het spel niet verstoord wordt (Van Oijen & Nagtzaam, 2019). Een leerkracht heeft duidelijk voor ogen wat kinderen kunnen ontwikkelen en is bewust van de interventies die zij pleegt. Het kan een valkuil te zijn door alle doelen van bijvoorbeeld KIIK! in het achterhoofd te hebben en hierdoor werkdruk te voelen dat deze allemaal behaald moeten worden. Zo kan het meespelen een verkapte wijze zijn van het afvinken van doelen, zónder aan te sluiten op wat de kinderen écht willen weten, ontdekken en onderzoeken terwijl er slechts een interventie mag worden gedaan als hier wel bij aan wordt gesloten (Van Oijen & Nagtzaam, 2019.) Om aan te sluiten bij wat kinderen echt willen, moet de leerkracht daar wél voor openstaan, de juiste open vragen weten te stellen en goed observeren. Het is altijd afhankelijk van hoe de leerkracht op initiatief van kinderen ingaat, de rijke leeromgeving vormgeeft en de kwaliteit van eventuele spelbegeleiding. Hierdoor zou ik voor deze punten graag meer aandacht willen hebben door middel van scholing. Hierbij raad ik ook aan om als kleuterbouw verder te verdiepen in de open organisatievorm zoals Laevers (2019) dit formuleert. Omdat hoge mate van initiatief volgens hem het beste aansluit bij de manier waarop jonge kinderen zich ontwikkelen, stel ik voor hierbij de niveaus voor ruimte van initiatief te gebruiken. Laevers (2019) stelt dat hiermee de huidige organisatievorm vastgesteld kan worden en maakt concreet wat volgende stappen kunnen zijn.

Deze aanbevelingen dienen allemaal als hulpmiddel om optimaal af te kunnen stemmen op de ontwikkeling van de leermogelijkheden van het jonge kind. Dit is terecht de moeilijkste opgave voor de leerkracht van het jonge kind zoals Oenema-Mostert et al (2018) stellen, maar zeker geen onmogelijke opgave.

LITERATUURLIJST

- Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans M. & Oost, H. (2008) *Quality and Quantity, volume 42*, p. 257-274
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het HBO*. Delft: HBO-raad.
- Beets Kessens, A. (2015). Spelen is leren met hoofd, hart en handen. *HJK, september*, p. 4-7.
- Beets Kessens, A. (2013). Investeren in spel en spelen. *HJK, mei*, p. 4-7.
- Broer, N. A., Haverhals, B., & Bruin, H. L. de (2012). *Verantwoording Pedagogisch Expertsysteem Zien*. Gouda: Driestar Onderwijsadvies.
- Brouwers, H. (2019). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J.W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Edinburgh: Pearson
- Csikszentmihalyi, M. (1979). The concept of flow. In B. Sutton-Smith, *Play and learning*. New York: Gardner.
- De Bil, P. (2010). *Observeren, registreren, rapporteren en interpreteren*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Dobber, M. & Van Oers, B. (2018). *Spelen en leren op school*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV
- Eggermont, C. (2015). *Van kerndoel tot kleuterlijn*. Kleuteronderwijs, zoals het is bedoeld. Uitgeverij SWP: Amsterdam

- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart D.P. (1979). *Young Children in Action: A manual for preschool educators : The cognitively oriented preschool curriculum*. Ypsilanti: HighScope Press
- Howes, C. (2011) Friendship in early childhood. In Rubins, K. & Bukowski, W., *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 180-194. New York: Guilford Press
- Janssens, J. (2019). *Ogen doen onderzoek. Een inleiding in pedagogisch, psychologisch en sociologisch onderzoek*. Amsterdam: Pearson
- Janson, D. & Memelink, D., (2006). *Observeren kun je leren*. Baarn: HB Uitgevers
- Laevers, F. (2019). *Ervaringsgericht werken in het basisonderwijs met kleuters*. Leuven: CEGO Publishers.
- Musatti, T., & Mayer, S. (2011) Sharing attention and activities among toddlers: The spatial dimension of the setting and the educator's role. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, p.207-222
- Oenema-Mostert, I., Janssens, H., Woltjer, G., & Van de Kraats-Hop, P.(2018). *Stapsgewijs onderwijs: het kind centraal. Visie op onderwijs aan 3-7 jarigen*. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers
- Rosetti-Ferreira, M. V., Oliveira, Z. M. R., Campos-de-Carvalho, M. I., & Amorim, K. S. (2011). Peer relations in Brazilian daycare centres: A new focus for early childhood education. In M. Kernan, & E. Singer (Eds.), *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care*. Abingdon: Routledge.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Socials Development, and Well-Being. *American Psychologist*, january, p.68-78
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish*. New York: Free Press.
- Singer, E., & De Haan, D. (2013). *Speels, liefdevol en vakkundig. Theorie over ontwikkeling, opvoeding en educatie van jonge kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L.K., Tajik, M. & Boom, J. (2013). *The teacher's role in supporting young children's level of play engagement*. Paper at the EECERA conference 2013 Talinn, 28 – 31 August
- Singer, E., Tajik, M.,& Otto J. (2015). Nabij zijn en meespelen. *HJK, Juni*, p.28-31.
- Singer, E. & Tajik, M. (2014). *Verhogen van de spelbetrokkenheid*. HJK, p.4-7
- Singer E., Nederend M. , Penninx L., Tajik M. & Boom J. (2013). Early Child Development and Care: The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2013.862530
- Stevens, L. M. (2010). *Zin in Onderwijs*. Hoevelaken: CPS

Van der Aalsvoort, G. (2017) *Het belang van spelen. Suggesties om spel te bevorderen bij kinderen van 2 tot 13 jaar*. Den Haag: Uitgeverij Acco

Van Blijswijk, R. (2015). *Ryan en Deci en de motivatietheorie: 'mensen hebben een natuurlijke aangeboren neiging om bezig te zijn met interessante dingen en te zoeken naar verbintenissen tussen zichzelf en de wereld.'* Geraadpleegd op 4 april 2020, van <https://nivoz.nl/nl/ryan-en-deci-en-de-motivatietheorie-mensen-hebben-een-natuurlijke-aangeboren-neiging-om-bezig-te-zijn-met-interessante-dingen-en-te-zoeken-naar-verbintenissen-tussen-zichzelf-en-de-wereld>

Van den Bosch, A. & Jager, B. de (2005). *Praktisch hulpmiddel voor het observeren en registreren van de ontwikkeling van vier- tot zesjarigen*. Vlissingen: Bazalt

Van Gelder, L., Peters, J., Oudkerk Pool, T. & Sixma, J. (1973). *Didactische analyse*. Groningen: Wolters-Noordhoff

Van Herpen, M. (2011). *Interactie en observatie*. Geraadpleegd op 2 april 2020, van https://www.youtube.com/watch?v=5LghBrXA_Ow

Van Oijen, A. & Nagtzaam, I. (2019). *Ik wil spelen. Het jonge kind binnen het Jenaplanconcept*. Zutphen: Nederlandse Jenaplanvereniging NJPV

Van Swet, J. & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom

Vermeer, E. (1972). *Spel en spelpedagogische problemen*. Utrecht: Bijleveld

INHOUD

Samenvatting.....	3
Inleiding.....	4
Hoofdstuk 1: Identificeren van het probleem.....	5
1.1. Probleemstelling.....	6
1.2. Relevantie.....	6
1.2.1. Persoonlijke relevantie.....	6
1.2.2. Relevantie op schoolniveau.....	6
1.2.3. Maatschappelijke relevantie	7
1.4. Doelstelling.....	7
1.5. Vragen aan de literatuur	7
Hoofdstuk 2: Literatuurstudie	8
2.1. Gerustellende nabijheid	8
2.1.2. Leerkracht.....	8
2.1.3. Omgeving.....	9
2.1.1. Kinderen	9
2.2. Ruimte voor initiatief.....	10
2.3. Observeren	11
2.3.2. Wat ga ik observeren?.....	12
2.6. Onderzoeksvraag en deelvragen	12
Hoofdstuk 3: Dataverzameling	13
3.1. Onderzoeksvorm	13
3.2. Respondenten	14
3.3. Dataverzamelingsmethoden	14
3.3.1. Checklist voorwaardelijke aspecten.....	14
3.3.2. KIJK! registratie beginnende gecijferdheid.....	15
3.3.3. Observatie	16
3.3.3. Mondeling bevragen van de kinderen	17
3.4. Validiteit en betrouwbaarheid	17
3.5. Ethiek.....	17
Hoofdstuk 4: Data-analyse	18
4.1. Checklist voorwaardelijke aspecten.....	18
4.2. KIJK! registratie beginnende gecijferdheid beginsituatie.....	19
4.3. Observatie	19
4.3.1. Beginnende gecijferdheid.....	19
4.3.2. Welbevinden	20

4.3.3. Betrokkenheid	20
4.4. KIJK! registratie beginnende gecijferdheid eindsituatie	20
4.4. Mondeling bevragen van de kinderen	21
Hoofdstuk 5: Rapporteren en Evalueren.....	21
5.1. Deelvraag 1A	22
5.2. Deelvraag 1B.....	22
5.3. Deelvraag 2.....	23
5.3. Deelvraag 3.....	23
5.4. Hoofdvraag	24
5.5. Discussie	24
5.6. Aanbevelingen.....	25
Literatuurlijst	27

SAMENVATTING

Dit onderzoek gaat in de kracht van observatie tijdens geruststellende nabijheid (Singer, Tajik & Otto, 2015) van de leerkracht tijdens de speelwerktijd.

Voor dit onderzoek heb ik gekeken hoe observeren tijdens geruststellende nabijheid bijdraagt aan inzicht in de ontwikkeling van de kinderen in groep 1-2 waar ik les geef. De focus in dit onderzoek ligt op het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid en is er geobserveerd tijdens het spel op eigen initiatief in de themahoek van mijn klas.

De interesse in dit onderwerp ontstond omdat mijn parallelcollega's werkdruk ervoeren bij het invullen van het leerlingvolgsysteem KIIK!. Deze werkdruk ervoerde ik zelf minder, waardoor ik getriggered werd te kijken waar dit verschil in ervaring aan zou kunnen liggen. Wat helpt mij om minder werkdruk te ervaren in het volgen van de kinderen in hun ontwikkeling? Ik besloot te kijken naar de manier waarop ik geruststellende nabijheid inzet in mijn eigen klas en de observaties die ik tijdens dit nabij zijn doe. Het effect hiervan wilde ik proberen meetbaar te maken.

Het onderzoek heeft de vorm gekregen van een praktijkgericht evaluatieonderzoek, waarbij ik de beginsituatie heb gemeten en beschreven. Daarnaast heb ik de kinderen geobserveerd op de momenten dat ik als leerkracht geruststellend nabij de themahoek was. Het blijkt dat geruststellende nabijheid bijdraagt aan het verkrijgen van informatie over de ontwikkeling van beginnende gecijferdheid. Dit is afhankelijk van zaken zoals de frequentie waarmee de kinderen in de themahoek spelen, of er voldoende mogelijkheid is tot het ingaan op initiatief van de kinderen tijdens het spel en of de leeromgeving rijk genoeg is ingericht. Echter, het is duidelijk geworden dat door kinderen vanuit geruststellende nabijheid te observeren, ik als leerkracht ingangen kan vinden om in de spelsituaties de zone van naaste ontwikkeling op te zoeken. Belangrijke voorwaarde hierbij is dat dit op initiatief van het kind gebeurt. Naast beginnende gecijferdheid, geeft op deze manier observeren en nabij zijn veel informatie over het welbevinden en de betrokkenheid. Volgens Laevers (2019) zijn dit voorwaarden voor ontwikkeling.

Dit onderzoek is uitgevoerd op kleine schaal in een korte periode. Drie kinderen zijn geobserveerd vanuit geruststellende nabijheid om inzicht te verkrijgen in hun ontwikkeling omtrent beginnende gecijferdheid. Vervolgonderzoek op grotere schaal gedurende een langere periode, zou de resultaten vanuit dit onderzoek kracht bij kunnen zetten.

INLEIDING

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in groep 1-2 van een Jenaplanschool (hierna basisschool X), in een stad in het Zuidoosten van Nederland. Sinds 2013 ben ik werkzaam op deze school als groepsleerkracht in groep 1-2.

Het onderzoekonderwerp komt voort uit een onderzoek naar geruststellende nabijheid bij twee tot drie jarigen in de kinderopvang (Singer, Nederend, Penninx, Tajik & Boom, 2013). In het onderzoek van Singer et al. (2013) wordt gesproken over de pedagogische medewerker. In mijn onderzoek maak ik de vertaalslag naar de klassenpraktijk met vier tot zes jarigen en spreek ik dus over de leerkracht. Geruststellende nabijheid maakt mij als leerkracht enthousiast, omdat ik het idee heb dat ik hierdoor veel kan zien van en horen over de ontwikkeling van de kinderen in mijn groep. Dit kon ik voor dit onderzoek echter nog niet helder genoeg onderbouwen.

Om de leesbaarheid van dit onderzoek te bevorderen verwijs ik naar de pedagogisch medewerker of leerkracht vanuit de vrouwelijke vorm, een zij. Dit kan uiteraard ook gelezen worden als een hij.

Dit praktijkgericht onderzoek is uitgevoerd op basis van acties in de verschillende fasen zoals Creswell (2014) ze formuleert (Van Swet & Munneke, 2017):

1. Identificeren van een probleem
2. Literatuurstudie
3. Formuleren van onderzoeksvraag
4. Dataverzameling aan de hand van model ...
5. Data-analyse
6. Rapporteren en evalueren.

Hiervoor is gekozen om op een gestructureerde, systematische wijze te handelen. De eerste drie fasen worden beschreven in hoofdstuk 1 en 2, waarin ik de onderzoeksvraag formuleer zoals gevormd door de literatuurstudie. Dataverzameling en – analyse worden beschreven in hoofdstuk 3 en 4 en de laatste fase in hoofdstuk 5.

De dataverzameling, data-analyse en het rapporteren en evalueren worden systematisch vormgeven aan de hand van het model van de didactische analyse (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2016).

HOOFDSTUK 1: IDENTIFICIEREN VAN HET PROBLEEM

“De moeilijkste opgave voor de leraar is het optimaal afstemmen op de ontwikkeling en de leermogelijkheden van het jonge kind” (Oenema-Mostert, Janssens, Woltjer & Van de Kraats-Hop, 2018).

Hoe doe je dat, optimaal afstemmen? Een vraag die ik mezelf regelmatig stel. Het als leerkracht hebben van grondige kennis van het verloop van de ontwikkeling van het jonge kind is een voorwaarde hiervoor (Oenema-Mostert et al., 2018).

Binnen de kleuterbouw op mijn school signaleer ik het gevoel van werkdruk onder mijn parallelcollega's in het volgen van de ontwikkeling van kinderen. Dit zie ik in de werkwijze van het leerlingvolgsysteem KIJK! (Van den Bosch & De Jager, 2005). Vanuit dit leerlingvolgsysteem wordt tweemaal per schooljaar voor elk kind geregistreerd hoever het is in de ontwikkeling, gekeken naar zestien ontwikkelingsgebieden (Van den Bosch & De Jager, 2005). In de praktijk ontstaat de neiging dit als afvinklijst te gebruiken en kinderen één voor één te checken. Dit versterkt de misvatting dat het leren van jonge kinderen rechtstreeks beheersbaar is via leerkrachtgestuurde, op zichzelf staande activiteiten, waarin geïsoleerde deelvaardigheden worden geoefend (Eggermont, 2015). Het leerlingvolgsysteem wordt zo het doel in plaats van een middel om zicht te krijgen op de ontwikkeling van jonge kinderen. De gegevens van het leerlingvolgsysteem kunnen op deze manier zó sterk leidend worden dat de leerkracht steeds minder weet hoe het aanbod af te stemmen op het kind (Oenema-Mostert et al., 2018). Daarnaast is het 'checken per kind' tijdrovend en laat het weinig ruimte over voor spontaan spel. Juist het spontane spel is van belang bij het onopzettelijke leren wat aansluit bij de natuurlijke exploratiedrang van jonge kinderen (Eggermont, 2015). Volgens Eggermont (2015) leidt dit tot zelfgekozen en zelfgestuurde activiteiten waardoor jonge kinderen zich op een vanzelfsprekende manier ontwikkelen. Laevers (2019), die het begrip 'kleuterinitiatief' definieerde, beaamt dit: ruimte bieden om initiatief te nemen sluit het beste aan bij de manier waarop jonge kinderen leren en ontwikkelen.

Zelf voelde ik de bovengenoemde werkdruk een aantal jaren geleden ook meer, maar dat is verdwenen. Daarmee constateer ik een verschil met mijn parallelcollega's. Wat heeft er toe geleid dat ik deze druk niet meer voel? Het heeft onder andere te maken met het grondig kennen van de verschillende ontwikkelingsfasen en steeds beter weten wat jonge kinderen nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen. Dit inzicht is met de jaren ervaring gegroeid, mede door het volgen van de modules binnen de differentiatie van het Jonge Kind. Hierdoor voel ik een vertrouwen in het kunnen afstemmen op de speelbehoeften van het jonge kind. Onder speelbehoeften wordt verstaan wat het kind nodig heeft om te kunnen leren van het spelen (Beets Kessens, 2015). Voor jonge kinderen is spelen leren. Als een kind leert, ontwikkelt het kind zich. De term 'speelbehoeften' vind ik daarom het meest passend en zal ik in dit onderzoek blijven gebruiken.

Ook heeft het vanuit rust de tijd nemen om te zitten en te kijken naar dat waar de kinderen mee bezig zijn dit vertrouwen versterkt. Als kinderen zich veilig voelen kunnen ze opgaan in hun spel. Daarvoor hebben ze de geruststellende nabijheid van een vertrouwde opvoeder nodig (Singer, Tajik & Otto, 2015). Vanuit de geruststellende nabijheid kan de leerkracht goed observeren of de kinderen aandachtig spelen of daarbij wat hulp nodig hebben (Van Oijen & Nagtzaam, 2019).

Door vanuit geruststellende nabijheid naar kinderen te kijken, ben ik gegroeid in het beter waarnemen van de speelbehoeften van de kinderen in mijn klas. Ik besef dat ik hierdoor veel zie over waar het kind zich in de ontwikkeling bevindt, zonder de behoefte te voelen om doelen te gaan afvinken.

In dit onderzoek focus ik me op geruststellende nabijheid tijdens de speelwerktijd. Dit is het belangrijkste onderdeel van het dagprogramma (Brouwers, 2019). Volgens Brouwers (2019) leren jonge kinderen door actief te zijn, door concreet te handelen. In de speelwerktijd krijgen ze daar de gelegenheid voor: kinderen kunnen volop spelen en zich dus ontwikkelen. Vanuit de wens om op een meer onderbouwde wijze zicht te krijgen op de ontwikkeling van jonge kinderen vanuit geruststellende nabijheid, ben ik benieuwd of dit als een basisinterventie gezien kan worden. Singer et al. (2013) hebben dit onderzocht bij twee tot drie jarigen en ik vraag me af hoe zich dit in de klassenpraktijk van vier tot zesjarigen verhoudt tot het zicht krijgen op de ontwikkeling van de kinderen.

1.1. PROBLEEMSTELLING

Samengevat kan worden gezegd dat door geruststellende nabijheid van de leerkracht een oplossing kan worden geboden in antwoord op de vraag hoe optimaal af te stemmen op de speelbehoeften van de kinderen tijdens de speelwerktijd. Om optimaal af te stemmen is zicht op de ontwikkeling van de kinderen nodig. Door geruststellend nabij te zijn, veronderstel ik informatie over de ontwikkeling van de kinderen te kunnen verzamelen. Vooralsnog is dit gebaseerd op eigen ervaring in de klassenpraktijk, zonder gegronde onderbouwing.

Door het eerst te onderzoeken in mijn eigen groep, veronderstel ik dat ik met de resultaten aan mijn collega's kan laten zien dat er veel gezien en gehoord kan worden over de ontwikkeling van de kinderen zónder werkdruk te ervaren met het invullen van KIJK! en het gebruik van afvinklijsten.

1.2. RELEVANTIE

1.2.1. PERSOONLIJKE RELEVANTIE

Voor mij persoonlijk is dit onderzoek relevant omdat ik het verbeteren van optimaal kunnen afstemmen op de speelbehoeften van de kinderen als beoogd resultaat zie. Ik zoek hierbij naar methoden die dit kunnen bewerkstelligen en denk in observeren tijdens geruststellende nabijheid een passende methode gevonden te hebben. Door in te zoomen op mijn eigen handelen in de klassenpraktijk gericht op geruststellende nabijheid, veronderstel ik meer onderbouwd uit te kunnen dragen welke meerwaarde dit voor leerkrachten en jonge kinderen heeft. Hier vanuit kan ik anderen, zoals collega's, inspireren door met hen in dialoog te gaan.

1.2.2. RELEVANTIE OP SCHOOLNIVEAU

In de kleuterbouw op basisschool X is de wens een meer passend leerlingvolgsysteem te kiezen. Het kan een valkuil worden om wederom het nieuwe systeem als doel te gebruiken in plaats van een middel om zicht te krijgen op de ontwikkeling van jonge kinderen. Bij elk leerlingvolgsysteem dat er gebruikt zal worden, is het mijns inziens belangrijk de vraag te stellen op welke manier er in de basis naar kinderen gekeken wordt. Dit onderzoek kan bijdragen aan een gesprek over de kijk naar ontwikkeling en leren van jonge kinderen op basisschool X. Daarbij veronderstel ik dat dit de werkdruk onder mijn parallelcollega's rondom het invullen van het leerlingvolgsysteem zou kunnen verminderen.

1.2.3. MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Maatschappelijk gezien sluit dit onderzoek aan bij de vraag wat jonge kinderen nodig hebben. Volgens Dobber en Van Oers (2018) is de belangrijkste opdracht van onderwijs dat kinderen in hun ontwikkeling dusdanig worden ondersteund opdat ze zelfstandige en florerende burgers worden. Dit kunnen leerkrachten doen door ruimte te maken kinderen het vermogen te laten ontwikkelen om op een eigen manier te handelen in concrete situaties. Deze handelingskwaliteit wordt ook wel ‘agency’ genoemd (Dobber & Van Oers, 2018). Landelijk staat de ontwikkelingsstimulering en het onderwijs aan het jonge kind al lange tijd onder druk (Van Oijen & Nagtzaam, 2019). Zij zeggen hierover:

Leerkrachten willen kindgericht werken, maar door vaak een ondoorzichtig en onbedoeld hedendaags samenspel van schoolbestuur, maatschappelijke prestatiedruk en wensen van ouders, voelen leerkrachten zich in de richting gedrukt cognitieve vaardigheden op een geïsoleerde manier aan te bieden en te toetsen. Dit zorgt voor minder ruimte voor spel en het steeds ‘schoolser leren’ van jonge kinderen.

Door vertrouwen te hebben in het spelend ontwikkelen van jonge kinderen en de eigen professionaliteit van het goed kunnen kijken naar kinderen, hoeft de leerkracht zich niet in dit samenspel mee te laten trekken (Van Oijen & Nagtzaam, 2019).

1.4. DOELSTELLING

Het onderzoek heeft tot doel om door middel van geruststellende nabijheid informatie te verzamelen over de ontwikkeling van de kinderen in mijn groep. Hiermee wil ik laten zien dat door te observeren tijdens geruststellende nabijheid wellicht nog meer informatie te verzamelen is over de ontwikkeling van de kinderen. Dit wil ik onderbouwd kunnen aantonen op basis van literatuur en mijn eigen praktijk.

De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden om, vanuit dialoog met mijn parallelcollega's, uitgangspunten te formuleren voor onze houding ten opzichte van het kijken naar jonge kinderen. Als deze uitgangspunten vaststaan, kan er vandaaruit gekomen worden tot criteria voor de werkwijze met of keuze voor een leerlingvolgsysteem dat bij onze manier van onderwijs verzorgen aan het jonge kind past.

1.5. VRAGEN AAN DE LITERATUUR

Uit het bovenstaande volgt dat ik de volgende vragen aan de literatuur stel. Wat is **geruststellende nabijheid** precies en wat vraagt dit van de leerkracht, omgeving en kinderen? Hoe verhoudt zich dit tot het bieden van **ruimte voor initiatief**? Hoe kan de leerkracht vanuit geruststellende nabijheid **observeren**? In het theoretisch kader worden deze vragen vanuit verschillende theoretische inzichten belicht.

HOOFDSTUK 2: LITERATUURSTUDIE

In dit hoofdstuk worden de vragen waarmee het vorige hoofdstuk is geëindigd belicht vanuit verschillende theoretische inzichten.

2.1. GERUSTELLEDE NABIJHEID

Singer, Tajik & Otto (2015) noemen geruststellende nabijheid rustig betrokken aanwezig zijn en vol belangstelling de kinderen laten spelen. Het is een term die in eerste instantie voornamelijk wordt gebruikt bij pedagogisch medewerkers die met twee tot drie jarigen werken. Omdat het in theorieën gericht op de kleuterleeftijd nog niet veelvuldig gebruikt wordt, neem ik deze definitie voor de leerkracht in groep 1 -2 (dus voor vier tot zesjarigen) over zoals het oorspronkelijk beschreven is. De rustige aanwezigheid van de pedagogisch medewerker is voor jonge kinderen een voorwaarde om zich veilig te kunnen voelen en te kunnen opgaan in hun spel (Howes, 2011; Musatti & Mayer, 2011).

Wat vraagt geruststellende nabijheid van de leerkracht, omgeving en kinderen?

2.1.2. LEERKRACHT

Volgens Singer, Tajik & Otto (2015) houdt geruststellend nabijheid in dat de pedagogisch medewerker ontspannen is, open vragen stelt, in kleine gebaren de aandacht en belangstelling uit, op initiatieven van de kinderen reageert en hen bevestigt door te herhalen wat de kinderen zeggen en hierbij een zachte en rustige stem gebruikt waardoor de kinderen niet in hun spel gestoord worden.

Als het kind weet dat het vrijelijk zijn gang kan gaan, kan het naar hartenlust spelen (Van der Aalsvoort, 2017). Dit vraagt een accepterende houding van vertrouwen van de leerkracht. Door vertrouwen te tonen in de capaciteit en groei van de kinderen, kunnen kinderen hun intrinsieke motivatie voluit inzetten (Van Blijswijk, 2015). Van Blijswijk (2015) geeft aan dat op basis van dit vertrouwen de leerkracht de kinderen kan loslaten, zodat ze de ruimte voor zelfbepaling en eigen verantwoordelijkheid ervaren. Door het ervaren van eigen verantwoordelijkheid zijn kinderen bezig met de handelingskwaliteit agency. De leerkracht geeft vanuit een accepterende houding ruimte om kinderen het vermogen te laten ontwikkelen op een eigen manier te handelen in concrete (spel)situaties (Dobber & Van Oers, 2018). In het praktijkgedeelte van dit onderzoek zal ik deze houding dan ook aannemen.

Bij geruste nabijheid is het van belang dat de professional (pedagogisch medewerker/leerkracht) op een vaste plek zit, waardoor het gemakkelijk is om oogcontact te maken of om even naar haar toe te gaan om emotioneel bij te tanken (Rosetti-Ferreira, Oliveira, Campos-de-Carvalho & Amorim, 2011). Het onderzoek van Singer et al. (2013) bevestigt het inzicht dat de beschikbaarheid van de pedagogisch medewerker de spelbetrokkenheid vergroot en rondlopen onrust schept (Singer & De Haan, 2013) en korte contacten storen (Singer, Tajik & Otto, 2015). Een houding van rust en concentratie is een voorbeeld voor de kinderen (Van Oijen & Nagtzaam, 2019). Als de pedagogisch medewerker rustig op een bepaalde plaats is, kan het kind zelf naar haar toelopen, aldus Singer & De Haan (2013).

Er kan dus gesteld worden dat geruststellende nabijheid zoveel mogelijk vanaf een vaste plek gebeurt. Dit betekent voor mijn praktijkgedeelte dat ik in de organisatie in de spelwerktijd een vaste

plek wil inrichten om van daaruit de kinderen te observeren tijdens het spel. Dit maakt dat ik benieuwd ben naar waar ik op moet letten tijdens het observeren, hier kom ik in de derde paragraaf 2.3. op terug.

2.1.3. OMGEVING

Om spel te stimuleren zijn de inrichting van de klas en alle materialen daarin de instrumenten (Beets Kessens, 2013). Dit zorgt voor een inspirerende leeromgeving met spelactiviteiten die leiden tot ontplooiingsmogelijkheden waarin de onderwijsdoelen ‘verborgen’ zijn in deze materialen, situaties en de manier waarop de leerkracht het aanbiedt (Beets Kessens, 2013).

Volgens Eggermont (2015), die onderwijsbehoeften van kleuters heeft geformuleerd (zie Bijlage 1), hebben kleuters om bedoelde vaardigheden en inzichten eigen te maken een rijke leeromgeving nodig die: hun nabije leefwereld tot onderwerp heeft, aansluit bij het hier en nu en driedimensionaal van aard is. Ook zijn de aanwezigheid van onderwijsleersituaties die bijvoorbeeld vrij gekozen kunnen worden, diverse en gevarieerde materialen en groepsgenoten om mee te spelen van belang volgens Eggermont (2015). Laevers (2019) voegt eraan toe dat materialen zichtbaar moeten worden aangeboden, toegankelijk zijn en gemakkelijk opgeborgen kunnen worden na gebruik.

Om het onderzoek klein te houden zal ik me richten op het observeren van het spel in één hoek: de themahoek waar gespeeld wordt rondom het thema kamperen. Het bovenstaande betekent voor mijn praktijkgedeelte dat ik zorg dat deze hoek een rijke leeromgeving is die bewust is ingericht volgens bovenstaande criteria.

2.1.1. KINDEREN

Een hoek voldoet pas als er hoge betrokkenheid en hoog welbevinden bij kinderen aan af te lezen is (Laevers, 2019). Deze twee aspecten worden volgens hem beschouwd als de krachtigste aanwijzers voor kwaliteit van onderwijs. Een leerkracht kan pas rustig zitten op haar stoel om geruststellend nabij te zijn als kinderen betrokken bezig zijn en zich wel bevinden. Wat houden deze twee aspecten in en wat is het verband met geruststellende nabijheid?

Welbevinden in de sociaal-emotionele ontwikkeling is een voorwaarde voor de overige ontwikkeling op andere ontwikkelingsgebieden (Oenema-Mostert et al., 2018). Wil de leerkracht zicht krijgen op de gehele ontwikkeling, moet dus eerst het welbevinden in orde zijn.

Verschillende onderzoekers hebben welbevinden bij kinderen onderzocht. Zo stellen Broer, Haverhals en De Bruin (2012) dat welbevinden een momentane, actuele stand van zich goed voelen is dat wordt ervaren binnen de groep waarin een kind zich begeeft. Zij zeggen bovendien dat als er tegemoet wordt gekomen aan de basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) er een grotere mate van welbevinden ervaren wordt.

Volgens Laevers (2019) is welbevinden een toestand waarin kinderen zich bevinden wanneer ze zich op en top voelen en zich emotioneel veilig voelen.

Vanuit geruststellende nabijheid kan de leerkracht emotionele veiligheid creëren. Dit krijgen jonge kinderen onder andere door “eerst (baby’s en dreumesen) naast of vlak bij de pedagogisch medewerker te spelen en later (peuters en kleuters) door verder verwijderd van haar te spelen” (Singer & De Haan, 2013). Hierdoor kan er speels contact ontstaan: als de leerkracht er oog voor heeft, zoeken kinderen de aandacht zonder woorden te gebruiken (Van der Aalsvoort, 2017). Als dat

contact wordt bevestigd, wordt het gevoel van welbevinden van het kind versterkt, aldus Van der Aalsvoort (2017).

Een kind dat zich wel voelt zendt de volgende signalen uit (Laevers, 2019): genieten, spontaniteit en zichzelf kunnen zijn, openheid en ontvankelijkheid, ontspanning en innerlijke rust en vitaliteit. Welbevinden zoals Laevers (2019) definieert is te meten met de Leuvense Welbevindenschaal (zie Bijlage 2).

Singer et al. (2013) stellen dat als een pedagogisch medewerker geruststellend nabij is, de spelbetrokkenheid verhoogd wordt. Hiermee wordt geconcentreerde aandacht bedoeld (Singer en de Haan, 2013).

Betrokkenheid is volgens Laevers (2019) een toestand waarin kinderen zich bevinden wanneer ze helemaal in een activiteit opgaan. Csikszentmihalyi (1979) beschrijft het als een toestand van 'state of flow': een soort van (mentale) energie die door iemand heen stroomt (in Laevers, 2019).

Betrokkenheid kan gezien worden als een kwaliteit van de ervaring die garant staat voor de ontwikkeling van competenties (Laevers, 2019). De 'state of flow' doet zich voor bij een optimale verhouding tussen de moeilijkheidsgraad van de taak en je competenties, precies in het gebied dat Vygotsky (1978, geciteerd in Laevers, 2019, p. 49) de 'zone van naast ontwikkeling' noemt.

Signalen van betrokkenheid zijn: concentratie, motivatie en doorzetting, intense mentale activiteit, alertheid en aandacht voor details, bevrediging van exploratiedrang, aan de grens van de mogelijkheden van het kind (Laevers, 2019). Betrokkenheid zoals Laevers definieert is te meten met de Leuvense Betrokkenheidsschaal (zie Bijlage 3).

In mijn praktijkgedeelte zal ik alert zijn op de signalen van betrokkenheid en welbevinden, omdat dit voorwaarden zijn voor ontwikkeling. Omdat het een kleinschalig onderzoek betreft, kies ik ervoor deze begrippen te gebruiken zoals Laevers (2019) deze definieert. Laevers doet al geruime tijd onderzoek naar kinderen in de kleuterleeftijd, dus dat vind ik het meest passend betreft mijn eigen klassenpraktijk in groep 1-2.

Naast welbevinden en betrokkenheid, is het belangrijk dat kinderen ruimte voor initiatief krijgen. Dit sluit, zoals eerder beschreven, het beste aan bij de manier waarop jonge kinderen zich ontwikkelen (Laevers, 2019). Volgens Brouwers (2019) ondernemen jonge kinderen, als ze vrijheid van keuze krijgen, precies die activiteiten die tegemoetkomen aan hun ontwikkelingsbehoefte. Dit maakt mij benieuwd naar hoe ik hier ruimte aan kan geven. In de volgende paragraaf wordt hier dieper op in gegaan.

2.2. RUIMTE VOOR INITIATIEF

Hoe biedt een leerkracht ruimte voor initiatief?

Vanuit geruststellende nabijheid kan de leerkracht kinderen voldoende ruimte geven om zelf initiatief te nemen. Volgens Singer & De Haan (2013) kan een leerkracht hierdoor kinderen hun greep op hun eigen situatie geven. In tegenstelling tot rondlopen en korte tussendoor contacten waarmee ze in feite de kinderen hun greep op hun eigen situatie ontnemt en wordt de spelbetrokkenheid lager (Singer & De Haan, 2013). Volgens Laevers (2019) wakkert het bieden van ruimte om zelf initiatief te nemen de exploratiedrang van jonge kinderen aan waardoor de zelfsturing en ondernemingszin versterkt wordt. Dit is tegelijk een voorwaarde om de betrokkenheid van de kinderen te verhogen (Laevers, 2019).

Het vergroten van het kleuterinitiatief (Laevers, 2019) komt níet neer op kinderen alle vrijheid geven. Ruimte voor initiatief is een vorm van organisatie. Laevers (2019) heeft vier organisatietypes geformuleerd op basis van initiatief, ontleend aan het schema over initiatief van de leerkracht en de kinderen ontwikkeld door Hohmann, Banet & Weikart (1979). Zie Figuur 1 en 2 hieronder.

Geruststellende nabijheid zou kunnen beginnen bij de kindgerichte organisatievorm. Emotionele veiligheid creëren is immers een belangrijk doel van geruststellende nabijheid (Singer & De Haan, 2013). In de kindgerichte organisatievorm houdt de leerkracht zich echter op de achtergrond en zal ze weinig interventies doen. Dit strookt niet met de eerder beschreven kenmerken van geruststellende nabijheid waarin de leerkracht dit wel doet, zoals reageren op de initiatieven van de kinderen. Laevers (2019) stelt dat leerkrachten in de open organisatievorm alles wat ze als een bijdrage zien om het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen te verhogen, inbrengen (Laevers, 2019). Na elk initiatief peilt de leerkracht wat het aanbod of de tussenkomst bij kinderen teweegbrengt. Wat daar uitkomt, is bepalend voor het volgende initiatief (Laevers, 2019). Dit peilen kan gedaan worden vanuit geruststellende nabijheid.

Voor mijn praktijkgedeelte betekent het dat ik ten minste zorg voor een kindgerichte organisatie en streef naar een open organisatie. Hierin is het belangrijk te blijven peilen naar wat een initiatief teweegbrengt bij de kinderen en waar nodig aanpassingen worden aangebracht in het aanbod.

2.3. OBSERVEREN

Om erachter te komen hoe ik vanuit geruststellende nabijheid op een professionele manier kan observeren, ben ik benieuwd wat observeren precies is en waar ik op moet letten als ik dit doe.

Volgens Singer (2016) gaat observeren over verwonderen, openstaan, je laten raken en begrijpen wat kinderen beweegt. Brouwers (2019) stelt dat dit de basis is voor het didactisch handelen in de onderbouw. Zonder deze vaardigheid ontbreekt een essentiële voorwaarde om te kunnen komen tot een afgestemd aanbod (Oenema-Mostert et al., 2018).

Janson & Memelink (2006) verstaan onder observeren bewust waarnemen, waarbij de professional vooraf een doel vaststelt en een plan maakt voor de manier waarop de professional dat gaat doen.

Hoe geef ik het observeren vanuit geruststellende nabijheid vorm?

Volgens Singer, Tajik & Otto (2015) houdt geruststellend nabij zijn in dat de pedagogisch medewerker ontspannen is, open vragen stelt, in kleine gebaren de aandacht en belangstelling uit, op initiatieven van de kinderen reageert en hen bevestigt door te herhalen wat de kinderen zeggen en hierbij een zachte en rustige stem gebruikt waardoor de kinderen niet in hun spel gestoord worden.

Op initiatieven ingaan, kan als een interventie gezien worden. Van Herpen (2011) stelt dat het belangrijk is te observeren vóórdat de leerkracht tot een interventie overgaat. Dit gebeurt in de klassenpraktijk in een 'split second', de leerkracht moet onmiddellijk weten wat te doen of juist níet te doen (Stevens, 2010).

Dit betekent voor mijn praktijkgedeelte dat ik tijdens de geruststellende nabijheid reageer op initiatieven van kinderen en hierbij open vragen stel. Om dit onderzoek klein te houden kies ik ervoor

niet verder in te gaan op wat een interventie nog meer kan zijn, dit zou eventueel in een vervolgonderzoek wel meegenomen kunnen worden.

Waar moet ik nog meer op letten? Bij observeren is het belangrijk in hoeverre objectieve, niet-vertekende waarneming mogelijk is (De Lange et al., 2014). Volgens Brouwers (2019) voldoet een professionele observatie aan de volgende kenmerken: zakelijkheid, gedetailleerdheid, objectiviteit en onbevooroordeeldheid, voorzichtigheid en deskundigheid. De Bil (2010) stelt dat er mogelijk een aantal observatievalkuilen zijn: de aandacht richten op specifieke personen of zaken, alleen dat observeren wat de professional interessant vindt, de locatie en het tijdstip kunnen invloed hebben op de observatie, wat er aan de observatie voorafging en de persoonlijke omstandigheden van leerkracht.

Dit betekent voor mijn praktijkgedeelte dat ik voorafgaande aan de observaties een doel vaststel en een plan maak voor de manier waarop. Hierbij zal ik de kenmerken van een professionele observatie zoals Brouwers (2019) deze benoemt in acht nemen. Daarnaast zal ik rekening houden met de observatievalkuilen.

2.3.2. WAT GA IK OBSERVEREN?

Om het behapbaar te houden zal ik in het praktijkonderzoek me gaan richten op één ontwikkelingsgebied tijdens het spel in één hoek in de speelwerktijd. Hiervoor kies ik voor het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid in de themahoek. Dit doe ik omdat beginnende gecijferdheid naar verwachting veel aan bod zal komen binnen het thema kamperen waar de klas tijdens het praktijkgedeelte van dit onderzoek mee bezig is.

Er wordt gebruik gemaakt van de fasering in het ontwikkelingsgebied van beginnende gecijferdheid zoals KIJK! dit formuleert (zie Bijlage 4) omdat dit het leerlingvolgsysteem is waarmee gewerkt wordt op basisschool X.

2.6. ONDERZOEKSVRAAG EN DEELVRAGEN

Het bovenstaande heeft geleid tot het formuleren van een hoofdvraag voor dit onderzoek. Dit komt overeen met fase 3 van de fasen van Creswell (2014).

Wat is het resultaat van geruststellende nabijheid van de leerkracht tijdens de speelwerktijd bij het spel op eigen initiatief in de themahoek voor het verkrijgen van informatie over het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de kinderen in groep 1-2 van basisschool X?

Met de deelvragen als volgt geformuleerd:

1. Wat is de beginsituatie
 - A. met betrekking tot de voorwaarden voor geruststellende nabijheid bij de leerkracht, in de omgeving en de kinderen?
 - B. van de kinderen in groep 1-2 van basisschool X met betrekking tot het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid?
2. Welke informatie wordt er door geruststellende nabijheid verzameld over het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de kinderen van groep 1-2 op basisschool X?

3. Wat is er van deze informatie bruikbaar om de registratie van het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van KIJK! in te kunnen vullen?

HOOFDSTUK 3: DATAVERZAMELING

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksopzet beschreven.

3.1. ONDERZOEKSVORM

Er is sprake van een evaluatieonderzoek omdat het gaat om het vaststellen of de interventie van geruststellende nabijheid inderdaad heeft geleid tot het beoogde doel, namelijk het verkrijgen van informatie in het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de kinderen in groep 1-2 op basisschool X.

Het onderzoek wordt uitgevoerd volgens het model van de didactische analyse (De Lange et al., 2016) weergegeven in Figuur 3. Het model gaat uit van een bewerking van het model van de didactische analyse (Van Gelder, Peters, Oudkerk Pool & Sixma, 1973).

Dit model vind ik het meest geschikt omdat het volgens De Lange et al. (2016) het beste weergeeft waar het in een evaluatieonderzoek om gaat.

Volgens De Lange et al. (2016) gebeurt het evaluatieonderzoek vanuit een situatie die niet blanco is, maar waarin al iets aanwezig was: de beginsituatie. In evaluatieonderzoek is het meten van de beginsituatie cruciaal (De Lange et al., 2016). Bij het vaststellen van de beginsituatie is het volgens De Lange et al. (2016) belangrijk om relevante kenmerken te analyseren zoals ontwikkelingsniveau, voorkennis en vaardigheden van de betrokkenen.

In dit praktijkonderzoek wordt deze beginsituatie bepaald aan de hand van subvragen van deelvraag 1: wat is de beginsituatie

- A. met betrekking tot de voorwaarden voor geruststellende nabijheid bij de leerkracht, de kinderen en in de omgeving?
- B. van de kinderen in groep 1-2 van basisschool X met betrekking tot het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid?

Om vanuit die beginsituatie de gestelde doelen te bereiken, is de geruststellende nabijheid van de leerkracht tijdens het spel van de kinderen op eigen initiatief in de themahoek *de gekozen weg*. Dit is *het middel* om informatie te verkrijgen over de ontwikkeling van beginnende gecijferdheid van de kinderen in groep 1-2.

Ten slotte tracht een evaluatieonderzoek na te gaan of en in hoeverre de beginsituatie en de gekozen weg en gebruikte middelen hebben bijgedragen aan het *bereiken van het doel*, dit vormt de basis voor de *terugkoppeling* (De Lange et al., 2016). Dit wordt beide beschreven in de conclusie van dit onderzoek.

3.2. RESPONDENTEN

Voor dit onderzoek is een selectie gemaakt uit de kinderen van groep 1-2 van basisschool X binnen het ontwikkelingsgebied van beginnende gecijferdheid. Idealiter is deze selectie zo samengesteld, dat deze de populatie kan representeren (De Lange et al., 2016). Om het representatief te laten zijn voor de gehele groep, bestaande uit kinderen in de leeftijd van 4 tot 6;6 jaar, zijn er drie kinderen in verschillende ontwikkelingsleeftijden gekozen die regelmatig op eigen initiatief kiezen om te spelen in de themahoek. Dit weet ik door eerdere observaties. De kinderen (N = 3) die meedoen aan het onderzoek zitten in groep 1-2 van basisschool X. Ze zijn bij aanvang van het onderzoek 4;10 jaar (groep 1), 5;4 jaar (groep 1) en 6;1 jaar (groep 2). Het zijn toevallig alle drie meisjes.

3.3. DATAVERZAMELINGSMETHODEN

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden wordt er gebruik gemaakt van de mixed method aanpak: kwantitatieve methoden worden gecombineerd met kwalitatieve methoden. Hiervoor is gekozen omdat dit volgens Van Swet & Munneke (2016) een waardevolle aanpak is in praktijkgericht onderzoek. Hier sluit ik mij als onderzoeker bij aan en ik heb bewust verschillende methoden geselecteerd die in de volgende sub paragrafen worden toegelicht.

3.3.1. CHECKLIST VOORWAARDELIJKE ASPECTEN

Met het doel om meer te weten te komen over de beginsituatie van de praktijksituatie, gebruik ik ten eerste een eigen ontworpen checklist (zie Bijlage 5) gebaseerd op inzichten uit het theoretisch kader.

Hiermee zal gekeken worden of de beginsituatie voldoet aan de voorwaardelijke aspecten van geruststellende nabijheid gericht op omgeving, leerkracht en kinderen. Deze checklist bestaat uit een combinatie van:

- Geruststellende nabijheid zoals Singer, Tajik & Otto (2015) het beschrijven: rustig betrokken aanwezig zijn en vol belangstelling de kinderen laten spelen;
- Geselecteerde onderwijsbehoeften voor kleuters van Eggermont (2015);
- De door Laevers (2019) geformuleerde criteria voor het rijk invullen van een hoek en type van organisatie op basis van mate van initiatief;
- De definiëring van Van Blijswijk (2015) van een accepterende houding van vertrouwen van de leerkracht;
- Mate van welbevinden en betrokkenheid van de kinderen (Laevers, 2019).

Omdat de mate van welbevinden en betrokkenheid wordt geregistreerd in het leerlingvolgsysteem dat gebruikt wordt op basisschool X (KIJK!), zal ik de informatie over deze twee aspecten van de laatste registratie gebruiken om de beginsituatie hierover te bepalen (zie Bijlage 6).

KIJK! gaat bij het bepalen van de betrokkenheid uit van de Leuvense Betrokkenheidsschaal van Laevers (2019), maar heeft hier wel een aangepaste vorm van gemaakt. Het welbevinden wordt bepaald aan de hand van basiskenmerken ontleend aan het model van basisontwikkeling (Janssen-Vos, 2017): vrij zijn van emotionele belemmeringen, nieuwsgierig, ondernemend en onderzoekend zijn en zelfvertrouwen hebben en over een stabiel zelfbeeld beschikken. De totaalindruk over deze kenmerken wordt weergegeven middels de symbolen ++ (basiskenmerken (bijna) altijd aanwezig) tot en met - - (basiskenmerken nooit aanwezig). Deze kenmerken komen overeen met de signalen van welbevinden zoals Laevers (2019) deze beschrijft, dus de informatie verkregen uit de laatste registratie van KIJK! is hiervoor bruikbaar.

Bovenstaande vormt samen een vooraf gestructureerd observatie-instrument, waardoor het een kwantitatieve methode is (Van Swet & Munneke, 2016).

3.3.2. KIJK! REGISTRATIE BEGINNENDE GECIJFERDHEID

Om de beginsituatie te meten, zal ik inventariseren waar de kinderen zich op het ontwikkelingsgebied van beginnende gecijferdheid bevinden (zie Bijlage 7) bij aanvang van het praktijkgedeelte. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de laatste registratie in februari 2019 van het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid in het leerlingvolgsysteem KIJK!. Hiervoor is gekozen omdat dit het leerlingvolgsysteem is waarmee gewerkt wordt op basisschool X. KIJK! is een instrument waarmee de ontwikkeling van jonge kinderen van 4 tot 6;6 jaar in kaart wordt gebracht (Van den Bosch & De Jager, 2005). Met een fasering van een halfjaar wordt bekeken aan welke ontwikkelingsaspecten een kind voldoet en of dit passend is bij zijn/haar ontwikkelingsleeftijd, deze fasen worden mijlpalen genoemd.

Dit is een kwantitatieve methode omdat er gebruik is gemaakt van data die al aanwezig is in een administratief systeem (Van Swet & Munneke, 2016).

Om erachter te komen of door geruststellende nabijheid bruikbare informatie is verzameld om de KIJK! registratie van beginnende gecijferdheid in te vullen, zal deze registratie aan het einde van het praktijkgedeelte nogmaals worden ingevuld voor de drie onderzochte kinderen.

3.3.3. OBSERVATIE

Om informatie te verzamelen over het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de kinderen ($N = 3$) wordt er gebruik gemaakt van gestructureerde en participerende observaties. Het houdt in dat er precies vaststaat *wat* en *hoe* er waargenomen wordt en de onderzoeker deel uit maakt van de groep die geobserveerd wordt (Janssens, 2019). Er wordt in dit onderzoek vanuit geruststellende nabijheid (hoe) van de leerkracht geobserveerd gericht op het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid (wat).

De mijlpalen van het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid worden gecodeerd (zie Bijlage 4) waardoor er geprobeerd wordt een betekenisvol verband te leggen tussen data en de onderzoeksvraag.

Er is gekozen voor deze observatievorm omdat hierbij minder gevaar voor subjectieve vertekening bestaat in vergelijking tot ongestructureerde observatie (Janssens, 2019). Het voordeel van participerende observatie is dat er meer gegevens verzameld kunnen worden over de groep dan wanneer er niet geparticipeerd wordt. Door het deelnemen aan het groepsleven worden de denkbelden van het groepsleven toegankelijker, aldus Janssens (2019). Om de verwerking te vergemakkelijken wordt het te registeren gedrag opgenomen op video, op deze manier is er sprake van indirecte observatie (Janssens, 2019). Het is wisselend hoe lang er wordt gefilmd, omdat het ook wisselend is hoe lang er geruststellende nabijheid is geweest. Ook het tijdstip varieert, de ene keer is er geobserveerd tijdens de speelwerktijd in de ochtend, de andere keer in de middag.

In een logboek (zie Bijlage 8) houd ik bij wanneer ik vanuit geruststellende nabijheid observeer en wat mij opvalt op het gebied van beginnende gecijferdheid. Later worden de filmfragmenten nogmaals bekeken en de relevante stukken beschreven volgens de kenmerken van een professionele observatie (Brouwers, 2019): zakelijk, gedetailleerd, objectief en onbevooroordeeld, voorzichtig en deskundig.

In deze observatie wordt elke keer opnieuw gekeken naar de mate van welbevinden en betrokkenheid, omdat dit voorwaarden zijn voor ontwikkeling (Laevers, 2019). Dit wordt gedaan door het gebruik van de Leuvense Welbevinden- en Betrokkenheidsschaal ontwikkeld door Laevers. Het is verschillend hoe vaak en op welk tijdstip op de dag (ochtend of middag) de kinderen zullen kiezen voor spelen in de themahoek. Per moment dat het kind heeft gekozen voor de themahoek, wordt per kind in 3 min. uit de filmfragmenten 6 keer gescreeend (elke halve minuut) op signalen van de aspecten van welbevinden en betrokkenheid. Het uiteindelijke niveau zal worden bepaald aan de hand van een gemiddelde van deze keren.

Voor deze toevoeging is gekozen omdat jonge kinderen zich sprongsgewijs ontwikkelen en dit dus niet lineair verloopt, zoals Van den Bosch & De Jager (2005) beschrijven. Volgens hen fluctueert het niveau van betrokkenheid bij jonge kinderen weleens. Zij geven tevens aan dat het een misverstand is om te veronderstellen dat wanneer de basiskenmerken (waaronder welbevinden) aanwezig zijn, dit ook zo blijft.

Anders dan bij de beginsituatie, waar gebruik wordt gemaakt van informatie in KIK!, worden nu deze twee schalen gebruikt. Dit wordt gedaan omdat de Welbevinden- en Betrokkenheidsschaal vollediger zijn in het gebruik van signalen die bij bepaalde niveaus horen.

De observatie vormt een combinatie van een kwantitatieve en kwalitatieve methode. Het meten van welbevinden, betrokkenheid en de ontwikkeling van beginnende gecijferdheid is een kwantitatieve methode. Het beschrijven van de observaties wordt tevens in woorden gedaan, waardoor het ook een kwalitatieve methode is.

3.3.3. MONDELING BEVRAGEN VAN DE KINDEREN

Om informatie te verkrijgen over het welbevinden en de betrokkenheid, is ervoor gekozen kinderen mondeling te bevragen over hoe ze de geruststellende nabijheid van de leerkracht hebben ervaren. Dit is gedaan aan de hand van een kort individueel gesprek in combinatie met het visueel maken van gevoel door middel van smileys.

3.4. VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID

Volgens Van Swet & Munneke (2017) vormt het systematisch doorlopen van een onderzoekscyclus de basis voor de kwaliteit van een onderzoek. Zoals in de inleiding wordt beschreven, worden de fasen van Creswell (2014) in combinatie met het model van didactische analyse (Van Swet & Munneke, 2017) gevolgd. Om de systematische aanpak en transparantie te kunnen borgen zal er gedurende het onderzoek een logboek worden bijgehouden (Van Swet & Munneke, 2017).

Om zo betrouwbaar mogelijke kwalitatieve data te verkrijgen wordt er gekozen om te werken met peer debriefing (Van Swet & Munneke, 2017). Dit gebeurt door critical friends bij elke stap mee te laten kijken. Middels de audit trail van Akkerman, Admiraal, Brekelmans & Oost (2008) krijgen zij hierbij de volgende kijkvragen mee: zijn alle stappen die worden gezet te volgen, zijn de gemaakte keuzes helder en zijn deze voldoende onderbouwd?

Om de betrouwbaarheid en validiteit te verhogen geven van Swet & Munneke (2017) tevens aan dat triangulatie van belang is. Het gaat erom dat zaken vanuit verschillende perspectieven worden onderzocht, zodat de onderzoeksresultaten meer waarde en geldigheid krijgen (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Hier wordt naar gehandeld door met verschillende methoden te onderzoeken hoe de interventie van geruststellende nabijheid wordt ervaren: observaties tijdens de momenten van geruststellende nabijheid, het mondeling bevragen van de kinderen en mijn eigen logboek als onderzoeker.

3.5. ETHIEK

Om ethisch verantwoord te handelen gebruik ik de gedragscode praktijkgericht onderzoek als richtlijn (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters en Peij, 2010). Het professionele belang wordt gediend, door voorafgaand aan het onderzoek met mijn coördinator te bespreken of het onderzoek van belang is voor de praktijk binnen de kleuterbouw op basisschool X. Dit is het geval. Daarnaast zal ik respectvol, zorgvuldig en integer omgaan met de gegevens. Omdat het onderzoek onder minderjarigen plaatsvindt vraag ik toestemming om beeldmateriaal te gebruiken aan ouders (zie Bijlage 9) en informeer ik hen over het doel van het onderzoek, de wijze van data-analyse en hoe ik de anonimiteit waarborg (Van Swet & Munneke, 2017). Als laatste punt van deze gedragscode ben ik mij bewust van het verantwoorden van mijn keuzes en gedrag en handel ik hiernaar.

Als onderzoeker ben ik mij bewust van de duale rol die ik vervul: onderzoeker en leerkracht. Van Swet & Munneke (2017) geven aan dat dit tot spanningen kan leiden met betrekking tot vertrouwelijkheid. Alle data zal dan ook direct na goedkeuring van dit onderzoek worden vernietigd.

HOOFDSTUK 4: DATA-ANALYSE

In dit hoofdstuk worden de resultaten van dit evaluatieonderzoek beschreven om hier vanuit antwoord te kunnen geven op de gestelde hoofd- en deelvragen.

4.1. CHECKLIST VOORWAARDELIJKE ASPECTEN

Zoals in hoofdstuk 3 beschreven, heb ik een zelfontworpen checklist ingevuld om de beginsituatie over de voorwaardelijke aspecten van geruststellende nabijheid vast te stellen (zie Bijlage 10).

Uit de ingevulde checklist blijkt dat aan alle voorwaarden wordt voldaan.

De rijke omgeving wordt gecreëerd doordat alle respondenten ervaring hebben met kamperen en bij het inrichten van de themahoek wordt zoveel mogelijk de echte wereld nagebootst. Dit is gedaan door diverse en gevarieerde materialen te gebruiken zoals een echte tent, slaapzak en andere kampeerattributen. Vrij gekozen onderwijsleersituaties worden behaald doordat de kinderen tijdens de speelwerktijd hier de mogelijkheid toe krijgen. Bij het spel in de themahoek zijn er kinderen om mee te spelen en van te leren.

De leerkracht zit op een vaste plek, is rustig betrokken aanwezig en laat de kinderen vol belangstelling spelen. Kinderen krijgen ruimte voor initiatief (kindgerichte organisatie) en worden betrokken in het inrichten van de themahoek (open organisatievorm). Er is gepeild wat de kinderen er nog meer bij willen (een campingwinkel met ijsjes) en de leerkracht faciliteert dit, ook hierbij

worden de kinderen meegenomen in het proces door bijvoorbeeld ijsmaken te bedenken en samen de bolletjes en het smakenoverzicht te maken.

Om de beginsituatie omtrent de betrokkenheid en het welbevinden vast te stellen, wordt, zoals in hoofdstuk 3 beschreven, gebruik gemaakt van de laatste registratie in KIIK! De resultaten zijn weergegeven in Tabel 1. De kinderen hebben een hoge tot zeer hoge mate van betrokkenheid en het hoogste niveau van welbevinden.

Respondent	Niveau van betrokkenheid	Welbevinden
1 (M.)	4	++
2 (E.)	4	++
3 (I.)	5	++

Tabel 1 Overzicht van laatste registratie KIIK! welbevinden en betrokkenheid

4.2. KIIK! REGISTRATIE BEGINNENDE GECIJFERDHEID BEGINSITUATIE

Om de beginsituatie omtrent het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de respondenten (N = 3) te meten, is gebruik gemaakt van de data die aanwezig is in het leerlingvolgsysteem KIIK! van basisschool X. Hierbij is gekeken naar de laatste registratie in februari 2020. De resultaten worden weergegeven in Tabel 2.

Respondent	Chronologische leeftijd	Ontwikkelingsleeftijd februari 2020
1 (M.)	4;8	4;8
2 (E.)	5;0	5;6
3 (I.)	5;10	5;10

Tabel 2 Overzicht van laatste registratie KIIK! beginnende gecijferdheid (februari 2020)

4.3. OBSERVATIE

In een periode van drie weken ben ik als leerkracht elf keer geruststellend nabij de themahoek geweest, waarvan acht keer in de ochtend en drie keer in de middag. De lengte hiervan varieert van 5 t/m 20 min (zie logboek voor specifieke tijden). Van deze momenten kozen respondenten E. en I. drie keer (23%) en M. zeven keer (54%) om te spelen in de themahoek (zie Figuur 4)

De observaties van deze momenten zijn uitgebreid beschreven in Bijlage 11. Deze momenten zijn tevens gefilmd, een aantal relevante stukken uit deze filmfragmenten zijn te zien in Bijlage 12.

4.3.1. BEGINNENDE GECIJFERDHEID

Tijdens de momenten van geruststellende nabijheid is duidelijk te zien dat in de campingwinkel het meeste wordt gespeeld rondom het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid.

Hiernaast (Figuur 5) is een voorbeeld te zien van wat er onder andere aan bod is gekomen: I. is euromunten en twee euromunten aan sorteren in de kassa en bekijkt deze zorgvuldig. Hierdoor is ze bezig met een kenmerk van mijlpaal 6;0 volgens KIIK!: begrijpen dat verschillende munten verschillende waarden hebben.

Een ander voorbeeld is in Figuur 6 te zien. Na een observatie constateer ik dat er cijfers kunnen worden toegevoegd, dus worden er in de themahoek stapelbare cijferkaarten neergelegd. Ik hoop dat er gebruik van gemaakt wordt om zo een wisselwerking van initiatief tussen kinderen en

leerkracht te creëren (open organisatievorm). E. pakt dit op door de cijfers te stapelen, per cijfer te bekijken hoe deze heet en de betekenis eraan te hangen voor zichzelf in de vorm van een kassanummer. Zo is ze spelenderwijs bezig met het lezen van getallen t/m 10 en het representeren van hoeveelheden t/m 10 (beide kenmerken van mijlpaal 6;6 volgens KIJK!).

4.3.2. WELBEVINDEN

Zoals in hoofdstuk 3 is beschreven, heb ik per moment, per respondent gescreend op signalen van welbevinden volgens de Leuvense Welbevindenschaal (Laevers, 2019). Dit is uitgewerkt in Bijlage 13. Hier is een gemiddelde uit gekomen, dat in onderstaande figuur is weergegeven:

Er is een hoog tot zeer hoog welbevinden te zien bij de kinderen. In de filmfragmenten is te zien dat ze blij, opgewekt en ontspannen zijn, met vaak een stralende blik (zie een voorbeeld op Figuur 8). Op andere momenten zijn de signalen iets minder uitgesproken, maar is aan de lichaamshouding, mimiek en het gedrag te zien dat de kinderen zich goed voelen (niveau 4). Bijvoorbeeld aan een ontspannen blik en ontspannende lichaamshoudingen met los hangende schouders. Ook is er zichtbaar plezier te zien, aan bijvoorbeeld glimlachen.

4.3.3. BETROKKENHEID

Om de betrokkenheid te meten, heb ik tevens per moment, per respondent gescreend op signalen van betrokkenheid volgens de Leuvense Betrokkenheidsschaal (Laevers, 2019). Dit is uitgewerkt in Bijlage 13. Hier is een gemiddelde uit gekomen, dat in onderstaand figuur is weergegeven:

Er is hoge tot zeer hoge betrokkenheid te zien bij de kinderen. In de filmfragmenten is te zien dat ze opgaan in hun spel met een hoge concentratie. Af en toe zie je dat ze wisselende concentratie hebben of afgeleid zijn (niveau 4). Een hoge concentratie is te zien aan de manier waarop de kinderen helemaal opgaan in het spel, bijvoorbeeld aan de manier waarop de kinderen elkaar en de handelingen van anderen en zichzelf volgen met hun ogen. Figuur 10 laat een voorbeeld zien hoe de betrokkenheid van M. op moment 7 is waar een wisselende concentratie te zien is met niveau 4 als resultaat.

4.4. KIJK! REGISTRATIE BEGINNENDE GECIJFERDHEID EINDSITUATIE

Om erachter te komen welke informatie over het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de drie respondenten wordt verzameld, en of dit bruikbaar is om de registratie van dit ontwikkelingsgebied in KIJK! in te kunnen vullen, heb ik zoals eerder beschreven de te halen mijlpalen per ontwikkelingsleeftijd gecodeerd. In de uitgebreide observatie (Bijlage 11) zijn deze codes toegevoegd.

De resultaten verschillen per respondent. Er komen gedurende de spelmomenten verschillende begrippen omtrent het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid voorbij, vooral bij het spel in de campingwinkel waar veelvuldig ijsbolletjes worden besteld en wordt gesproken in rekentaal zoals: “dat is dan twee euro”. Er wordt veelvuldig synchroon (mijlpaal 5;0) en resultaatief geteld (5;6).

M. (5;0) gebruikt de euromunten willekeurig. I. (6;4) en E. (5;6) begrijpen dat verschillende munten verschillende waarden hebben (mijlpaal 6;4). I. en E. laten interesse zien in het lezen van getallen en koppelen deze hoeveelheid tot 10 aan getal symbolen (mijlpaal 6;6).

M. laat tijdens een spelmoment, waarin ik inga op het initiatief om op haar feestje te komen door gestelde vragen van mij, horen welke kennis ze nog meer heeft. Een voorbeeld is het resultaatief tellen en opzeggen van getallen t/m 10 (mijlpaal 5;6).

Voor M. was de verzamelde informatie bruikbaar om KIJK! beginnende gecijferdheid volledig in te kunnen vullen (zie Bijlage 14), voor de andere twee respondenten niet.

Respondent	Chronologische leeftijd	Ontwikkelingsleeftijd juli 2020
1 (M.)	5;0	5;6
2 (E.)	5;6	Nog niet kunnen bepalen
3 (I.)	6;4	Nog niet kunnen bepalen

Tabel 5 Overzicht van registratie KIJK! beginnende gecijferdheid eindsituatie (juli 2020)

4.4. MONDELING BEVRAGEN VAN DE KINDEREN

Met alle drie de kinderen heb ik een individueel gesprek gevoerd met de vraag hoe ze het vinden als ik dichtbij de themahoek zit (zie Bijlage 15). Hierbij zijn zoveel mogelijk open vragen gesteld en hebben ze een smiley ingekleurd die ze het beste vonden passen bij het gevoel dat ze krijgen als ik geruststellend nabij ben. Alle drie de kinderen zijn positief en kleuren de lachende smiley in. Ze geven verschillende redenen aan. E. vindt het leuk omdat ze me lief vindt, I. vindt het leuk omdat ik dan kan zien waar ze mee bezig zijn en M. vindt het leuk omdat ik dan ook vaker even op bezoek kom. Dit bevestigt de hoge mate van welbevinden en betrokkenheid die ik heb gezien bij hen.

In dit hoofdstuk worden de conclusies per deelvraag beschreven die leiden naar het antwoord op de hoofdvraag. Hierin wordt door middel van summatieve evaluatie (evaluatie aan het eind van het proces) beschreven of de doelen bereikt zijn en onder welke condities (De Lange et al. 2016). Hierna volgt de discussie en aanbevelingen.

5.1. DEELVRAAG 1A

Wat is de beginsituatie met betrekking tot de voorwaarden voor geruststellende nabijheid bij de leerkracht, in de omgeving en de kinderen?

Zoals in hoofdstuk 3 beschreven is wordt voldaan aan de voorwaarden voor geruststellende nabijheid bij de leerkracht, in de omgeving en de kinderen. Dit heeft te maken met dat ik als leerkracht, mezelf goed verdiept heb in deze voorwaardelijke aspecten en hier al langer mee bezig ben. Door oefening lukt het mij gemakkelijk tijdens de speelwerktijd op een vaste plek te zitten en vol belangstelling de kinderen te laten spelen. Dit zijn beide voorbeelden van voorwaarden waaraan de leerkracht moet voldoen bij geruststellende nabijheid die in de checklist staan.

Rondom het thema heb materialen verzameld die divers en driedimensionaal van aard zijn (onderwijsbehoeften volgens Eggermont, 2015), zoals een echte tent. Deze tent heb ik aangeboden aan de gehele groep, door hen mee te nemen in het hele proces van de tas uitpakken tot de tent samen opzetten. Dit is tegelijkertijd een bewuste keuze geweest om de open organisatievorm, die Laevers (2019) als organisatietype op basis van de mate van initiatief formuleert, te creëren. In de literatuurstudie geef ik aan dat ik in mijn praktijkgedeelte streef naar dit organisatietype. Activiteiten komen hierbij tot stand door een hoge wisselwerking tussen volwassenen en kinderen (Laevers, 2019). In dit geval heb ik de tent gefaciliteerd en ben ik begeleider geweest in het opzetten ervan, maar heb ik de invulling vooral bij de kinderen gelaten. Hierbij was ik me bewust van één van de voorwaarden waar een leerkracht aan moet voldoen: een accepterende houding van vertrouwen in de kinderen hebben (Van Blijswijk, 2015).

Na het opzetten van de tent, heb ik kinderen actief betrokken bij de inrichting van de themahoek. Waar moet de tent staan? Wat willen we nog meer bij onze camping? Zo kwamen de kinderen uit zichzelf met een campingwinkel waar je ijsjes kon kopen. Samen hebben we bedacht dat we ijsjes konden maken van propjes papier, welke smaken bij welke kleur zouden passen en is er een smakenoverzicht gemaakt door een van de kinderen. De ijsbollen werden zo driedimensionaal van aard, zijn zichtbaar aangeboden in kommen op een tafel en sluiten aan bij het hier en nu. Tevens onderwijsbehoeften zoals Eggermont (2015) ze formuleert die zijn gebruikt in de checklist. Door dit gezamenlijk aan te pakken, hebben de kinderen een hoge mate van ruimte voor initiatief gekregen. Dit is tevens een voorwaarde voor kinderen vanuit de checklist.

Daarnaast hebben de kinderen een hoge betrokkenheid en welbevinden, zoals blijkt uit de gegevens van KIJK!.

5.2. DEELVRAAG 1B

Wat is de beginsituatie van de kinderen in groep 1-2 van basisschool X met betrekking tot het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid?

Om tot resultaten te komen is er gekeken naar het leerlingvolgsysteem KIJK!. Bij twee van de drie kinderen (M. en I.) is de ontwikkelingsleeftijd gelijk aan de chronologische leeftijd. Eén van de drie

kinderen (E.) is 6 maanden verder in haar ontwikkelingsleeftijd vergeleken met haar chronologische leeftijd. Dit betekent dat het helder is op welke ontwikkelingsleeftijd ik hen kan aanspreken en de zone van naaste ontwikkeling een mijlpaal hoger zit. Deze informatie heb ik op basis van het leerlingvolgsysteem KIJK! verzameld.

5.3. DEELVRAAG 2

Welke informatie wordt er door geruststellende nabijheid verzameld over het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de kinderen van groep 1-2 op basisschool X?

De kinderen gebruiken in het spontane spel rekenbegrippen en -handelingen die over het algemeen ontwikkelingsleeftijdsadequaat zijn. Bijvoorbeeld in de herkenning van euromunten, M. ziet dit nog als willekeurige munten terwijl E. en I. de betekenis doorhebben (mijlpaal 6;0). Er wordt in het spel vooral gesproken in termen die eerder in het ontwikkelingsgebied aan bod komen, zoals het resultatief (5;6) en synchroon (5;0) tellen. Dit geeft M. volop mogelijkheden om in haar zone van naaste ontwikkeling te zijn. Naarmate de kinderen ouder worden, wordt er meer kennis van hen verwacht. Bijvoorbeeld het terugtellen vanaf 6 (6;0) en tellen t/m 20 (6;6). Het blijkt dat het niet zo makkelijk was als gedacht dit in het spontane spel te zien. Dit vraagt verdere uitwerking in het inrichten van de leeromgeving, maar ook het voordoen van de leerkracht in bijvoorbeeld spelbegeleiding. Een goed voorbeeld doet volgen. Dit is ook het geval geweest bij de start van het thema (zie logboek), waarin ik in een begeleide spelactiviteit de campingwinkel heb geopend door met de kinderen het spel voor te spelen. Hierin heb ik veelvuldig rekenbegrippen gebruikt. Doordat ik dit pas na het praktijkgedeelte evalueer, neem ik dit mee in de aanbevelingen.

5.3. DEELVRAAG 3

Wat is er van deze informatie bruikbaar om de registratie van het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van KIJK! in te kunnen vullen?

Toen ik dit onderzoek begon, had ik voor ogen dat ik hierdoor voor alle drie de kinderen de registratie van KIJK! in zou kunnen vullen. Dit is echter bij één van de drie het geval geweest. De bruikbaarheid van de informatie is me in eerste instantie tegengevallen, maar als ik het nader bekijk toch heel waardevol.

Als ik naar de resultaten kijk en mijn uitgewerkte observaties, zie ik verschillen. Bij E. en I. heb ik me meer op de achtergrond gehouden en ben ik terughoudend geweest om er tussen te komen, waardoor ik weinig impulsen heb gegeven. Als leerkracht heb ik wel een rol op me genomen, maar die is beperkt geweest tot een warme opstelling en het bieden van een rijke basisomgeving. Dit zijn kenmerken van de kindgerichte organisatievorm (Laevers, 2019). I. en E. hebben mij als leerkracht in het spelmoment weinig mogelijkheid geboden om op initiatief te reageren. Een kenmerk van geruststellende nabijheid is dat kinderen niet in hun spel gestoord mogen worden (Singer et al., 2015). Dit heb ik dan ook willen voorkomen, alleen heeft dit ervoor gezorgd dat ik tijdens het spel geen ingang heb gehad om op dat moment in een spelsituatie in die zone van naaste ontwikkeling te komen. Hierdoor heb ik hen op die momenten niet net dat stapje verder kunnen begeleiden in een mijlpaal van KIJK! die ze nog niet behaald hadden. Voor mij betreft is dit het precieze spanningsveld waardoor ik interesse kreeg in dit onderwerp. De wens (en hoop) dat een leerkracht een leerlingvolgsysteem niet slechts als afvinklijst hanteert, maar op een meer betrokken manier

informatie verzameld over de ontwikkeling van kinderen in de klas. Het observeren van deze spelmomenten, heeft er overigens wel voor gezorgd dat ik bijvoorbeeld extra cijferkaarten heb toegevoegd om de omgeving rijker te maken. E. heeft hierdoor op een later moment spontaan haar cijferkennis laten zien (6;6) door te doen alsof ze telkens een andere kassa met een ander cijfer was. Dit is een voorbeeld van de wisselwerking van initiatief tussen leerkracht en kinderen, zoals in de open organisatievorm de bedoeling is (Laevers, 2019). De momenten van geruststellende nabijheid hebben er dus wel voor gezorgd dat ik verder gegaan ben met het afstemmen op de speel- en leermogelijkheden van in dit geval E. De informatie die verzameld is geeft mij in ieder geval inzicht in wat ik nog graag van I. en E. zou willen zien om die KIJK! registratie wel volledig in te kunnen vullen. Dit geeft me handvaten om hier, op een later moment waarin er wel een mogelijkheid tot het bieden van initiatief is, op in te kunnen spelen.

Bij M. is er overigens ook niet altijd een mogelijkheid geweest tot het ingaan op initiatief, maar doordat M. vaker heeft gekozen om in de themahoek te spelen is er automatisch meer kans om als leerkracht in te gaan op initiatief van het kind. Zo heeft M. mij uitgenodigd om op haar feestje te komen. Bij dit moment heb ik in een korte tijd veel kunnen zien over haar vorderingen omtrent beginnende gecijferdheid, zoals resultaatief tellen (mijlpaal 5;6). Hierdoor heb ik de registratie volledig kunnen invullen. Dit is gelukt door in het spel open vragen te stellen, een kenmerk van geruststellende nabijheid (Singer et al., 2015). In dit onderzoek heb ik dit onder geruststellende nabijheid geschaard, maar het verandert ook ergens in meespelen. Dit is tot nu toe nog een grijs gebied en verdient nader onderzoek.

5.4. HOOFDVRAAG

Wat is het resultaat van geruststellende nabijheid van de leerkracht tijdens de speelwerktijd bij het spel op eigen initiatief in de themahoek voor het verkrijgen van informatie over het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de kinderen in groep 1-2 van basisschool X?

Het antwoord op deze onderzoeksvraag kan gegeven worden na het beantwoorden van de verschillende deelvragen. Hierdoor kan ik stellen dat geruststellende nabijheid van de leerkracht bijdraagt aan het verzamelen van informatie over het ontwikkelingsgebied beginnende gecijferdheid van de kinderen in groep 1-2 van basisschool X.

Het is afhankelijk van zaken zoals de frequentie waarmee de kinderen in de themahoek spelen, of er voldoende mogelijkheid is tot het ingaan op initiatief van de kinderen tijdens het spel en of de leeromgeving rijk genoeg is ingericht. Door vanuit geruststellende nabijheid de kinderen te observeren, kan de leerkracht ingangen vinden om in de spelsituaties de zone van naaste ontwikkeling op te zoeken. Hierbij is het van belang dat dit op initiatief van de kinderen gebeurt. Geruststellende nabijheid geeft de leerkracht veel zicht op de mate van welbevinden en betrokkenheid, die voorwaarden zijn voor ontwikkeling (Laevers, 2019). Concluderend kan ik stellen dat ik hierdoor beter kan inspringen op de behoeften van de kinderen om ze zo verder te begeleiden in hun ontwikkeling.

5.5. DISCUSSIE

Volgens Van Swet en Munneke (2017) is een onderzoek betrouwbaar als toevallige factoren geen of nauwelijks invloed hebben op je onderzoeksresultaten. Dat is een lastige, omdat de interventie van geruststellende nabijheid mij enthousiast maakt doordat dit aansluit bij mijn visie op goed onderwijs. Daarnaast heb ik deze interventie goed in de vingers. Dit zijn beide toevallige factoren. Het kan zijn

dat al als een collega het onderzoek zou herhalen het effect mogelijk kleiner is (Van Swet & Munneke, 2017).

Gezien persoonlijke omstandigheden, de tijdelijke sluiting van de scholen door COVID-19 en de geringe beschikbare tijd zijn er een aantal zaken opvallend:

- Om het onderzoek meer kracht bij te zetten zou het een meerwaarde zijn geweest als ik het, zoals het oorspronkelijke plan ook was, op had kunnen pakken met mijn parallelcollega's;
- De checklist voorwaardelijke aspecten had door meerdere professionals ingevuld kunnen worden. Nu is deze maar door één professional ingevuld, wat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van het onderzoek zwak maakt. Een volgende keer is het raadzaam om met ten minste twee professionals de checklist in te laten vullen en de uitkomsten te vergelijken (Van Swet en Munneke, 2017);
- Om te kunnen bepalen of dit onderzoek representatief is voor een grotere populatie, zou een soortgelijk onderzoek uitgevoerd moeten worden met een grotere onderzoeksgroep gedurende een langere periode. Hierbij beveel ik aan het spel in meerdere hoeken te observeren, omdat dat in de werkelijke klassenpraktijk ook gebeurt waarbij de leerkracht alle kinderen in de groep in hun ontwikkeling dient te volgen.
- Bij het bepalen en analyseren van het welbevinden en de betrokkenheid is er geen methode gevolgd, maar is er een willekeurig aantal minuten gescreend op signalen. Achteraf gezien had ik dat beter anders kunnen doen door bijvoorbeeld de 'fixed interval' methode te gebruiken. Deze methode is gebruikt door Singer et al. (2013) in het onderzoek naar de leerkrachtrol bij spelbetrokkenheid.
- De respondenten zijn toevallig allemaal meisjes. Zou het een verschil zijn geweest als de respondenten jongens waren? Dit zou interessant kunnen zijn in een vervolgonderzoek.
- Er is eerder beschreven dat er rekening zou worden gehouden met de observatievalkuilen van De Bil (2010). Dit is niet gelukt. Zo is de aandacht wel gericht op specifieke personen (drie kinderen) en zaken (ontwikkeling van beginnende gecijferdheid tijdens geruststellende nabijheid in één hoek).

5.6. AANBEVELINGEN

Het model van didactische analyse (De Lange et al., 2016) is op te vatten als een cyclisch proces. De eindsituatie kan een beginsituatie zijn van een nieuwe cyclus. Hierdoor is het doen van vervolgonderzoek dan ook een aanbeveling.

Zoals in de doelstelling van dit onderzoek is beschreven, is aan te bevelen vanuit de resultaten van dit onderzoek in dialoog te gaan met mijn parallelcollega's. Op die manier zouden we gezamenlijk uitgangspunten kunnen vaststellen over hoe we kijken naar jonge kinderen. Mijn advies is dit een terugkerend agendapunt te laten zijn tijdens bouwvergaderingen waarbij ieder zijn visie kan delen. Hierbij is het wenselijk te onderzoeken waar die werkdruk rondom het invullen van KIIK! precies vandaan komt, waarom ervaren mijn parallelcollega's deze druk? Hoe wordt ervoor gezorgd dat de doelen die bereikt moeten worden zo aantrekkelijk mogelijk aangeboden worden waarbij de kinderen betekenisvol mogen spelen en leren, zonder dat de neiging ontstaat deze in geïsoleerde deelvadigheden (Eggermont, 2015) aan te bieden en alsnog die afvinklijst te gebruiken? Moet alles tot in detail 'gecheckt' worden bij de kinderen of zijn er ook andere manieren om toch een zo volledig mogelijk beeld over de ontwikkeling van de kinderen te krijgen?

Parallelcollega's hebben aangegeven dat het onderzoeksonderwerp hun interesse heeft gewekt, maar ze zoeken naar handvaten hoe dit aan te pakken. De checklist over de voorwaarden om geruststellend nabij te kunnen zijn als leerkracht, kan als hulpmiddel dienen.

Het zou interessant kunnen zijn om naar aanleiding van de getrokken conclusies te kijken naar de vervolgstap op geruststellende nabijheid. Een leerkracht kan op initiatief van de kinderen het spel instappen. Wanneer gaat geruststellende nabijheid over in meespelen? Hierbij is het belangrijk als leerkracht bewust te zijn wáár er op wordt ingestapt. De speelwereld van de kinderen (term Vermeer, 1972) vormt een magische cirkel (Singer, 2013). De leerkracht dient er te allen tijde voor te zorgen dat het spel niet verstoord wordt (Van Oijen & Nagtzaam, 2019). Een leerkracht heeft duidelijk voor ogen wat kinderen kunnen ontwikkelen en is bewust van de interventies die zij pleegt. Het kan een valkuil te zijn door alle doelen van bijvoorbeeld KIIJK! in het achterhoofd te hebben en hierdoor werkdruk te voelen dat deze allemaal behaald moeten worden. Zo kan het meespelen een verkapte wijze zijn van het afvinken van doelen, zónder aan te sluiten op wat de kinderen écht willen weten, ontdekken en onderzoeken terwijl er slechts een interventie mag worden gedaan als hier wel bij aan wordt gesloten (Van Oijen & Nagtzaam, 2019.) Om aan te sluiten bij wat kinderen echt willen, moet de leerkracht daar wél voor openstaan, de juiste open vragen weten te stellen en goed observeren. Het is altijd afhankelijk van hoe de leerkracht op initiatief van kinderen ingaat, de rijke leeromgeving vormgeeft en de kwaliteit van eventuele spelbegeleiding. Hierdoor zou ik voor deze punten graag meer aandacht willen hebben door middel van scholing. Hierbij raad ik ook aan om als kleuterbouw verder te verdiepen in de open organisatievorm zoals Laevers (2019) dit formuleert. Omdat hoge mate van initiatief volgens hem het beste aansluit bij de manier waarop jonge kinderen zich ontwikkelen, stel ik voor hierbij de niveaus voor ruimte van initiatief te gebruiken. Laevers (2019) stelt dat hiermee de huidige organisatievorm vastgesteld kan worden en maakt concreet wat volgende stappen kunnen zijn.

Deze aanbevelingen dienen allemaal als hulpmiddel om optimaal af te kunnen stemmen op de ontwikkeling van de leermogelijkheden van het jonge kind. Dit is terecht de moeilijkste opgave voor de leerkracht van het jonge kind zoals Oenema-Mostert et al (2018) stellen, maar zeker geen onmogelijke opgave.

LITERATUURLIJST

- Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans M. & Oost, H. (2008) *Quality and Quantity, volume 42*, p. 257-274
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het HBO*. Delft: HBO-raad.
- Beets Kessens, A. (2015). Spelen is leren met hoofd, hart en handen. *HJK, september*, p. 4-7.
- Beets Kessens, A. (2013). Investeren in spel en spelen. *HJK, mei*, p. 4-7.
- Broer, N. A., Haverhals, B., & Bruin, H. L. de (2012). *Verantwoording Pedagogisch Expertsysteem Zien*. Gouda: Driestar Onderwijsadvies.
- Brouwers, H. (2019). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J.W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Edinburgh: Pearson
- Csikszentmihalyi, M. (1979). The concept of flow. In B. Sutton-Smith, *Play and learning*. New York: Gardner.
- De Bil, P. (2010). *Observeren, registreren, rapporteren en interpreteren*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Dobber, M. & Van Oers, B. (2018). *Spelen en leren op school*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV
- Eggermont, C. (2015). *Van kerndoel tot kleuterlijn*. Kleuteronderwijs, zoals het is bedoeld. Uitgeverij SWP: Amsterdam
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart D.P. (1979). *Young Children in Action: A manual for preschool educators : The cognitively oriented preschool curriculum*. Ypsilanti: HighScope Press
- Howes, C. (2011) Friendship in early childhood. In Rubins, K. & Bukowski, W., *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 180-194. New York: Guilford Press
- Janssens, J. (2019). *Ogen doen onderzoek. Een inleiding in pedagogisch, psychologisch en sociologisch onderzoek*. Amsterdam: Pearson
- Janson, D. & Memelink, D., (2006). *Observeren kun je leren*. Baarn: HB Uitgevers
- Laevers, F. (2019). *Ervaringsgericht werken in het basisonderwijs met kleuters*. Leuven: CEGO Publishers.

- Musatti, T., & Mayer, S. (2011) Sharing attention and activities among toddlers: The spatial dimension of the setting and the educator's role. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, p.207-222
- Oenema-Mostert, I., Janssens, H., Woltjer, G., & Van de Kraats-Hop, P. (2018). *Stapsgewijs onderwijs: het kind centraal. Visie op onderwijs aan 3-7 jarigen*. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers
- Rosetti-Ferreira, M. V., Oliveira, Z. M. R., Campos-de-Carvalho, M. I., & Amorim, K. S. (2011). Peer relations in Brazilian daycare centres: A new focus for early childhood education. In M. Kernan, & E. Singer (Eds.), *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care*. Abingdon: Routledge.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Socials Development, and Well-Being. *American Psychologist*, january, p.68-78
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish*. New York: Free Press.
- Singer, E., & De Haan, D. (2013). *Speels, liefdevol en vakkundig. Theorie over ontwikkeling, opvoeding en educatie van jonge kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L.K., Tajik, M. & Boom, J. (2013). *The teacher's role in supporting young children's level of play engagement*. Paper at the EECERA conference 2013 Talinn, 28 – 31 August
- Singer, E., Tajik, M., & Otto J. (2015). Nabij zijn en meespelen. *HJK, Juni*, p.28-31.
- Singer, E. & Tajik, M. (2014). *Verhogen van de spelbetrokkenheid*. HJK, p.4-7
- Singer E., Nederend M. , Penninx L., Tajik M. & Boom J. (2013). Early Child Development and Care: The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2013.862530
- Stevens, L. M. (2010). *Zin in Onderwijs*. Hoevelaken: CPS
- Van der Aalsvoort, G. (2017) *Het belang van spelen. Suggesties om spel te bevorderen bij kinderen van 2 tot 13 jaar*. Den Haag: Uitgeverij Acco
- Van Blijswijk, R. (2015). *Ryan en Deci en de motivatietheorie: 'mensen hebben een natuurlijke aangeboren neiging om bezig te zijn met interessante dingen en te zoeken naar verbintenissen tussen zichzelf en de wereld.'* Geraadpleegd op 4 april 2020, van <https://nivoz.nl/nl/ryan-en-deci-en-de-motivatietheorie-mensen-hebben-een-natuurlijke-aangeboren-neiging-om-bezig-te-zijn-met-interessante-dingen-en-te-zoeken-naar-verbintenissen-tussen-zichzelf-en-de-wereld>
- Van den Bosch, A. & Jager, B. de (2005). *Praktisch hulpmiddel voor het observeren en registreren van de ontwikkeling van vier- tot zesjarigen*. Vlissingen: Bazalt
- Van Gelder, L., Peters, J., Oudkerk Pool, T. & Sixma, J. (1973). *Didactische analyse*. Groningen: Wolters-Noordhoff

Van Herpen, M. (2011). *Interactie en observatie*. Geraadpleegd op 2 april 2020, van https://www.youtube.com/watch?v=5LghBrXA_Ow

Van Oijen, A. & Nagtzaam, I. (2019). *Ik wil spelen. Het jonge kind binnen het Jenaplanconcept*. Zutphen: Nederlandse Jenaplanvereniging NJPV

Van Swet, J. & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom

Vermeer, E. (1972). *Spel en spelpedagogische problemen*. Utrecht: Bijleveld