

Inhoud

Samenvatting.....	3
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.....	4
1.1 Inleiding	4
1.2 De context	4
1.3 De aanleiding	4
1.4 De probleemstelling	5
1.5 De vraagstelling	5
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	7
2.1 De geschiedenis van het Nederlandse kleuteronderwijs	7
2.2 Onderwijsvisies nader bekeken.....	8
2.2.1 Basiskenmerken	8
2.2.2 Doelen op het gebied van de brede ontwikkeling	9
2.2.3 Specifieke kennis en vaardigheden	9
2.3 Programmagericht onderwijs.....	9
2.4 Betrokkenheid	10
2.5 Verschillende visies	11
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	12
3.1 Inleiding	12
3.2 Doel van het onderzoek	12
3.3 Onderzoeksstrategie	12
3.4 Onderzoek paradigma	13
3.5 Deelvragen.....	13
3.6 Onderzoeksmethoden.....	14
3.7 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.....	16
3.8 Ethiek.....	16
Hoofdstuk 4: Dataverzameling, data-analyse en conclusie per deelvraag	18
Hoofdstuk 5: Conclusie en aanbevelingen	29
5.1 Het ontwerp	29
5.2 Aanbevelingen.....	30
5.3 En Mark ¹ ?.....	31
Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
6.1 Beschrijvende reflectie	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
6.2 Technische reflectie.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
6.3 Biografische reflectie.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

6.4 Kritische reflectie.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
6.5 Meta reflectie	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Literatuurlijst	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 1: Verwerkingsopdracht SEO 2	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Preventie: probleemgedrag voorkomen	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 2: LBS-K formulier 4	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 3: Het ontwerpschema	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 4: Een ingevuld LBS-K formulier 4.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 5: De doelen van Speelplezier	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Samenvatting

De aanleiding van dit ontwerponderzoek is het inspectiebezoek op 10 maart 2014 toen geconcludeerd werd dat de methode Schatkist niet de meest geschiktste methode was voor onze leerlingen. Met name jonge leerlingen zijn vaak nog niet toe aan de “schoolse manier” van denken en werken, met name het doelgericht werken aan de leerlijnen. En door het volgen van de modules van het jonge kind tijdens de studie Master-SEN ontdekte ik dat de ontwikkelingsgerichte visie (Janssen-Vos, 1996) mij zeer aanspreekt. Deze visie kijkt naar wat een leerling al kan en waar ik als leerkracht op zoek kan gaan naar de zone van naaste ontwikkeling. In deze visie ligt het initiatief bij de leerling. Dit heeft geleid tot het formuleren van onderstaande onderzoeksvraag:

“Hoe kan de methode Schatkist meer ontwikkelingsgericht vorm worden in groep 1/2 van een reguliere basisschool.”

Dit onderzoek is een ontwerponderzoek. En naar aanleiding van literatuuronderzoek, bezoek aan een school met een ontwikkelingsgerichte methode en observaties op de onderzoeksschool met de Leuvense Betrokkenheidsschaal (Laevers, 1993) zijn er richtlijnen geformuleerd met betrekking tot het ontwerp. Nadat de duo-partner en ib-er onderbouw van de onderzoeksschool zijn geïnformeerd over het doel en de opzet van het onderzoek kunnen worden de wensen met betrekking tot het ontwerp kenbaar maken.

In het ontwerp (zie bijlage 3) wordt gebruik gemaakt van het webmodel (Janssen-Vos,2008) om de voorbereiding en het verloop van een thema te structureren.

Hierbij wordt rekening gehouden met het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen. Tijdens dit onderwijsleerproces wordt er gewerkt naar doelen met behulp van betekenisvolle activiteiten die aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van Vygotski.

In het eerste hoofdstuk van dit onderzoeksverslag is de aanleiding en probleemstelling te lezen. In hoofdstuk 2 word het theoretisch kader beschreven dat dient als basis voor het onderzoek. Daarna is in hoofdstuk 3 de opzet van het onderzoek beschreven. In hoofdstuk 4 wordt per deelvraag het geheel van dataverzameling, data-analyse en conclusies beschreven. En In hoofdstuk 5 wordt teruggeblikt op het onderzoek als geheel.

Marjon Kip
Juni 2015

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

Vanuit mijn functie als groepsleerkracht in de onderbouw van een reguliere basisschool ben ik tijdens het schooljaar 2014-2015 op zoek gegaan naar een manier om mijn kennis te verdiepen en mijn vaardigheden te verbeteren ten aanzien van het onderwijs aan het jonge kind. Dit onderzoek is erop gericht om te ontdekken of er ontwikkelingsgericht gewerkt kan worden binnen een programma-gerichte setting. Bij een ontwikkelingsgerichte visie staan de kernbegrippen betekenisvol en betrokkenheid centraal. Betekenisvol wil zeggen dat leerlingen leren vanuit spelactiviteiten die ze op dat moment beleven of dat het activiteiten zijn waarbij leerlingen geboeid en geïnteresseerd (betrokken) zijn (Poland, 2007).

Bij betrokkenheid is concentratie één van de duidelijkst waarneembare signalen. Iemand die betrokken bezig is, richt zijn of haar aandacht op een relatief beperkt gebied. Er is een geringe afleidbaarheid en grote mate van persistentie (Laevers, 1989).

1.2 De context

Ik werk als groepsleerkracht in een groep 1/2 op een reguliere openbare basisschool. Ik sta samen met mijn duo-partner voor deze groep. De groep is een groeigroep. Dat wil zeggen dat door instroom van 4-jarigen gedurende het schooljaar 2014-2015 het aantal leerlingen nog zal toenemen. Deze basisschool staat in een wijk waar hard wordt gewerkt aan ruimtelijke en sociaal economische vernieuwing. De populatie bestaat veelal uit allochtone gezinnen met een laag-inkomen of een bijstandsuitkering.

De school bestaat uit zes homogene groepen en twee heterogene (kleuter-)groepen. Deze school fungeert tijdens dit onderzoek als onderzoeksschool.

Dit onderzoek richt zich op het onderwijsconcept dat in beide onderbouwgroepen wordt gehanteerd. In de onderzoeksschool wordt in de onderbouw programma-gericht gewerkt met het programma Schatkist (Verhoeven, Koekebacker, Van Stein, Visser, 2003). De visie achter programmagericht onderwijs (Van Oers, Janssen-Vos, 1992) is dat er veel gebruik wordt gemaakt van methoden. Structuur in de klas is belangrijk. Dit is een visie op onderwijs waar de kinderen weinig eigen inbreng hebben. Er wordt met name op gelet of de doelen wel bereikt worden. Het belangrijkste volgens deze visie is dat leerlingen leren en niet hoe ze leren. Het programma staat centraal en niet het leerproces van de leerling. En om te kijken of de leerlingen het programma goed volgen en zich ontwikkelen, worden er toetsen en testen afgenomen.

Door deze methode te gebruiken, kunnen de tussendoelen worden bereikt. De tussendoelen in Schatkist zijn gebaseerd op de tussendoelen die door het Expertisecentrum Nederlands en het Freudenthal-Instituut voor Rekenen/Wiskunde zijn vastgelegd. De thema's die worden aangeboden liggen vast in deze methode. De methode Schatkist (Koekebacker, E., Verhoeven, L., Van Stein, C., Visser, M. 2003) besteedt aandacht aan 5 leerlijnen: de mondelinge taal, de woordenschat, de beginnende geletterdheid, de beginnende gecijferdheid en de sociaal-emotionele ontwikkeling.

1.3 De aanleiding

Tijdens de studie Master-SEN ontdekte ik dat de ontwikkelingsgerichte visie (Janssen-Vos, 1996) mij zeer aanspreekt. Deze visie kijkt naar wat een leerling al kan en waar ik als leerkracht op zoek kan gaan naar de zone van naaste ontwikkeling. In deze visie ligt het initiatief bij de leerling. Als groepsleerkracht van een groep 1/2 ben ik van mening dat leerlingen zich zeker en veilig moeten kunnen voelen; eigenaar van hun eigen leerproces moeten kunnen zijn en zich autonoom en gemotiveerd moeten kunnen voelen (Stevens, 1997).

Het sociale model (Van Gennep, 2000; Van Houten, 2004) gaat uit van de mogelijkheden van de persoon. Zo leerde ik Mark¹ kennen op de onderzoeksschool. Ik was toen leerkracht van groep ½. Een combinatiegroep met zowel oudste kleuters als jongste kleuters. Mark was 4 jaar geworden en mocht naar de basisschool. Dit jaar heb ik ook een groep ½ en Mark zit ook dit schooljaar bij mij in de groep. Het voornamelijk programmagericht werken op de onderzoeksschool leidde niet tot een optimale ontwikkeling bij Mark. Vanuit de ontwikkelingsgerichte visie (Janssen-Vos, 1996) wilde ik als leerkracht meer aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van Mark. Dit alles vanuit een positieve blik: wat kan Mark en waar kan ik op aansluiten.

Door op bovengenoemde wijze te gaan werken, geef ik de leerlingen de ruimte die nodig is hun authenticiteit en autonomie binnen hun eigen ontwikkeling vorm te geven. Daardoor zal dit onderzoek zorgen voor persoonlijke verdieping en competentiegroei van de leerlingen.

Tijdens het inspectiebezoek op 10 maart 2014 (Rapport van bevindingen vierjaarlijks bezoek Inspectie van het onderwijs, 2014) werd geconcludeerd dat de methode Schatkist niet de meest geschiktste methode was voor onze leerlingen. Met name jonge leerlingen zijn vaak nog niet toe aan de “schoolse manier” van denken en werken, met name het doelgericht werken aan de leerlijnen. Als we de leerlingen iets willen leren zodat het hen het beste blijft dan is dit ingebed in een voor hun betekenisvolle context die is ontstaan vanuit hun eigen initiatieven (Janssen-Vos, 1996).

Vanuit deze twee aanleidingen heb ik van het zorgteam (intern-begeleider onderbouw, intern-begeleider bovenbouw en de directie) de opdracht gekregen om te onderzoeken of ik ontwikkelingsgericht kan werken binnen een programmagerichte setting. Het zorgteam was enthousiast mede door de actuele ontwikkelingen vanuit Passend Onderwijs. Namelijk het kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen en antwoord kunnen geven op verschillende onderwijsbehoeften van kinderen (SLO², 2013). Mijn duo-partner is ook enthousiast over het onderzoek omdat zij ook graag meer wil aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de leerlingen.

1.4 De probleemstelling

Landelijke evaluaties van het onderwijs aan jonge leerlingen hebben vanaf 1995 een nieuwe aanzet gegeven tot versterkt beleid. Discussies over mogelijke voorkeuren of mogelijke combinaties van onderwijsvisies worden landelijk gevoerd en ook op de onderzoeksschool worden deze discussies gevoerd. Hoe verhouden de pedagogische en ontwikkelings- stimulerende motieven zich ten opzichte van elkaar? Zijn ze met elkaar te verenigen? Zowel ik als onderzoeker en mijn duo-partner hebben de behoefte om op zoek te gaan naar een integratie van werkwijzen: het hanteren van de methode en ontwikkelingsgericht aan de slag te gaan.

1.5 De vraagstelling

Vanuit mijn persoonlijke ontwikkelbehoefte, de vraag vanuit de praktijksituatie en de theorie die daarbij aansluit, zal de volgende onderzoeksvraag het uitgangspunt zijn van het praktijkgerichte onderzoek:

“Hoe kan de methode Schatkist meer ontwikkelingsgericht vorm worden in groep 1/2 van een reguliere basisschool.”

¹ Mark is een gefingeerde naam.

² SLO: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.

Daarbij stel ik de volgende deelvragen:

1. Hoe groot is de betrokkenheid van de kinderen bij het aanbod van Schatkist?
2. Welke elementen van ontwikkelingsgericht/programmagericht onderwijs zijn te herkennen in de methode Schatkist?
3. Hoe geven andere scholen vorm aan ontwikkelingsgericht onderwijs in combinatie met de methode Schatkist?
4. Welke wensen hebben mijn duo-partner en ik met betrekking tot het eerste ontwerp?
5. Welke richtlijnen voor het ontwerp kunnen gehaald worden uit de theorie?
6. Hoe ziet het eerste ontwerp eruit?
7. Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten met het eerste ontwerp?
8. Hoe groot is de betrokkenheid van de leerlingen tijdens het werken met het eerste ontwerp?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden 3 visies op onderwijs aan jonge leerlingen naast elkaar gezet. Vervolgens worden deze met elkaar vergeleken en in relatie gebracht met de onderzoeksvraag. Hierbij komen de kernbegrippen ontwikkelingsgericht, ervaringsgericht, programmagericht en betrokkenheid aan de orde.

2.1 De geschiedenis van het Nederlandse kleuteronderwijs

In de afgelopen 50 jaar is er steeds een niet aflatende zorg en veel aandacht geweest voor het kleuteronderwijs (Janssen-Vos, 2012).

Maar vanaf de jaren zeventig ontstaat er steeds meer belangstelling voor het kleuteronderwijs ofwel voor het onderwijs aan het jonge kind. Er zijn hiervoor verschillende redenen. Eén van de redenen is dat men in de Verenigde Staten geschrokken was van de Russen in de ruimte (Sjoetnik effect), waardoor men ging investeren in onderwijs. Waar het eerst ging om de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen, ontstaat steeds meer belangstelling voor de leermogelijkheden van kinderen (Janssen-Vos, 2012).

En zo ontstaan er nieuwe en verschillende benaderingen, die als gemeenschappelijk kenmerk hebben dat ze meer structuur en systematiek bieden (dat ontbrak in het kleuteronderwijs).

Ook worden de verschillende opvattingen over de ontwikkeling van jongere kinderen duidelijker.

Naast de stroming die nadruk legt op de natuurlijke ontwikkeling, ontstaat nu ook aandacht voor ontwikkelingstraining. Dit laatste is vooral voor kinderen waarvan de ontwikkeling niet gemakkelijk verloopt. Dit verschil wordt in de jaren zeventig aangeduid als 'kindgerichte' versus 'leerstofgerichte' benadering (Janssen-Vos, 2012). En met de komst van de basisschool in 1985 sneeuwt de positie van en de aandacht voor de kleuter onder. De inhoud van het onderwijs op de basisschool is meer gedefinieerd in termen van vakken dan in termen van spel of thema's. De invoering van het basisonderwijs heeft een behoorlijke impact gehad op de spelmogelijkheden van het jonge kind (Van de Aalsvoort, 2011; Beuving & Waterreus, 2010; van Eijkeren, 2010).

In de jaren tachtig profileren zich drie benaderingen / visies voor het werken met jonge kinderen:

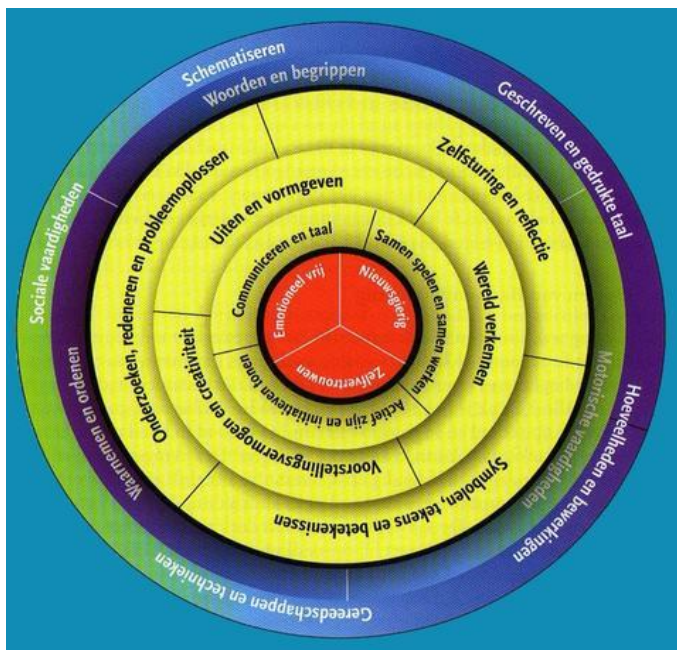
- 1: De ervaringsgerichte benadering (EGO), waarvan Ferre Laevers uit Vlaanderen de inspirator is.
- 2: De geprogrammeerde ontwikkelingssturing (PGO), die sterk verbonden is aan Jef van Kuyk en het Cito.
- 3: En daar tussenin ontstaat het ontwikkelingsgerichte onderwijs (OGO) van Frea Janssen-Vos.

In de periode tussen 1990 en 2010 doen de programma's voor Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) hun intrede. Dit beleid was bedoeld als achterstandsbeleid (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Ondanks dat de VVE nog niet heeft geleid tot de verwachte significante effecten in het basisonderwijs (Bauchmüller, 2013) werken veel scholen met een methode die aansluiten bij het VVE-beleid.

En zo blijft de specifieke benadering die de kleuter vraagt ook in deze tijd het onderwijs en het onderwijsbeleid bezig houden. Ook de samenvoeging van kleuteronderwijs en lagere school heeft dat niet opgelost (Janssen-Vos, 2012).

2.2 Onderwijsvisies nader bekeken

Er zijn verschillende onderwijsvisies op onderwijs aan jonge kinderen. Een onderwijsvisie die mij zeer aanspreekt is het Ontwikkelingsgericht Onderwijs (Janssen-Vos, 2008). Kenmerkend voor deze vorm van onderwijs is de bevordering van de ontwikkeling in brede zin. Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) neemt een duidelijke middenpositie in (Janssen-Vos, 2012). In eerste instantie laten zij zich inspireren door het ervaringsgericht onderwijs (EGO) maar ook het belang van de inbreng van de leerkracht en van een plan wordt in deze visie meegenomen. Er is een begeleidende rol weggelegd voor de leerkracht in plaats van een leidende rol zoals in programma-gericht onderwijs (PGO). In figuur 1 is het cirkelschema weergegeven dat gehanteerd wordt binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Hierin staan de doelen van Basisontwikkeling. Dit is een spelcurriculum voor de onderbouw.



Figuur 1: De doelen van Basisontwikkeling.(Janssen-Vos, 2008, p.22.)

De cirkel is onderverdeeld in drie gebieden. In de rode kern staan de basiskennmerken. Daaromheen een gele ring met de doelen van een brede persoonsontwikkeling. Daaromheen weer een blauw/groene ring met de specifieke kennis en vaardigheden. Het hoofddoel blijft een “brede persoonsontwikkeling”.

2.2.1 Basiskennmerken

Basiskennmerken zijn voorwaarden voor ontwikkeling en leren. Emotioneel vrij zijn heeft te maken met de gemoedrust waarover een leerling beschikt. Een leerling dat net 4 jaar is geworden en in groep 1 begint, heeft een periode van gewenning nodig. Alvorens ze zich emotioneel vrij voelen en tot ontwikkeling kunnen komen. Het emotioneel vrij zijn staat in de rode cirkel van Basisontwikkeling (figuur 1) binnen het ontwikkelingsgericht onderwijs (Janssen-Vos, 2008). Zelfvertrouwen sluit hier nauw bij aan: het gaat om de verwachtingen die een kind van zijn eigen kunnen heeft, om het beeld dat het van zichzelf heeft en of het zich geaccepteerd voelt door anderen. Nieuwsgierig zijn komt voort uit de behoefte om groot te worden, de wereld te begrijpen en als het ware onder controle te krijgen (Janssen-Vos, 2008).

2.2.2 Doelen op het gebied van de brede ontwikkeling

Bij een brede persoonsontwikkeling gaat het om de doelen op de langere termijn: ze zijn niet in een bepaalde periode te bereiken. Bijvoorbeeld: samen spelen en samen werken. Van elkaars voorbeelden leren en met elkaar overleggen daar kun je als leerling in elke nieuwe situatie en opdracht van leren. Kort gezegd zijn dit de kwaliteiten die bij een brede persoonsontwikkeling horen (Janssen-Vos, 2008).

2.2.3 Specifieke kennis en vaardigheden

Voor die brede ontwikkeling zijn vaardigheden op diverse terreinen nodig: voor jonge kinderen zowel motorische als sociale en cognitieve vaardigheden (Janssen-Vos, 2008).

Bijvoorbeeld bij motorische vaardigheden het kunnen hanteren van een schaar. Vaardigheden die op de korte termijn haalbaar zijn.

In de loop van de tijd, oplopend met de ontwikkeling van de kinderen, worden steeds weer andere prioriteiten gesteld en komen er kennis en vaardigheden bij (Janssen-Vos, 2008).

2.3 Programmagericht onderwijs

Op de onderzoeksschool is in de onderbouw programmagericht onderwijs. De kenmerken van programmagericht onderwijs zijn (Van Oers, Janssen-Vos, 1992):

- veel minder eigen inbreng van de leerlingen omdat de methode gevolgd dient te worden.
- de activiteiten zijn erop gericht om bij de kinderen doelgericht leerprocessen in gang te zetten.
- de leerkracht heeft binnen dit onderwijstype een sturende rol.

We kunnen hier ook denken aan het VVE (Vroeg Voorschoolse Educatie) beleid wat bedoeld was als achterstandsbeleid (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Een programmagerichte visie met duidelijke doelen (Van Eijkeren, 2010).

De methode die op de onderzoeksschool wordt gebruikt is Schatkist (Verhoeven, Koekebacker, Van Stein, Visser, 2003). Als ik kritisch kijk naar de methode Schatkist dan heeft deze methode bovenstaande kenmerken van programmagericht onderwijs. Maar in de handleiding van Schatkist is te lezen dat deze methode uit gaat van een ontwikkelings-gerichte benadering.

De auteurs zeggen dat ontwikkelingsgericht leren geen vrijblijvendheid betekent, maar juist een gerichtheid op ontwikkelingsdoelen, zoals de ontwikkeling van de persoonlijkheid, van taal en rekenen en van fantasie en creativiteit. Dus doelgericht werken, gekoppeld aan betekenisvolle situaties. In het auteursteam van Schatkist zijn jarenlange wetenschappelijke en praktijkervaring vertegenwoordigd op het gebied van onder andere ontwikkelingspsychologie, Basisontwikkeling, Kaleidoscoop.

Bij het bedenken van Schatkist probeerden de makers zich voor te stellen wat voor kinderen betekenis heeft en wat aan het anker en ankerverhaal raakt. In de praktijk merk ik dat de methode de nieuwsgierigheid van de kinderen stuurt omdat de onderwerpen van de ankers vastliggen. Er is differentiatie op gebied van woordenschat bij elke activiteit. De betekenisvolle context wordt binnen deze methode gecreëerd door dramatiseren, creatieve activiteiten en spelactiviteiten (Verhoeven, Koekebacker, Van Stein, Visser, 2003). In deze activiteiten is weinig ruimte voor eigen inbreng van de kinderen. Het gaat om routinematig handelen zoals een verhaaltje luisteren, niet om betrokkenheid, creativiteit en het positief verleggen van grenzen waardoor kinderen nieuwe ontwikkelingsstappen kunnen zetten. Ik ben nieuwsgierig naar de elementen van OGO in deze methode.

Want Schatkist is ook een systematisch onderwijs- en leerprogramma met leerdoelen en systematische ordening en aanbidding van de leerstof. En er is vooral sprake van intentioneel leren (van Oers, 2000).

2.4 Betrokkenheid

Het onderwijs is vaak gericht op wat kleuters moeten kennen en kunnen voor ze naar de volgende groep mogen waardoor het eigene van kleuters –het betrokken spelen- minder belangrijk wordt gevonden (Beets-Kessens, 2014; Caminada, 2014; Galama-Koolen, 2014).

Betrokkenheid en welbevinden zijn de richtsnoeren van het ervaringsgericht onderwijs (Laevers, 2014). En het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs (Janssen-Vos, 2012) laat zich hierdoor inspireren. Betrokkenheid en welbevinden zijn belangrijk om tot ontwikkeling te komen. Leerlingen die net 4 jaar worden en sinds een tijdje op de basisschool zijn, hebben een periode van gewenning nodig. Voordat zij zich emotioneel vrij voelen en zich gaan ontwikkelen. Door het emotioneel vrij zijn te benoemen, leg ik een relatie met de gele cirkel van Basisontwikkeling binnen het OGO van Vygotski. Naar mijn mening is het vanzelfsprekend eerst te letten op de persoonlijke psychische voorwaarden (waaronder welbevinden en betrokkenheid) alvorens men op een didactische wijze kan starten met het onderwijsleerproces. Maar er kan een hoge score behaald worden op het “zich welbevinden” maar er is een tweede criterium nodig dat een indicatie biedt voor de mate waarin zich bij de kinderen ontwikkeling voltrekt. En dat is betrokkenheid. Ferre Laevers (1993) noemt betrokkenheid een bevredigende ervaring die te herleiden is tot exploratiedrang van kinderen. Het is een diepgewortelde behoefte om greep te krijgen op de realiteit. Het gaat niet om routinematig handelen zoals een puzzel maken, maar om betrokkenheid, creativiteit en het positief verleggen van grenzen waardoor kinderen nieuwe ontwikkelingsstappen kunnen zetten. Dus een activiteit die in hoge mate de kwaliteit “betrokkenheid” bezit, is in principe ontwikkelings-bevorderend. Daarvoor staan de karakteristieken van betrokkenheid garant: men mobiliseert de eigen capaciteiten ten volle en voelt zich daarbij uiterst gemotiveerd. De veranderingen die zich daarbij voltrekken situeren zich op het niveau van de fundamentele schemata (Flavell, 1963): er is een zogenaamde “deep level learning” (Janssen, 1980 ; De Neve, 1988). Csikszentmihalyi spreekt in dit verband over een bijzondere toestand waarin de betrokken persoon zich bevindt: “the state of flow” (1979). In dit onderzoek wordt er gewerkt aan een betekenisvol, beredeneerd aanbod binnen het onderwijsaanbod.



Figuur 2: De cyclus van opbrengst gericht werken.

Bij een beredeneerd aanbod wordt de cyclus van opbrengst gericht werken gehanteerd.

Daarbij is het aan te raden om de themavoorbereiding onderdeel te laten zijn van het groepsplan voor groep 1 en 2.

Hierbij wordt rekening gehouden met het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen. Tijdens dit onderwijsleerproces wordt er gewerkt naar doelen met behulp van betekenisvolle activiteiten die aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van Vygotski.

2.5 Verschillende visies

En zo doen zich doorgaans verschillende visies voor in discussies over goed onderwijs aan jonge kinderen. De ene zegt dat jonge kinderen vooral speelse activiteiten nodig hebben en richten zich op de actuele mogelijkheden van het kind. De andere visie daarentegen streven leerresultaten na waarvan wordt aangenomen dat ze nuttig zijn voor de toekomstige maatschappelijke ontwikkeling van het kind. Want het besef van de noodzaak van goed onderwijs voor de allerjongsten brengt hoge kwaliteitseisen met zich mee. Maar uitzonderingen worden gemaakt voor kinderen uit een sociaal - economisch lager milieu, die zouden juist gebaat zijn bij een gestuurde en programmagerichte aanpak (Van Oers, Janssen-Vos, 2000). Omdat deze kinderen achterstanden vertonen en vanuit eigen initiatief onvoldoende in staat zijn gewenste ontwikkelingen door te maken (Van Oers, Janssen-Vos, 2000). Maar vanuit de ontwikkelingspsychologie is bekend hoe belangrijk intensief spelen is voor de ontwikkeling van kleuters. Spelen is ook van invloed op de brede persoonlijkheidsontwikkeling: het draagt bij aan een positief zelfbeeld. Waarom zouden kinderen uit een sociaal -economisch lager milieu dan beter gebaat zijn bij een gestuurde en programmagerichte aanpak? Uit onderzoek blijkt dat als deze kinderen veel ontwikkelings-stimulerende activiteiten krijgen die geïnitieerd en begeleid worden door de groepsleerkracht dit een positief effect heeft op de ontwikkeling van deze leerlingen (Leseman, Elbers & de Haan, 2011).

Discussies over mogelijke voorkeuren of mogelijke combinaties worden niet alleen in ons land gevoerd. In België is veel onderzoek gedaan in het kleuteronderwijs vanuit kritiek op dat onderwijs. Laevers (2004) stelde vast dat kleuters dingen leerden op school die niet aansloten bij de belevingswereld van deze jonge kinderen. In Engeland is sprake van een nationaal curriculum voor kinderen vanaf 5 jaar. In dit curriculum is spelend leren (playful learning) een vanzelfsprekend onderdeel van het onderwijsprogramma (Broadhead, Howard & Wood, 2010). De Amerikanen Saracho en Spodek (1998) ontdekten door middel van onderzoek dat leerkrachten spel wel waardevol vinden maar dat de leerkrachten vaak niet goed weten hoe je spel goed kunt begeleiden om de ontwikkeling van de leerlingen te stimuleren.

Ook als leerkracht van een combinatiegroep 1/2 ben ik op zoek naar een integratie van twee werkwijzen. Mijn voorkeur gaat uit naar een manier die de meer kindgerichte en meer methodegerichte benadering omvormt tot een geïntegreerde strategie waarin pedagogische en ontwikkelings-stimulerende motieven en werkwijzen samenkomen.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het praktijkgerichte onderzoek is opgezet. Het onderzoek paradigma en de onderzoeksstrategie worden toegelicht en in een concrete context geplaatst. Vervolgens wordt de constructie van de onderzoeksmethode uitgelegd en ten slotte wordt uiteengezet met welk ethische aspecten en dilemma's rekening gehouden wordt.

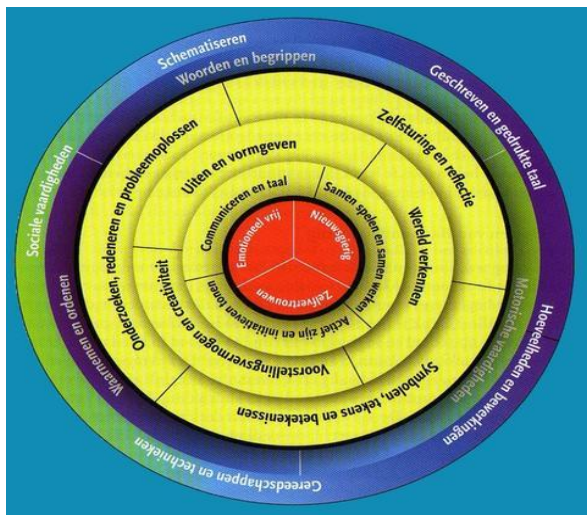
3.2 Doel van het onderzoek

Het belangrijkste doel van dit onderzoek is een ontwerp maken voor een meer betekenisvol, ontwikkelingsgericht aanbod binnen het programma Schatkist (Verhoeven, Koekebacker, Van Stein, Visser, 2003). Rekening houdend met de behoefte van een kleuter om te spelen.

3.3 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek is een ontwerponderzoek. Dit ontwerponderzoek zal leiden tot een bruikbaar product om het programmagerichte onderwijs met de methode Schatkist in groep 1/2 meer betekenisvol en ontwikkelingsgericht in te gaan richten. En daardoor de betrokkenheid van de kinderen vergroten. Ik ben als onderzoeker vanaf het begin actief betrokken bij het hele proces. Doordat ik in dit onderzoek vooral overleg en samenwerk met mijn duo-partner wordt een plan ontworpen dat allereerst draagvlak heeft in de eigen groep waardoor de praktijkcontext kan verbeteren (de Lange et al, 2011). Mijn duo-partner (34 jaar) staat open voor verandering. Zij heeft nog weinig jaren ervaring in de onderbouw en weet de houvast van de methode zeer te waarderen. Maar ook mijn duo-partner geeft aan dat de methode weinig mogelijkheden biedt voor betekenisvol spelen en het niet kunnen aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind. Wij zijn dit jaar één dag samen in de groep. En dat biedt mogelijkheden om van elkaar en met elkaar te leren. De groep bestaat uit 18 kinderen in april 2015 in de leeftijd van 4 tot en met 6 jaar. Door met de kinderen te praten over de aanpak en invulling van de activiteiten geven zij een indruk wat zij ervan vinden. De ib-er van de onderbouw draagt bij aan het onderzoek door klassenbezoeken te brengen. Tijdens de tweewekelijkse onderbouwvergadering is er tijd voor mij om ervaringen te delen met de twee collega's van de parallelgroep, de ib-er van de onderbouw en de groepsleerkracht van groep 3. Verder is de ib-er op afroep beschikbaar voor overleg. Door de spelinloop bij mij op school hebben ouders de mogelijkheid om te zien waar en waarmee we bezig zijn. In het schooljaar 2016-2017 gaan we fusieren en in de eerste contacten met de groepsleerkrachten van de onderbouw van de fusieschool bleek dat zij ook graag ontwikkelingsgericht aan de slag willen. En daarbij het accent willen leggen op spel. Zij werken nu met de methode Piramide (CITO, 1996).

Er zijn drie fases: het vooronderzoek, de ontwerpfase en de evaluatiefase (de Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Het voordeel van dit cyclisch proces is dat de evaluatiefase na het eerste ontwerp aanleiding kan zijn voor een nieuwe fase in het onderzoek; een tweede ontwerp. Als eerste wordt zo concreet mogelijk in kaart gebracht hoe de beginsituatie (voorafgaand aan het onderzoek) rondom het programmagerichte onderwijs er uit ziet. Vervolgens wordt deze beginsituatie naast de ontwerpeisen gelegd en wordt er een eerste ontwerp gemaakt om tot deze gewenste situatie te kunnen komen. Voor het formuleren van de gewenste situatie wordt onder andere gebruik gemaakt van de doelen van Basisontwikkeling (Janssen-Vos, 2008, p.22) met betrekking tot betekenisvolle activiteiten, zoals deze terug te vinden zijn in de cirkel van Basisontwikkeling (zie ook figuur 3). De wensen van mijn duo-partner, van de de ib-er van de onderbouw en mijn eigen wensen worden hierin meegenomen. En de visie van de school zal hierbij ook een rol spelen.



Figuur 3: De doelen van basisontwikkeling. (Janssen-Vos, 2008, p.22.)

3.4 Onderzoek paradigma

Een paradigma is een manier van denken die overheersend is binnen een bepaald wetenschapsgebied en die richting geeft aan het onderzoek en de theorievorming (de Lange et al, 2012).

Door dit onderzoek wordt er een verandering tot stand gebracht binnen de praktijksituatie.

Interpretatieve onderzoek paradigma

Het interpretatieve onderzoek paradigma is gericht op het verhelderen en begrijpen van bestaande praktijkprocessen. De focus ligt over het algemeen op het menselijk handelen dat gezien wordt als intentioneel en gericht op het behalen van specifieke, in de toekomst liggende, resultaten. Het antwoord berust vooral op meningen die door reflectie in het handelen zijn gevormd (de Lange et al, 2011). Dit paradigma wordt toegepast door de werkwijze van professionals te bekijken en samen met mijn duo-partner de fasen van het ontwerponderzoek te doorlopen. De ervaringen tijdens dit onderzoek zijn persoons- en situatie-gebonden.

Kritisch-emancipatorisch paradigma

Door als onderzoeker en respondent interventies toe te passen vanuit de opgedane kennis uit de theorie zal blijken wat werkbaar is onze praktijksituatie. Dit paradigma gaat uit van probleemoplossend handelen of evaluerend onderzoek. Ondanks de opgedane kennis uit de theorie zijn het de respondenten en de onderzoeker die bepalen wat werkt.

3.5 Deelvragen

De onderzoeksvraag is:

“Hoe kan de methode Schatkist meer ontwikkelingsgericht vorm worden in groep 1/2 van een reguliere basisschool. Daarbij rekening houdend met de behoefte van een kleuter om te spelen.”

De deelvragen die binnen dit onderzoek beantwoord worden zijn:

Vooronderzoek:

1. Hoe groot is de betrokkenheid van de kinderen bij het aanbod van Schatkist?
2. Welke elementen van OGO/programmagericht onderwijs zijn te herkennen in de methode Schatkist?
3. Hoe geven andere scholen vorm aan OGO in combinatie met de methode Schatkist?
4. Welke wensen hebben mijn duo-partner en ik met betrekking tot het eerste ontwerp?
5. Welke richtlijnen voor het ontwerp kunnen gehaald worden uit de theorie?

Ontwerpfase:

6. Hoe ziet het eerste ontwerp eruit?

Evaluatiefase:

7. Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten met het eerste ontwerp?
8. Hoe groot is de betrokkenheid van de leerlingen tijdens het werken met het ontwerp?

3.6 Onderzoeksmethoden

De onderzoeksmethoden die binnen dit onderzoek gebruikt worden, vloeien voort uit de eerder genoemde deelvragen en worden per deelvraag beschreven.

3.6.1. Onderzoeksmethoden vooronderzoek

De literatuurstudie zoals beschreven in hoofdstuk 2 is de start van het ontwerponderzoek.

3.6.2. Onderzoeksmethoden en data-analyse per deelvraag

Om antwoord te krijgen op de onderzoeks- en deelvragen wordt er op verschillende manieren data verzameld. In onderstaand schema per deelvraag de onderzoeksmethode en data-analyse beschreven.

Vooronderzoek:

-Hoe groot is de betrokkenheid van de kinderen bij het aanbod van Schatkist?

Methode: Observaties, video-opnames. De onderzoeker als de duo-partner gaan observeren.

Onderzoeker en duo-partner 1 keer in een werkles tijdens een dag voor 10 minuten. Verder bij 4 kringactiviteiten per week zowel grote als kleine kring. Opnames van activiteiten bekijken we samen en eventueel met ib-er.

We maken opnames om activiteiten en indrukken van betrokkenheid vast te leggen.

Doel: Zie ik het eigene van kleuters: het betrokken spelen?

Bron: De Leuvense betrokkenheidsschaal voor kleuters (Laevers, 2008). De informatie die door deze kanalen tot de observator doordringt, levert de basis voor zijn empathische beleving van wat in het kind omgaat. Die beleving (in wezen de reconstructie van de ervaring van het kind) is het "ruwe materiaal" waarop al reflecterend de inschatting van het betrokkenheidsniveau rust. De observator vraagt zich daarbij af: hoe hoog schat ik (mij verplaatsend in het kind) de intensiteit in van deze activiteit?

Data-analyse: De verkregen gegevens gebruiken om de beginsituatie rondom betrokkenheid zichtbaar te krijgen. Bij welke activiteiten zien we hoge betrokkenheid en wanneer weinig betrokkenheid? Aan de hand van de schaalwaarden van de LBSK die staan genoemd in de handleiding.

-Welke elementen van OGO/programmagericht onderwijs zijn te herkennen in de methode Schatkist?

Methode: Documentanalyse.

Doel: Bekijken of en welke elementen van OGO en programmagericht onderwijs te herkennen zijn in de methode. Om zicht te krijgen op de gedachte achter Schatkist.

Bron: Schatkist (Verhoeven, Koekebacker, Van Stein, Visser, 2003). Visies op onderwijs aan jonge kinderen (Oers, Janssen-Vos, 1997).

Data-analyse: Selectief coderen van de verkregen gegevens. Literatuur lezen en deze gegevens worden verwerkt in een tabel.

-Hoe geven andere scholen vorm aan OGO in combinatie met de methode Schatkist?

Methode: Observeren en interviewen op andere scholen. Deze scholen wil ik bereiken door mijn vraag te leggen bij collega's, tijdens overlegmomenten buiten school, tijdens de studiegroep.

Doel: Voorbeelden van good-practice van basisscholen op het gebied van OGO en Schatkist.

Bron: Leerkracht, IB-er van de andere school.

Data-analyse: De verkregen gegevens worden gebruikt als richtlijnen voor het ontwerp. De gegevens leg ik vast door notities te maken tijdens het gesprek.

-Welke wensen hebben mijn duo-partner en ik met betrekking tot het eerste ontwerp?

Methode: Interview met duo-partner. Overleg en bespreken van eigen ervaringen met duo-partner en ib-er.

Doel: Door als onderzoeker en respondent interventies toe te passen vanuit de opgedane kennis uit de theorie zal blijken wat werkbaar is onze praktijksituatie.

Bron: Mijn duo-partner en ik. In overleg met IB-er.

Data-analyse: De verkregen gegevens worden gebruikt als richtlijnen voor het maken van het eerste ontwerp.

-Welke richtlijnen voor het ontwerp kunnen gehaald worden uit de theorie?

Methode: Documentanalyse.

Doel: Richtlijnen voor het ontwerp selecteren.

Bron: Literatuurlijst PGO.

Data-analyse: Selectief coderen van de verkregen gegevens. Literatuur lezen en vastleggen in een document.

Ontwerpfase:

-Hoe ziet het eerste ontwerp eruit?

Methode: Ontwerpen, kijken naar voorbeelden van andere scholen.

Doel: Komen tot een eerste ontwerp.

Bron: Literatuurstudie, voorbeelden van andere scholen.

Data-analyse: Vastleggen in een werkdocument.

Evaluatiefase:

-Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten met het eerste ontwerp?

Methode: Interview met duo-partner. Overleg en bespreken van eigen ervaringen met duo-partner en ib-er.

Doel: Analyseren van de sterke en zwakke punten van het eerste ontwerp

Bron: Mijn duo-partner en ik. In overleg met IB-er.

Data-analyse: De verkregen gegevens worden gebruikt als richtlijnen voor het maken en aanpassen van het eerste ontwerp.

-Hoe groot is de betrokkenheid van de leerlingen tijdens het werken met het ontwerp?

Methode: Observaties, video-opnames. De onderzoeker als de duo-partner gaan observeren. Ieder 1 keer in een werkles tijdens een dag voor 10 minuten. Verder bij 4 kringactiviteiten per week zowel grote als kleine kring. Opnames van activiteiten bekijken we samen en eventueel met ib-er.

We maken opnames om activiteiten en indrukken van betrokkenheid vast te leggen

Doel: Is de betrokkenheid van de leerlingen toegenomen?

Bron: De Leuvense betrokkenheidsschaal voor kleuters (Laevers, 2008).

Data-analyse: Aan de hand van de vijf schaalwaarden van de LBSK die staan genoemd in de handleiding.

3.7 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

De theoretische triangulatie in dit onderzoek wordt toegepast door een grote verscheidenheid aan schriftelijke bronnen te raadplegen (zie hoofdstuk twee). In de voorbereidende fase van dit onderzoek is informatie verzameld bij leerkrachten van andere basisscholen. Daarna is het ontwerp uitgevoerd door onderzoeker en haar duo-partner. Collega's en ib-er worden geraadpleegd waardoor triangulatie ontstaat.

Validiteit en betrouwbaarheid houdt in :” De mate waarin het onderzoeksinstrument daadwerkelijk meet wat het zou moeten meten.” Hierin kan nog een onderscheid worden gemaakt tussen:

-Interne validiteit verwijst naar de criteria, die binnen het onderzoek zelf zijn opgesteld. Hierbij vraagt de onderzoeker zich steeds af of de onderzoeksinstrumenten en –handelingen bijdragen tot het beantwoorden van zijn onderzoeksvragen. Ook vraagt de onderzoeker zich steeds af of de conclusies van het onderzoek terecht worden getrokken. Daarom worden in dit onderzoek twee thema's meegenomen om zo de cyclus van een ontwerponderzoek zorgvuldig te kunnen doorlopen. Het thema *Lente* en *Zomer*.

-Externe validiteit verwijst naar de vraag of dit onderzoek nu inderdaad de mate betrokkenheid bij de kinderen onderzoekt. Daarom wordt er gebruik gemaakt van een bestaand observatie-instrument de LBSK (De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters).

Het ontwerponderzoek zou een verbetering in de onderwijspraktijk moeten bewerkstelligen. In dit geval is de onderzoeksgroep klein (achttien leerlingen) en het onderzoek is kleinschalig en kortdurend. Daardoor zullen de resultaten en de betrouwbaarheid van dit onderzoek geldend zijn voor deze onderwijspraktijk en niet in bredere zin.

3.8 Ethiek

Er zijn vijf gedragsregels beschreven in de gedragscode voor praktijkgericht onderzoek (Andriessen, Onstenk, Deinoz, Smeijsters & Peij, 2010). Voor het correct navolgen van deze gedragsregels worden deze hieronder specifiek toegelicht:

Dienen het professioneel en maatschappelijk belang.	Het onderzoek stelt zich tot doel een ontwerp te maken voor een meer betekenisvol en ontwikkelingsgericht aanbod binnen het programma Schatkist. Rekening houdend met de behoefte van een kleuter om te spelen. Wanneer dit onderzoek in deze context succesvol blijkt te zijn, kan het professionele belang gediend worden door dit te delen met mijn collega's van de parallelgroep. Als leerkrachten en leerlingen tevreden zijn met het resultaat van het ontwerp is ook het maatschappelijk belang gediend.
Zijn respectvol	Tijdens het onderzoek wordt rekening gehouden met het recht op privacy door in het onderzoek geen namen van personen of scholen vrij te geven. Observatielijsten worden niet van naam voorzien en zijn hierdoor anoniem. De leerkrachten zullen zelf indien zij dit waardevol vinden aantekeningen maken in het leerlingdossier wat betreft de betrokkenheid van leerlingen.
Zijn zorgvuldig	Een juiste bronnenvermelding, gedegen vooronderzoek (in nationale en internationale

	bronnen) , en kennis van verschillende theorieën dienen het onderzoek. Daarmee wordt de start van het onderzoek zorgvuldig gemaakt. De originele gegevens die verzameld worden tijdens dit onderzoek worden zorgvuldig bewaard door de onderzoeker. Voor minimaal 1 jaar.
Zijn integer	In de afronding van het ontwerponderzoek zal de verkregen informatie kritisch bekeken worden om vast te stellen of het onderzoek zijn doel behaald heeft.
Verantwoorden hun keuzes en gedrag	De cyclus van het ontwerponderzoek zal zorgvuldig gevolgd en gehanteerd worden.

Hoofdstuk 4: Dataverzameling, data-analyse en conclusie per deelvraag

4.1: Inleiding:

Gezien het cyclisch karakter van dit ontwerp onderzoek is ervoor gekozen om in dit hoofdstuk per deelvraag het geheel van dataverzameling, data-analyse en conclusies te beschrijven.

Vooronderzoek:

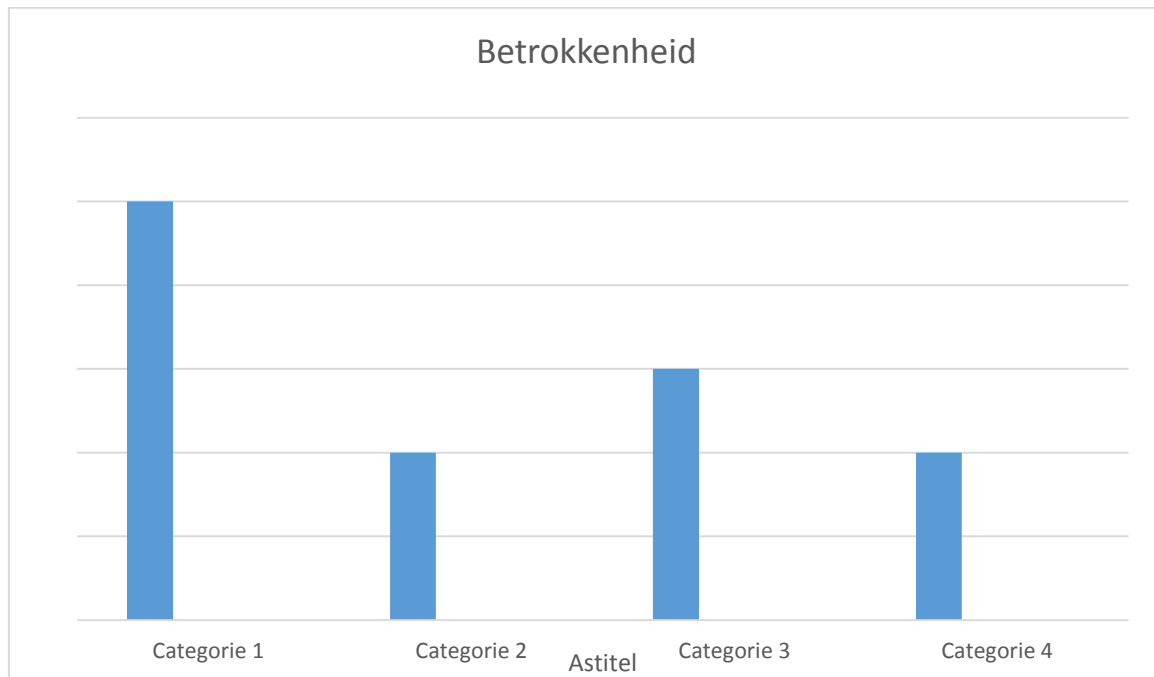
4.1.1. Hoe groot is de betrokkenheid van de kinderen bij het aanbod van Schatkist?

In hoofdstuk 2 is het literatuuronderzoek naar aanleiding van de onderzoeksvraag beschreven. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat het analyseren van de betrokkenheid bij de leerlingen nodig is op het moment dat je als leerkracht wilt nagaan hoe het gesteld is met de betrokkenheid in de groep tijdens een uitgekozen activiteit die men voor zichzelf wil evalueren. Om meer zicht te krijgen op de betrokkenheid wordt De Leuvense betrokkenheidsschaal voor kleuters (Laevers, 2008) gehanteerd. De schaal wordt gehanteerd met de werkwijze van de globale inschatting. Die leent zich het best voor het beoordelen van de algemene kwaliteit van een activiteit voor de groep. Door het hanteren van het observatie-formulier betrokkenheid globale analyse van een activiteit (zie bijlage 2) hebben ik als onderzoeker en mijn duo-partner in overleg met ib-er beoordelingen gemaakt van de aangeboden activiteiten binnen de methode Schatkist. Om een beginsituatie in beeld te brengen, is het thema vriendjes genomen. Dit thema was gepland op het moment dat het vooronderzoek startte.

De aangeboden activiteiten bij het thema Vriendjes waren:

	Observant	Geeft de activiteit
Kennismakingsactiviteit: Speuren naar talent	Duo-partner	Onderzoeker
Kennismakingsactiviteit: Vriendjespost	Onderzoeker, ib-er	Duo-partner
Activiteit 1 ankerverhaal: Pompom vertelt	Duo-partner	Onderzoeker
Activiteit 2 ankerverhaal: Voorlezen ankerverhaal	Onderzoeker	Duo-partner
Activiteit 3 ankerverhaal: navertellen ankerverhaal	Onderzoeker	Duo-partner
Activiteit 4: Wat gebeurt er met kikker?	Duo-partner, ib-er	Onderzoeker.
Activiteit 5: Het huis van...	Onderzoeker	Duo-partner
Activiteit 6: Kikkersprongen	Onderzoeker	Duo-partner
Activiteit 7: Kikker gaat rijmen	Duo-partner, ib-er	Onderzoeker
Activiteit 8: De k van kikker	Onderzoeker	Duo-partner
Ankerpunt 1 verliefd zijn 4 activiteiten.	Onderzoeker	Duo-partner
Ankerpunt 2 in de war	Duo-partner	Onderzoeker

Op de dinsdagen dat de onderzoeker en duo-partner samen in de groep waren, zijn steeds twee activiteiten van Schatkist gepland en geobserveerd en na schooltijd besproken om zo tot onderstaande tabel te komen.



Categorie 1: De kennismakingsactiviteiten.

Categorie 2: Het ankerverhaal.

Categorie 3: Een ankerpunt.

Categorie 4: Een ankerpunt.

Conclusie:

Om de betrokkenheid bij de leerlingen te meten, heb ik de handleiding bij de videomontage De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters (Laevers, 1993) bestudeerd. Volgens Laevers zijn de activiteiten die in hoge mate de kwaliteit “betrokkenheid” bezitten, in principe ontwikkeling bevorderend. Aan de hand van de 5 schaalwaarden of niveaus zijn activiteiten uit Schatkist (Verhoeven, Koekebacker, Van Stein, Visser, 2003) bekeken en volgens de procedure de globale inschatting ingevuld. De globale inschatting is gekozen omdat die zich het beste leent voor het beoordelen van de algemene kwaliteit van een activiteit. Een voorbeeld van één van de ingevulde globale inschatting procedures van een activiteit uit Schatkist (Verhoeven, e.a., 2003) staat in bijlage 5. De activiteiten die binnen een thema uit Schatkist worden aangeboden zijn volgens voorgaande procedure bekeken. En in bovenstaand schema verwerkt.

In een ankerpunt wisselt de betrokkenheid per activiteit. Bijvoorbeeld de activiteiten uit Schatkist (Verhoeven, Koekebacker, Van Stein, Visser, 2003) gericht op geletterdheid lieten een lage betrokkenheid zien. De nadruk ligt hier vooral op intentioneel leren in deze activiteiten. De activiteiten met concreet materiaal, waar creativiteit en complexiteit wordt gevraagd van de leerlingen scoren daarentegen een hogere betrokkenheid. Deze activiteiten willen we behouden in het onderwijsaanbod.

4.1.2. Welke elementen van OGO/programmagericht onderwijs zijn te herkennen in de methode Schatkist?

Door documentanalyse zijn de volgende elementen van OGO/programmagericht onderwijs in de methode Schatkist herkenbaar. Aan de hand van de bestudeerde literatuur in hoofdstuk 2 zijn de elementen van programmagericht onderwijs verzameld. Door eigen ervaring van de onderzoeker en haar duo-partner zijn de herkenbare elementen in onderstaande tabel gezet. En door het lezen van de gebruikswijzer van de methode Schatkist (Verhoeven, Koekebacker, Van Stein, Visser, 2003) zijn de ontwikkelingsgerichte elementen in deze methode gevonden.

Ontwikkelingsgericht:	Programmagericht:
-De methode gaat uit van het ontwikkelingsniveau van het kind.	-Een vaste opbouw.
-Betekenisvol door de gerichte opdrachten in het anker.	-Duidelijke structuur waarin de doelen zijn verwerkt
-Door ervaringen nieuwsgierig worden.	-Plannen-doen-terugkijken.
-De leerlingen op onderzoek uitgaan.	-Leerkracht bereidt voor.
-Open opdrachten bieden mogelijkheden voor differentiatie.	-Bij elke activiteit is het doel beschreven
-Zoveel mogelijk uitgaan van de leefwereld van het kind.	-Indien de ontwikkeling opvalt of stagneert, volgt speciale aandacht en extra oefening.
-Binnen de zone van naaste ontwikkeling is er voor de leerling de mogelijkheid om in samenwerking met anderen op een hoger ontwikkelingsniveau te komen.	-Opeenvolgende activiteiten zijn beschreven.
-In de hoeken wordt een open situatie gecreëerd met concreet materiaal, liefst uit de "echte wereld".	-Er is gerichtheid op ontwikkelingsdoelen.
	-Vastliggende verhalen en prentenboeken zijn het startpunt voor het scheppen van een leeromgeving.
	-De leerkracht stuurt processen aan.
	-De spelvormen bieden kinderen oefensituaties.
	-Het systematisch volgen van de leerlingen.
	-Vooral intentioneel leren
	-Betekenisstromen worden vanuit het ankerverhaal in gang gezet.

De kerngedachte van Schatkist is doelgericht werken, gekoppeld aan betekenisvolle activiteiten. Daar gaat het om, maar het is lastig om iets "statisch" als omschreven doelen te koppelen aan iets "dynamisch" als dat wat voor kinderen betekenis heeft. De auteurs (Verhoeven, Koekebacker, Van Stein, Visser, 2003) van de methode Schatkist hebben de oplossing gezocht in het uitwerken van verschillende ankerpunten per anker binnen een duidelijke structuur waarin de doelen zijn verwerkt. Een anker is een betekenisvolle context die leerlingen krijgen aangereikt door middel van een ankerverhaal. Uitgaande van dit ankerverhaal heeft verdieping plaats aan de hand van ankerpunten.

Conclusie:

De auteurs (Verhoeven, Koekebacker, Van Stein, Visser, 2003) van de methode Schatkist hebben de oplossing gezocht in het uitwerken van verschillende ankerpunten per anker binnen een duidelijke structuur waarin de doelen zijn verwerkt. De elementen van Ontwikkelingsgericht Onderwijs zijn gevonden in de gebruikswijzer van Schatkist (Verhoeven, Koekebacker, Van Stein, Visser, 2003) door documentanalyse toe te passen. Volgens het auteursteam van Schatkist zijn elementen van OGO in de methode te vinden. Op de onderzoeksschool worden met name de elementen van het programmagericht herkend en ervaren.

4.1.3. Hoe geven andere scholen vorm aan OGO in combinatie met de methode Schatkist?

Het doel van deze deelvraag om voorbeelden van good-practice van basisscholen op het gebied van OGO en Schatkist te bezoeken, is tijdens dit onderzoek niet gelukt. De twee scholen die waren benaderd voor good-practice gaven geen gehoor aan het verzoek om informatie te delen. Om toch good-practice op basisscholen te bezoeken, is gekozen voor een basisschool met de ontwikkelingsgerichte methode Speelplezier (Wouterse Schmitz, 2010) en een basisschool die programmagericht werkt met de methode Piramide (Van Kuyk, 2008). Dit is een ander programma dan dat van de onderzoeksschool. Dit met als doel om met name richtlijnen te krijgen vanuit het Ontwikkelingsgericht Onderwijs. De visie van de methode Speelplezier (zie bijlage 5) is dat kinderen taal, sociale en cognitieve vaardigheden leren door samen met andere kinderen te spelen onder leiding van meespelende, inspirerende, meer wetende, sensitieve, responsieve volwassenen.

Kinderen die niet spelen, ontwikkelen zich moeizaam.

De kern van het programma Piramide (Van Kuyk, 2008) wordt gevormd door de groepsexploratie. Hier worden de stappen oriënteren (kinderen worden bekend gemaakt met het onderwerp en in de stemming gebracht), demonstreren (het onderwerp wordt verkend, begrippen worden geduid), verbreden (er wordt gezocht naar meer voorbeelden; het thema wordt uitgebreid) en verdiepen (kinderen wordt geleerd logisch te denken) genomen.

Uit literatuur over Basisontwikkeling (Janssen-Vos, 2008) en uit observatie van de methode Speelplezier (Wouterse Schmitz, 2010) worden door de onderzoeker in overleg met de duo-partner en ib-er de volgende richtlijnen meegenomen:

- Gebruik gaan maken van het ontwerpschema (Janssen-Vos, 2008,) om een thema te plannen (zie bijlage 3).

- Start het thema met een "betekenisvolle activiteit".

- Aanbod in de hoeken meer laten aansluiten bij het thema.

- Leerkracht begeleidt dagelijks een groepje kinderen in hun zone van naaste ontwikkeling bij een speel↔leeractiviteit in een hoek of een activiteit uit Schatkist in kleine kring.

Conclusie:

Voor het beantwoorden van deze deelvraag was eerst gekozen om good-practice op andere basisscholen te bekijken. De twee adressen van scholen die waren verkregen, bleken geen gehoor te willen geven aan het verzoek om informatie te delen. Één van beide scholen liet weten inmiddels niet meer zo te werken. Ook deze informatie had ik als onderzoeker interessant gevonden om te horen waarom de methode Schatkist niet ontwikkelingsgericht vorm gegeven kan worden. Vragen als: "Hadden zij inmiddels een andere methode? Of was de school de methode Schatkist weer gaan hanteren volgens de gebruikswijze van Schatkist?" waren interessante invalshoeken geweest voor mijn onderzoek.

Om toch een idee te krijgen van een methode voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs is een school benaderd met de methode Speelplezier (Wouterse, 2009). En omdat op de onderzoeksschool de

methode Schatkist wordt gehanteerd, is een school bezocht met de methode Piramide (Van Kuyk, 2008). Ook dit is een programmagerichte methode.

De keuze om interventies uit Speelplezier (Wouterse, 2009) te implementeren op de onderzoeksschool zou een logische keuze kunnen zijn, omdat de spelideeën van de methode Speelplezier (Wouterse, 2009) passen binnen de aangeboden thema's van Schatkist (Verhoeven, Koekebacker, Van Stein, Visser, 2003). Dit zou inhouden dat er een verrijking is op gebied van spelaanbod en betekenisvol leren. En hier zijn mogelijkheden om ontwikkelingsgericht met de leerlingen te werken.

4.1.4. Welke wensen hebben mijn duo-partner en ik met betrekking tot het eerste ontwerp?

Begin februari 2015 hebben mijn duo-partner, lb-er onderbouw en ik bij elkaar gezeten voor een korte informatieronde. Hierin is de aanleiding voor het onderzoek, het doel en de tijdsplanning besproken. Daarna is in een open gesprek de wensen van de onderzoeker, haar duo-Partner en lb-er onderbouw voor het ontwerp besproken. In dit gesprek heb ik eerst theorie vanuit het theoretisch kader aangeboden over het onderwerp. De lb-er heeft aantekeningen van dit gesprek gemaakt die later door de onderzoeker in een verslag zijn verwerkt. Dit verslag is door de duo-partner en de lb-er weer gelezen en akkoord bevonden. De volgende wensen zijn genoteerd:

- Gebruik gaan maken van het ontwerpschema (Janssen-Vos, 2008,) om een thema te plannen (zie bijlage 3).

- Het ontwerp moet vooral gericht zijn om de methode Schatkist meer ontwikkelingsgericht vorm te geven.

- We gaan gebruik maken van interventies uit de methode Speelplezier.

- De activiteiten uit Schatkist waarbij is gebleken door observatie dat er betrokkenheid was bij de leerlingen willen we behouden. Dit zijn de kennismakingsactiviteiten.

Conclusie:

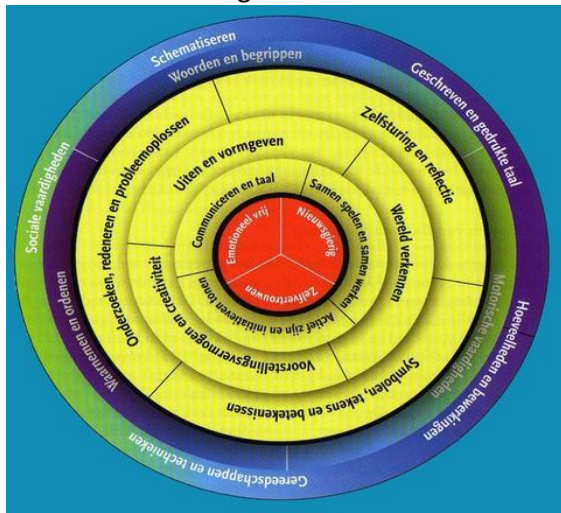
Bovenstaande wensen die genoemd worden met betrekking tot het eerste ontwerp zullen worden gehanteerd zodat er richtlijnen zijn om mee aan de slag te gaan om zo op een andere wijze een thema te plannen.

4.1.5. Welke richtlijnen voor het ontwerp kunnen gehaald worden uit de theorie?

Het ontwerpschema bevat bij de start alleen de hoofdlijnen en is nog voorlopig, want na de startactiviteiten worden de plannen bijgesteld en afgestemd op de betekenissen en de inbreng van de kinderen. Het effect van deze werkwijze is dat de kinderen veel meer betrokken en gemotiveerd zijn bij het thema (Janssen-Vos, 2008). Door samenhang te creëren in de activiteiten wordt het ook betekenisvol voor de kinderen. Vanuit de ontwikkelingspsychologie is bekend hoe belangrijk intensief spelen is voor de ontwikkeling van kleuters. Spelen is ook van invloed op de brede persoonlijkheidsontwikkeling: het draagt bij aan een positief zelfbeeld.

De brede persoonlijkheidsontwikkeling is ook terug te vinden in het cirkelschema dat gehanteerd wordt binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs (Janssen-Vos, 2008).

Zie onderstaande figuur. Hierin staan de doelen van Basisontwikkeling.



De doelen van Basisontwikkeling. (Janssen-Vos, 2008, p.22.)

De duidelijke doelen en structuur vanuit de programmagerichte methode zullen als leidraad gevolgd worden (Van Eijkeren, 2010). Om zo te komen tot een deels gestructureerd en deels open thematisch aanbod (Wouterse, 2009). De wens is om de betrokkenheid van de leerlingen te vergroten omdat een activiteit die in hoge mate de kwaliteit van “betrokkenheid” bezit, in principe ontwikkelings-bevorderend is (Laevers, 1993).

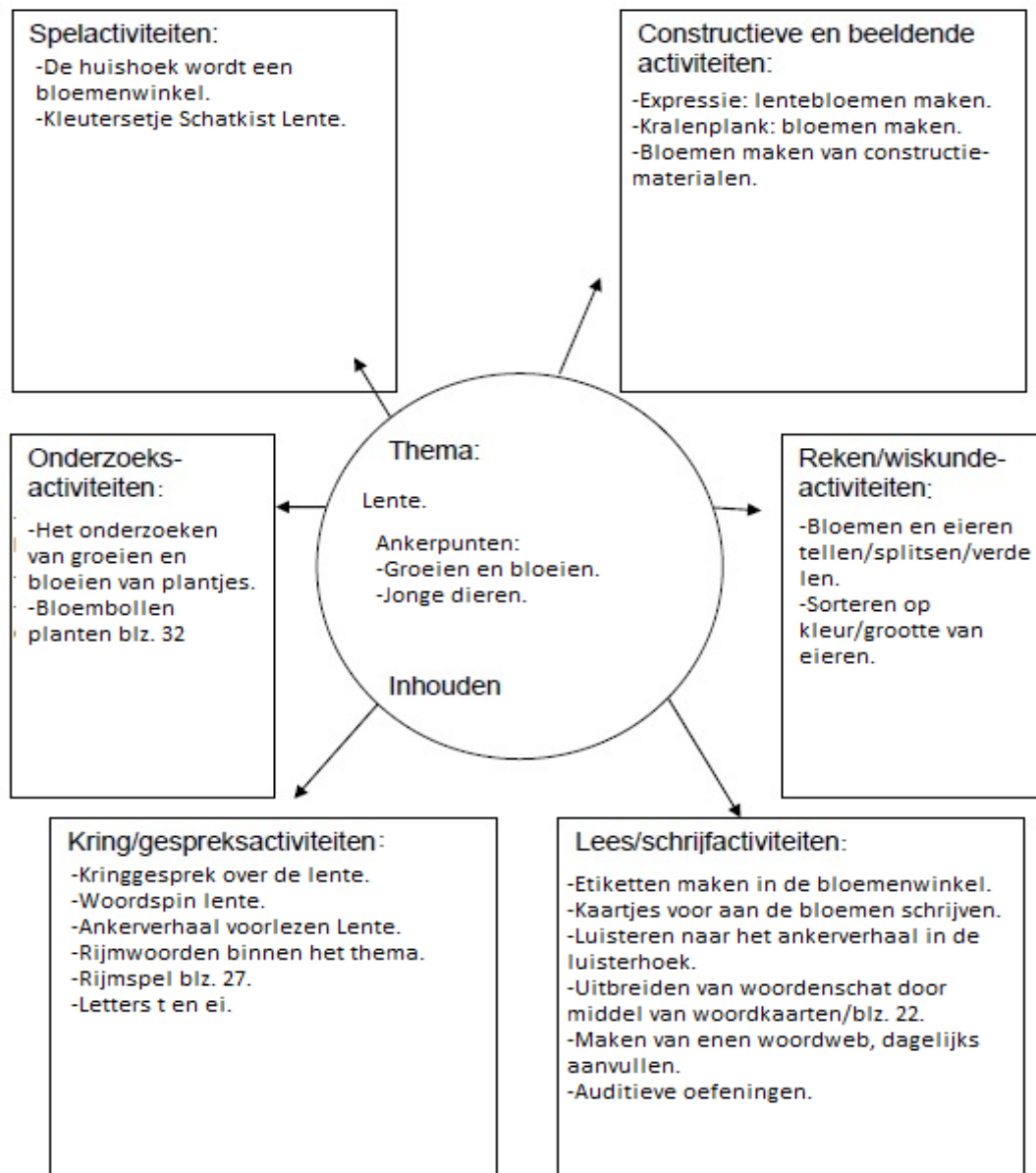
Ferre Laevers (1993) noemt betrokkenheid een bevredigende ervaring die te herleiden is tot exploratiedrang van kinderen. Het is een diepgewortelde behoefte om greep te krijgen op de realiteit. Het gaat niet om routinematig handelen zoals een puzzel maken, maar om betrokkenheid, creativiteit en het positief verleggen van grenzen waardoor kinderen nieuwe ontwikkelingsstappen kunnen zetten.

Conclusie:

Omdat op de onderzoekschool programmagericht gewerkt wordt, is het voor de onderzoeker en haar duo-partner fijn om de doelen en structuur van de methode als leidraad vast te kunnen houden voor het eerste ontwerp. En dan op zoek te gaan naar de mogelijkheden van interventies van het ontwikkelingsgerichte programma. Om zo te komen tot een deels gestructureerd en deels open thematisch aanbod (Wouterse, 2009). Het eerste ontwerp is op deze manier opgezet.

Ontwerpfase:

4.1.6 Hoe ziet het eerste ontwerp eruit?



In dit eerste voorlopige ontwerp is het thema lente uitgewerkt. Naast dit ontwerp wordt ook de handleiding bij het thema lente van Schatkist gevolgd. De kennismakingsactiviteiten, het ankerpunt groeien en bloeien en het ankerpunt jonge dieren worden aangeboden. Bij de voorbereiding van het nieuwe project lente uit Schatkist heb ik met de kinderen overlegd welke hoek we zouden kunnen maken bij dit thema. We gaan samen op zoek naar een betekenisvolle hoek. De kinderen kwamen met het idee: Een bloemenwinkel. Om de kinderen onder andere de rollen (winkelier, klant) in een bloemenwinkel te laten ervaren, gaan we een boeket bloemen kopen in een echte bloemenzaak.

Daarna hebben we samen geïnventariseerd wat er zoal in de hoek aan spulletjes zouden moeten komen. Het doel in dit thema is om in de bloemenwinkel ontwikkelingsgericht aan de slag te gaan. Er zijn interventies ingezet door een spelscript aan te bieden. Er waren kinderen die dit script nodig hadden om tot spel te komen (zone van naaste ontwikkeling). Een interventie als uitbreiding van materialen door bijvoorbeeld papier en schrijfgerei in de winkel te leggen. Voor kinderen die een kaartje wilden schrijven voor aan de bloemen. Zo worden plannen bijgesteld en afgestemd op de betekenissen en de inbreng van de kinderen.

Later in het thema hebben we nog de exploratiebak toegevoegd. Zie foto.



Foto: De exploratiebak over de lente.

Ook hier hebben we gezocht naar mogelijkheden om ontwikkelingsgericht aan de slag te gaan. De jongste leerlingen hadden het vooral druk met de eieren te verstoppen in het stro. Opdrachten als eieren sorteren op kleur. En hoeveel eieren passen er nu in een eierendoos? 6 of 10?

Naast de activiteiten uit de methode is het aanbod uitgebreid met betekenisvolle hoeken. Waar de leerlingen zich door middel van spel greep proberen te krijgen op de realiteit. Het gaat hier niet om routinematig handelen zoals een puzzel maken, maar om betrokkenheid, creativiteit en het positief verleggen van grenzen waardoor kinderen nieuwe ontwikkelingsstappen kunnen zetten (Laevers 1993).

Conclusie:

Het eerste ontwerp leidt ertoe dat de het thema in een overzichtelijk schema wordt gezet. In één oogopslag wordt duidelijk waar het thema over gaat.

Evaluatiefase:

4.1.7 Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten met het eerste ontwerp?

In een gesprek met duo-partner en ib-er onderbouw zijn de ervaringen met het eerste ontwerp besproken. De duo-partner geeft aan dat het fijn is dat ik als onderzoeker de hoeken inricht en deze activiteit op maandag met de kinderen verken en start. Op dinsdag als we samen zijn in de groep kan mijn duo-partner zien wat er mogelijk is in deze hoek. Omdat mijn duo-partner dubbel als ik op dinsdag in de groep zijn, kunnen we de activiteiten uit Schatkist en de toegepaste interventies observeren en bespreken wat we zien. Tijdens dit eerste ontwerp heb ik als onderzoeker samen met mijn duo-partner door observatie en filmopnames ook verschillen in de ontwikkeling van de leerlingen ontdekt. Maar ook de grote betrokkenheid bij de leerlingen tijdens de speelmomenten in de bloemenwinkel en exploratiebak. Deze betrokkenheid zagen we ook bij de activiteiten uit Schatkist met concreet materiaal en de kennismakingsactiviteiten.

De volgende observatie werd onder andere waargenomen door de onderzoeker en haar duo-partner: Een kleuter gaat erg op in zijn rollenspel, de bloemist. Zijn acties zijn doelgericht en bewust. Hij trekt eerst het bloemenschort aan en vraagt vervolgens aan de andere kleuter: "Wat wil je graag hebben?" Hij neemt het initiatief in het spel. Maar blijft steeds in zijn rol en verricht handelingen in de winkel.

En door voor de aanvang van het project een ontwerpschema te maken, wordt het thema beredeneerd aangepakt, ervaren de onderzoeker en haar duo-partner. Het ontwerp bevat alleen de hoofdlijnen en is nog voorlopig, want na de startactiviteiten kunnen de plannen worden bijgesteld en afgestemd op de betekenissen en de inbreng van de kinderen. Daardoor biedt het ruimte naast de vaststaande activiteiten uit de methode Schatkist.

Conclusie:

De ervaringen van de onderzoeker, haar duo-partner en de ib-er zijn positief. Doordat het ontwerp een voorlopig ontwerp is voor het thema, zeg maar een aanzet, blijft er ruimte tijdens het thema voor de ideeën van de kinderen en de leerkracht.

Omdat op de onderzoeksschool door hantering van de methode structuur en doelen steeds duidelijk waren, blijft dit deels gewaarborgd door een eerste opzet te maken van het thema met gebruik van Schatkist (Verhoeven, Koekebacker, Van Stein, Visser, 2003). Door het hanteren van de methode en duidelijke afspraken blijven kinderen en ikzelf routines en structuur herkennen. Dit biedt veiligheid en voorspelbaarheid (Van Kuyk, 2008).

Verbeterpunten zijn er ook naar aanleiding van het eerste ontwerp:

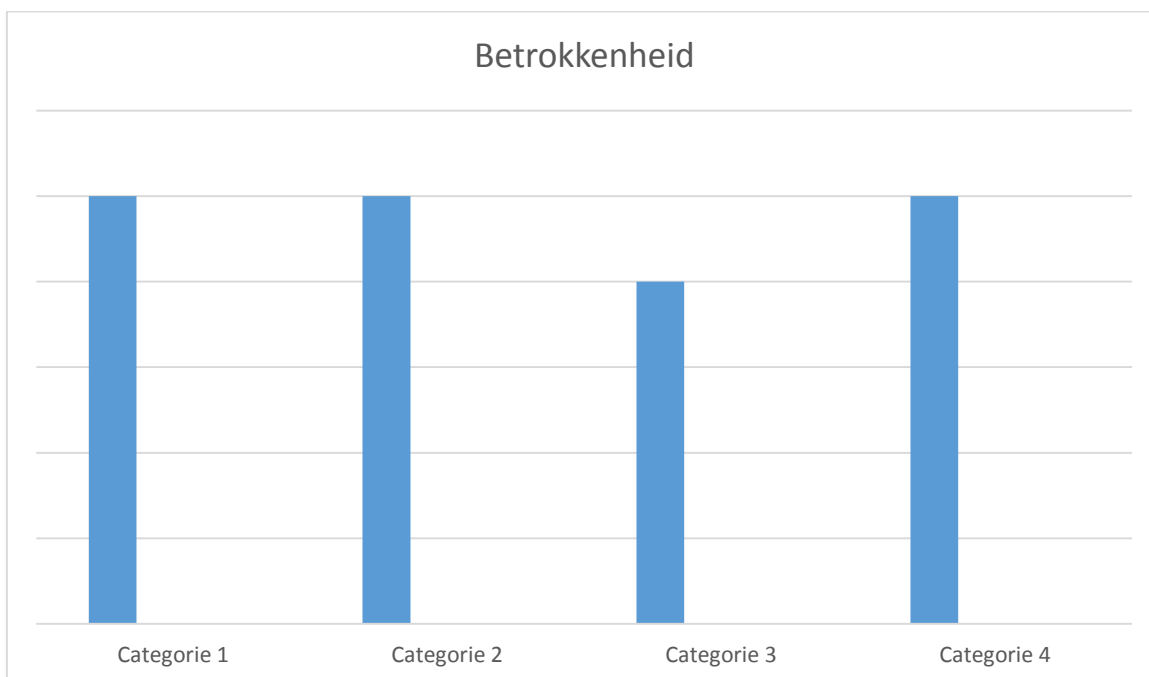
- Het ankerverhaal van Schatkist horende bij het thema wordt niet het uitgangspunt van het thema. Dit wel als voorleesverhaal in het thema behouden.

- De start van een thema moet nog meer plaatsvinden op een "Speelplezier (Wouterse, 2009) manier" aansluitend bij de zone van naaste ontwikkeling. Bijvoorbeeld door een voorgespeelde eenvoudige spelverhaallijn. Of door de "echte wereld" te bezoeken.

4.1.8 Hoe groot is de betrokkenheid van de leerlingen tijdens het werken met het ontwerp?

Aan de hand van de schaalwaarde van de LBSK(Laevers, 2008) zijn activiteiten uit het thema Lente geobserveerd om de betrokkenheid van de leerlingen vast te leggen.

	Observant	Geeft de activiteit
Op bezoek bij de bloemenwinkel.	Duo-partner	Onderzoeker
Spel in de bloemenwinkel en de exploratiebak.	Onderzoeker en duo-partner	Onderzoeker
Kennismakingsactiviteit: Lentewandeling	Duo-partner	Onderzoeker
Kennismakingsactiviteit: Knopjes en blaadjes.	Onderzoeker, lb-er	Duo-partner
Kennismakingsactiviteit: Knopjes en blaadjes.	Onderzoeker, ib-er	Duo-partner
1 groeien en bloeien, 4 activiteiten.	Onderzoeker	Duo-partner
Ankerpunt 2 jonge dieren, 4 activiteiten	Duo-partner	Onderzoeker



Categorie 1: Verkennen van het thema lente: Uitstapje naar de bloemenwinkel en de hoek als bloemenwinkel.

Categorie 2: De 2 kennismakingsactiviteiten uit de methode: de lentewandeling en de activiteit knopjes en blaadjes bekijken.

Categorie 3: Groeien en bloeien. Dit ankerpunt aangepast en elk kind laten zaaien. In plaats van in de grote kring voordoen.

Categorie 4: Jonge dieren. Door eerst naar de lammetjes te gaan kijken en ze te aaien, kreeg het ankerpunt jonge dieren veel meer betekenis. De lammetjes lagen, liepen in het stro en in de exploratiebak lagen stro en eieren, kuikentjes, enz.

Conclusie:

Na wederom invulling van het observatie-formulier betrokkenheid globale analyse van een activiteit (zie bijlage 2) te hebben gedaan door onderzoeker, duo-partner in overleg met ib-er zien we dat de betrokkenheid van de leerlingen is vergroot. Ook de interventies vanuit Speelplezier (Wouterse, 2009) laten deze trend zien.

Hoofdstuk 5: Conclusie en aanbevelingen

Aan het einde gekomen van mijn onderzoek vraag ik mij af wat de kwaliteit en de impact van mijn onderzoek is. Hierbij gaat het om het proces en de resultaten (Lange et al, 2011).

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag:

“Hoe kan de methode Schatkist meer ontwikkelingsgericht vorm worden gegeven in groep 1/2 van een reguliere basisschool. “

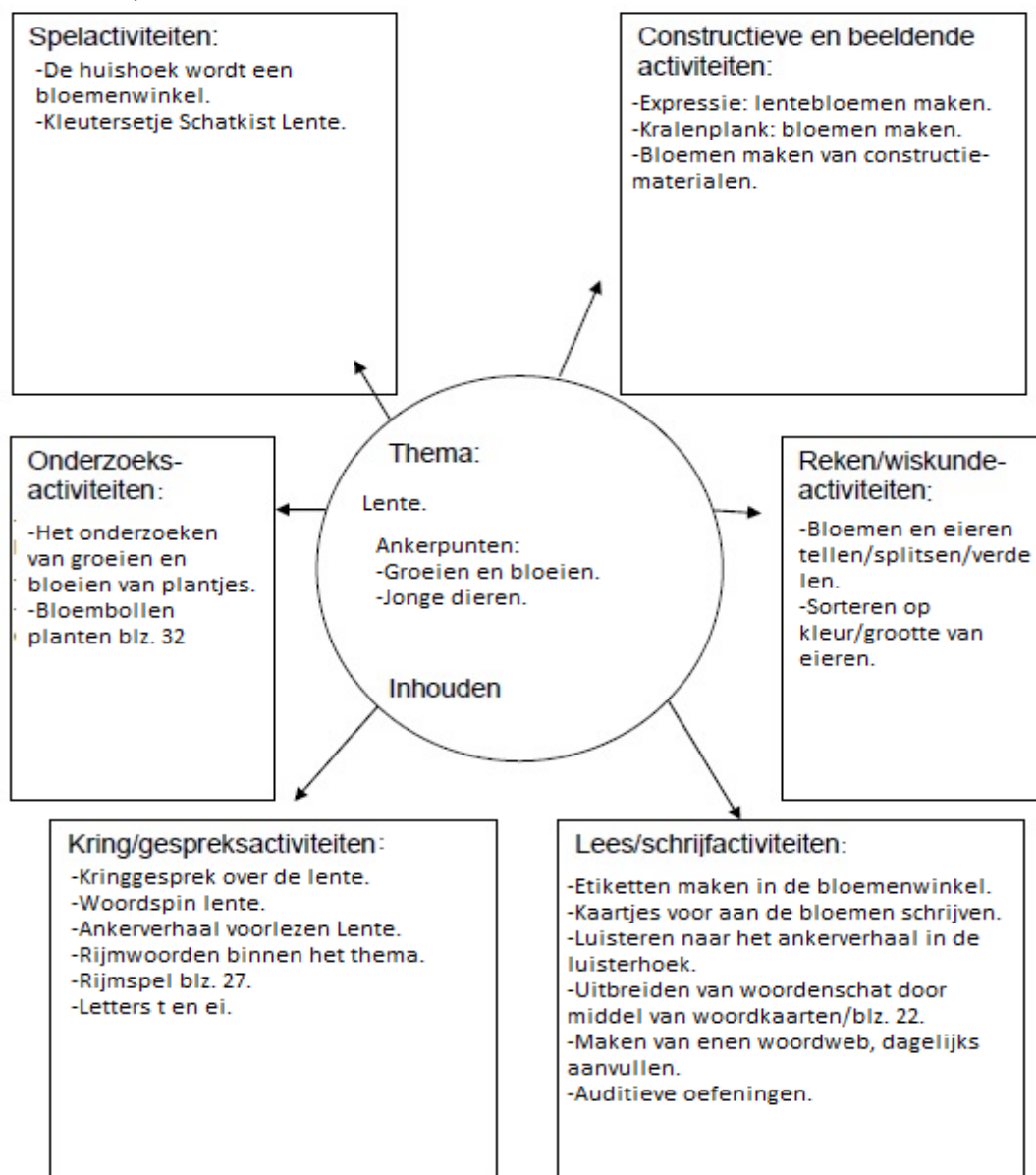
Vervolgens worden deze conclusies kritisch vergeleken en met de gehele bevindingen van het onderzoek wordt tot slot een aanbeveling voor de onderzoeksschool geschreven.

5.1 Het ontwerp

Alle stappen die zijn gezet in dit onderzoek leiden tot het beantwoorden van de volgende onderzoeksvraag:

“Hoe kan de methode Schatkist meer ontwikkelingsgericht vorm worden gegeven in groep 1/2 van een reguliere basisschool. “

Het ontwerp:



Het ontwerp bevat bij dit thema de hoofdlijnen en is nog voorlopig, want na de startactiviteiten kunnen de plannen worden bijgesteld en afgestemd op de betekenissen en de inbreng van de kinderen (Janssen-Vos, 2008). Daardoor biedt het ruimte naast de vaststaande activiteiten uit de

methode Schatkist. Onder andere de lees/schrijfactiviteiten in de bloemenwinkel zijn ontwikkelingsgericht.

De resultaten van dit praktijkgericht onderzoek zijn positief maar kleinschalig en niet te generaliseren. Het ontwerp levert een positieve bijdrage aan de leerkrachtvaardigheden van de onderzoeker en haar duo-partner om ontwikkelingsgerichte interventies toe te passen in de methode. En de betrokkenheid van de leerlingen te vergroten (Laevers, 1993). Deze ingezette interventies bieden de onderzoeker en haar duo-partner mogelijkheden om beter te kunnen voorzien in de onderwijsbehoeften van de leerlingen in groep 1/2 op de onderzoeksschool. Na het uitvoeren van dit onderzoek ben ik me er terdege van bewust dat ontwikkelingsgericht werken met leerlingen de betrokkenheid en het plezier van de leerlingen vergroot (Laevers, 1993). Door op de eerste plaats mijn duo-partner mee te nemen in het doel en het onderzoek is ze enthousiast geworden om mee te werken. En hier mee door te willen gaan in het nieuwe schooljaar. De kennis over onderwijsvisies aan jonge kinderen en mijn onderzoekende houding die ik tijdens dit praktijk gericht onderzoek verder heb ontwikkeld, zijn een waardevolle aanvulling op mijn professionele ontwikkeling. Het bovenstaand ontwerpschema kan worden ingezet op de onderzoeksschool. Het volgende thema “zomer” zal op deze wijze gepland worden. Met als spelthema Picknicken.

5.2 Aanbevelingen

Dit onderzoek heeft geleid tot een nieuwe manier van thema's plannen met als doel de methode Schatkist (Verhoeven, Koekebacker, Van Stein, Visser, 2003) meer ontwikkelingsgericht vorm te geven. Het onderzoek is in samenspraak met duo-partner en IB-onderbouw aan de hand van literatuur vorm gegeven. Voor de implementatie van het ontwerp is het belangrijk dat de leerkrachten worden betrokken in het proces. Hier is nog een slag te slaan met de collega's van de parallelgroep. Immers, als wordt gesproken over veranderingsprocessen in het onderwijs, dan bedoelt men dat ideeën op zekere schaal worden veranderd en vernieuwd én dat die ideeën op zekere schaal worden verspreid en verankerd (Nelissen, z.d.). De onderstaande aanbevelingen kunnen naar mijn mening alleen succesvol zijn als de leerkrachten worden betrokken bij het proces en product.

Aanbevelingen voor school:

- Bespreek met de leerkrachten op welke wijze ze verder willen gaan met dit ontwerp.
Hoe kan het verder worden ontwikkeld, op welke wijze kan dit worden ingezet.
- Gezamenlijk een jaarplanning maken waarin rekening wordt gehouden met de thema's van Schatkist aansluitend bij de interventies op gebied van spel uit de methode Speelplezier.
- Per thema vast te leggen bij welke begeleide activiteit zeker ontwikkelingsgericht gewerkt gaat worden.
- Leg de actiepunten vast in het schooljaarplan zodat de implementatie van bovenstaande aanbevelingen is gewaarborgd. Want innovatie zonder enig perspectief op implementatie is niet bijster zinvol (Nelissen, 2004).

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek:

- Onderzoek welke specifieke leerkrachtvaardigheden van belang zijn om ontwikkelingsgericht te kunnen werken.
- Onderzoeken welke onderwijsvisie willen we volgen en welke methode pas daar het beste bij. Dit alles gericht op de toekomst en de fusie waar we als onderzoeksschool voor staan.

5.3 En Mark ¹?

Mark¹ neemt graag deel aan de ontwikkelingsgerichte activiteiten. En is dan betrokken aan het werk. Op deze manier passen de activiteiten binnen de mogelijkheden van Mark. Tijdens de spelinterventies uit Speelplezier (Wouterse, 2009) worden woorden aan voorwerpen en handelingen verbonden. Omdat er op deze manier in de activiteiten dicht bij het materiaal wordt gebleven, wordt er al handelend door Mark geleerd. Het initiatief ligt bij deze interventies bij Mark en als leerkracht kan ik de zone van naaste ontwikkeling opzoeken.