



Het jonge (herfst)kind

Miriam Bronsema

2011-2012

Onderzoeksverslag
Miriam Bronsema
Opleiding Leraar Basisonderwijs
Onderzoek 2011-2012
Specialisatie Het Jonge Kind

*“Wordt de ontwikkeling bepaald door de
geboortemaand?”*

Onderzoeker: Miriam Bronsema
Studentnummer: 82057
Minor: Special Educational Needs
Begeleider: Dirk Korf
Datum: Augustus 2012
E-mailadres: miriam.bronsema@student.stenden.com

Voorwoord

Voor u ligt mijn onderzoeksverslag met als onderwerp ‘ De ontwikkeling van het jonge (herfst)kind’.

In het vierde jaar van de Opleiding tot Leerkracht Basisonderwijs heb ik de minor Special Educational Needs (SEN) gevolgd. Binnen deze minor is mijn scriptie en het bijbehorende onderzoek tot stand gekomen. In dit onderzoeksverslag kunt u lezen hoe wat de aanleiding van het onderzoek is, hoe dit onderzoek tot stand is gekomen en wat de conclusies zijn.

Graag wil ik dhr. D. Korf bedanken voor de begeleiding tijdens mijn hele onderzoek. Tevens wil ik mevr. J. Deelstra bedanken voor haar hulp met de verbetering van mijn observatielijsten.

Wagenborgen, augustus 2012
Miriam Bronsema

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Inhoudsopgave.....	4
Inleiding.....	10
<i>1. De geschiedenis van onderwijs aan zorgleerlingen.....</i>	<i>11</i>
1.1 Macro- en mesoniveau: De overheid en schoolbesturen	11
1.1.1. De geschiedenis aan zorgleerlingen tot en met 1901.....	11
1.1.2 1901-1985: Het buitengewoon onderwijs	11
1.1.3 1985-1995 Interimwet op het Speciaal Onderwijs en het Voortgezet Speciaal onderwijs (ISOVSO)	13
1.1.4 1998 Weer Samen Naar School (WSNS)	14
1.1.5. Speciaal Basisonderwijs (SBO) en speciaal onderwijs (SO)	14
1.1.6. Passend onderwijs en zorgplicht.....	15
1.2 Microniveau: In de school/klas: de 1-zorgroute.....	16
1.3 Conclusie	17
<i>2. Theoretische achtergrond</i>	<i>18</i>
<i>Deel 1 De algemene ontwikkeling van het jonge kind</i>	<i>18</i>
1. De cognitieve ontwikkeling van het jonge kind	18
1.1. Vroege cognitieve ontwikkeling volgens Jean Piaget.....	18
1.2. Algemene cognitieve ontwikkeling van peuters en kleuters	18
1.2.1. Waarnemen	18
1.2.2. Het geheugen	20
1.2.3. Een voorstelling maken.....	20
1.2.4. Het probleemoplossend denken.....	20
1.2.5. De begripsvorming	21
1.3. De taalontwikkeling	21
1.3.1. Passieve taal: het begrip	22
1.3.2. Actieve taal: de productie	22
1.3.3. Beginnende geletterdheid (Brouwers 2010)	23
1.4. De ruimtelijke en rekenkundige ontwikkeling	23
2. De emotionele ontwikkeling	25
2.1. Hechting.....	25
2.2. Identiteitsontwikkeling	25
2.3. Het zelfbeeld	26
2.4. Expressie	26
3. De sociale ontwikkeling	27

3.1.	Sociaal gedrag	27
3.2.	Egocentrisme	27
3.3.	Sociale contacten	28
4.	De lichamelijke en motorische ontwikkeling	28
4.1.	De lichamelijke ontwikkeling	28
4.1.1.	Het lichaam	28
4.1.2.	De hersenen	28
4.1.3.	De zintuigen	29
4.2.	Fijne motoriek	29
4.3.	Grove motoriek	29
4.4.	Het voorbereidend schrijven	30
5.	Ontwikkelingspsychologische visies	30
5.1.	Jean Piaget	30
5.1.1.	Zijn leven en werk	30
5.1.2.	Stadia van de cognitieve ontwikkeling volgens Jean Piaget	31
5.1.3.	Het ontstaan van begrip van de werkelijkheid	33
5.2.	Lev Vygotsy	33
5.2.1.	Zijn leven en werk	33
5.2.2.	Zone van de naaste ontwikkeling	33
5.2.3.	Leeftijdsmfasen van leidende activiteiten	34
5.2.4.	Spel en de zone van naaste ontwikkeling	34
5.3.	John Bowlby	34
5.3.1.	Zijn leven en werk	34
5.3.2.	Gehechtheid	35
5.3.3.	Typen gehechtheidsrelaties	35
5.3.4.	Het nut van gehechtheid	36
5.4.	Erik Erikson	36
5.4.1.	Zijn leven en werk	36
5.4.2.	Psychosociale stadia	36
6.	Conclusie	37
	<i>Deel 2 De onderwijsinspectie</i>	<i>39</i>
1.	De onderwijsinspectie: binnen acht jaar de basisschool afronden	39
2.	De onderwijsinspectie en het zittenblijven	39
3.	De onderwijsinspectie en het zittenblijven in groep 1 en 2	40
4.	Conclusie	41
	<i>Deel 3 Kerndoelen en het beslissen tot overgaan naar groep 2</i>	<i>42</i>

1. Tussendoelen en leerlijnen volgens het SLO.....	42
1.1. De WPO en het SLO	42
1.1.1 De WPO	42
1.1.2 Het SLO.....	43
2. De domeinen en (kern)doelen voor het jonge kind in groep 1 en 2.....	43
2.1. Nederlands	43
2.2. Engels	43
2.3. Rekenen/wiskunde	44
2.4. Oriëntatie op jezelf en de wereld.....	44
2.7. Kunstzinnige oriëntatie	44
2.6. Bewegingsonderwijs	45
3. De overgang van groep 1 naar groep 2	45
3.1. De zin en onzin van CITO-toetsen in groep 1	45
3.1.1. De zin van CITO-toetsen in groep 1.....	45
3.1.2. De onzin van CITO-toetsen in groep 1.....	46
3.2. Het beslissingenblad.....	46
3.2.1. Het Pravoo-instituut	46
3.2.2. Andere beslissingenbladen	47
4. Conclusie	47
<i>Deel 4 Ontwikkelingsmaterialen</i>	<i>49</i>
1. Het doel van ontwikkelingsmaterialen.....	49
2. Reken- en wiskundematerialen	49
2.1. Meten	50
2.1.1. Ontwikkelingsmaterialen vanuit de omgeving.....	50
2.1.2. Ontwikkelingsmaterialen van uitgeverij Rolf	50
2.2. Hoeveelheden en getallen	51
2.2.1. Ontwikkelingsmaterialen vanuit de omgeving.....	51
2.2.2. Ontwikkelingsmaterialen van uitgeverij Rolf	51
2.3. Begrijpen van de ruimte (meetkunde)	51
2.3.1. Ontwikkelingsmaterialen vanuit de omgeving.....	52
2.3.2. Ontwikkelingsmaterialen van uitgeverij Rolf	52
3. Lees- en schrijfmaterialen.....	52
3.1. Activiteiten en ontwikkelingsmaterialen vanuit de omgeving	52
3.2. Ontwikkelingsmaterialen van uitgeverij Rolf	53
4. Bouw- en constructiematerialen en mozaïek	54
4.1. Ontwikkelingsmaterialen vanuit de omgeving	54

4.1.1. Echte materialen in de bouwhoek	54
4.1.2. Echte constructiematerialen	54
4.1.3. Mozaïek	54
4.2. Speciaal ontworpen Ontwikkelingsmaterialen	54
4.2.1. Groot bouw materiaal	55
4.2.2. Klein bouw materiaal	55
4.2.3. Constructiemateriaal	55
4.2.4. Mozaïek	55
4.2.5 Uitgeverij Rolf	55
5. Materialen voor beeldend (vormgevend) onderwijs	56
5.2. De materialen	56
5.2.1. Papier en textiel	56
5.2.2. Teken- en schildermaterialen	57
5.2.3. Kosteloos materiaal en natuurmaterialen	57
5.2.4. Klei	57
6. Ongevormde materialen	58
6.1. Ontwikkelingsmaterialen vanuit de omgeving	58
6.2. Ontwikkelingsmaterialen van uitgeverij Rolf	58
7. Rollenspelmaterialen	58
7.1. Ontwikkelingsmaterialen vanuit de omgeving	58
7.2. Ontwikkelingsmaterialen van uitgeverij Rolf	59
8. Conclusie	59
<i>Deel 5 Observeren van jonge kinderen</i>	61
1. Observeren – Algemeen	61
1.1. Bewust, doelgericht en systematisch	61
1.2. Gedragsbeïnvloeding	62
1.3. Het interpreteren van observaties	62
1.4. Een professionele observatie	62
2. Observatiemethoden	63
2.1. Participerende observatie	63
2.2 Niet-participerende observatie	63
2.3 Ongestructureerde observatie	63
2.4 Gestructureerde observatie	63
3. Spelobservatie	64
3.1. Spelontwikkeling en spelvormen	64
3.1.1. Spelontwikkeling	64

3.1.2. Spelvormen	64
3.2 Het observeren van spel	65
4. Taal- en denkobservatie	66
5. Het opzetten van een observatie	68
5.1. Valkuilen	68
5.2. Doel en vraagstelling	68
5.3. Concreet gedrag en categorieën	69
5.4. Registreren en verwerken	69
5.4.1. Beschrijving	69
5.4.2. Schema	69
5.4.3. Beoordelingsschaal	70
5.4.4. Het verwerken en interpreteren van een observatie	70
5.5. Betrouwbaarheid en validiteit	70
5.5.1. Betrouwbaarheid	70
5.5.2. Validiteit	70
6. Conclusie	71
3. <i>Verantwoording onderzoek</i>	72
1. Probleemstelling en onderzoeksvragen	72
1.1. Probleemstelling	72
1.2. Onderzoeksvragen	72
2. Doelstelling	72
3. Ethische verantwoording	73
4. Eenheidsbegrip en Eigenschapsbegrip	73
5. Onderzoeksontwerp	73
6. Type onderzoek	74
7. Populatie en steekproef	74
8. Keuze interview of observatie	75
9. Testen van onderzoeksinstrument	75
10. Operationalisering	75
11. Meetniveau	76
12. Betrouwbaarheid	76
13. Validiteit	77
14. Storende factoren	77
4. Datapreparatie	79
1. Gegevensverwerking	79
2. Ontbrekende gegevens	79

3. Codering en hercodering	79
4. Samengevoegde gegevens	79
5. Data-analyse	81
1. Meerkeuzevragen en stellingen	81
2. Open vraag.....	82
3. Stellingen.....	83
3.1. Resultaten observatielijst herfstkinderen en niet-herfstkinderen.....	84
6. Uitwerking praktijkonderzoeksvragen	105
1. Moeten herfstkinderen, door de invoering van deze regel, meer presteren dan niet-herfstkinderen en belemmert dat zo hun kind zijn?	105
2. Kan ik een observatie-instrument ontwikkelen dat in groep 2 geschikt is om de ontwikkeling van de kinderen te observeren en in kaart te brengen?	106
3. Wat zijn de resultaten uit de observaties met betrekking tot het verschil in ontwikkeling tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen?	107
4. Welke ontwikkelingsgebieden volgen er uit de observaties die extra ondersteuning nodig hebben?.....	108
7. Conclusie en aanbevelingen.....	114
1. Conclusie theoriegedeelte	114
2. Conclusie praktijkgedeelte	116
3. Aanbevelingen.....	117
4. Literatuurlijst.....	118
Literatuurlijst geschiedenis van onderwijs aan zorgleerlingen.....	118
Literatuurlijst theoretische achtergrond.....	118
Literatuurlijst verantwoording onderzoek	119
5. Bijlagen	120
Bijlage 1: Beslissingenblad Pravoo-instituut	120
Bijlage 2: Verantwoording onderzoek	121
Bijlage 3: Brief aan de scholen	127
Bijlage 4: Digitale observatielijst	128
Bijlage 5: Bericht Inspectie van het onderwijs.....	141

Inleiding

Sinds een paar jaar is er door de onderwijsinspectie een nieuwe regel met betrekking tot de herfstkinderen in groep 1 ingevoerd. Met herfstkinderen worden de kinderen bedoeld die in oktober, november of december in groep 1 komen (dus niet meer in groep 0!). Volgens de onderwijsinspectie moeten deze kinderen na de zomervakantie gelijk door naar groep 2. De onderwijsinspectie vindt namelijk dat een kind binnen acht jaar de basisschool moet kunnen doorlopen. Wanneer een herfstkind niet gelijk door gaat naar groep 2, doet het kind 8,5 jaar over de basisschool. Volgens de onderwijsinspectie is dit te lang en het wordt dan ook alleen goedgekeurd wanneer de school een goed beleid heeft bij de overgang van leerjaar 1 naar 2.

Er zijn veel twijfels ontstaan over deze regel, vandaar dat ik onder andere ga onderzoeken of de regel wel haalbaar is:

"Ik onderzoek de bruikbaarheid van een digitaal observatie-instrument om de ontwikkeling van jonge kinderen te volgen omdat ik wil weten of er een verschil is in ontwikkeling tussen herfstkinderen (kinderen die in oktober, november of december in groep 1 komen) en niet-herfstkinderen in groep 2 teneinde daar in het onderwijs door middel van aanvullend materiaal rekening mee gehouden kan worden."

In het eerste hoofdstuk staat informatie over de geschiedenis aan zorgleerlingen. Dit hoofdstuk is ingedeeld op macro-, meso- en microniveau.

In het tweede hoofdstuk is de theoretische onderbouwing van dit onderzoek beschreven. Dit hoofdstuk bestaat uit vijf delen, elk deel behandelt een vraag:

Deel 1: Wat wordt er in de literatuur gezegd over de algemene ontwikkeling van het jonge kind (4 tot 6 jaar)?

Deel 2: Wat zegt de onderwijsinspectie over de regel dat kinderen die in oktober, november en december gelijk door moeten naar groep 2?

Deel 3: Welke kern- en tussendoelen volgens het SLO zijn er voor groep 1 en 2? En welke hulpmiddelen zijn er om de beslissing van het overgaan van groep 1 naar groep 2 te kunnen onderbouwen?

Deel 4: Wat wordt er in de literatuur gezegd over de verschillende ontwikkelingsmaterialen die ingezet zouden kunnen worden als uit de observaties volgt dat een herfstkind extra ondersteuning nodig heeft in groep 2?

Deel 5: Wat wordt er in de literatuur gezegd over observeren van jonge kinderen?

In het derde hoofdstuk is mijn onderzoeksverantwoording te lezen. Hier zijn onder andere de probleemstelling, onderzoeksvragen en zaken als storende factoren van mijn onderzoek te vinden. Ook wordt in dit hoofdstuk de data-presentatie en de analyse van de data beschreven. In paragraaf zes worden de praktijkonderzoeksvragen behandeld:

- 1. Moeten herfstkinderen, door de invoering van deze regel, meer presteren dan niet-herfstkinderen en belemmert dat zo hun kind zijn?*
- 2. Kan ik een observatie-instrument ontwikkelen dat in groep 2 geschikt is om de ontwikkeling van de kinderen te observeren en in kaart te brengen?*
- 3. Wat zijn de resultaten uit de observaties met betrekking tot het verschil in ontwikkeling tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen?*
- 4. Welke ontwikkelingsgebieden volgen er uit de observaties die extra ondersteuning nodig hebben?*

In paragraaf zeven worden de conclusie en aanbevelingen beschreven.

Tot slot zijn er dan nog hoofdstuk vier en vijf. In hoofdstuk vier staat een literatuurlijst met literatuur die gebruikt is om dit onderzoek theoretisch te onderbouwen. Hoofdstuk vijf bevatten alle bijlagen.

1. De geschiedenis van onderwijs aan zorgleerlingen

1.1 Macro- en mesoniveau: De overheid en schoolbesturen

In het volgende hoofdstuk zal het onderwijs aan zorgleerlingen worden beschreven op macroniveau (de overheid/wetgeving) en op mesoniveau (de schoolbesturen). Deze twee niveaus zijn in één paragraaf (paragraaf 1.1) beschreven omdat ze veel overlapping hebben. Het microniveau (in de school/klas) staat beschreven in paragraaf 1.2.

1.1.1. De geschiedenis aan zorgleerlingen tot en met 1901

In 1901 wordt de leerplichtwet ingevoerd en moest het kind verplicht naar school. De leerplichtwet verplichtte ouders hun kinderen vanaf hun zesde of zevende levensjaar zes jaar achtereen onderwijs te laten volgen. Er werden enkele uitzonderingen toegestaan. De belangrijkste was een landbouwverlof van maximaal zes weken (Van Riessen 2005). Voor 1901 was het niet verplicht om kinderen naar school te sturen en was dit alleen weggelegd voor rijke mensen.

Vanaf 1901 moest dus ook het gehandicapte kind naar school en kon het niet meer met allerlei smoesjes thuisgehouden worden. Veel mensen schaamden zich namelijk voor de handicap van hun kind en probeerden dit dan ook zo min mogelijk aan de buitenwereld te laten zien. Voor 1901 waren er toch al wel schooltjes waar ze probeerden kinderen met een handicap op te vangen en te begeleiden. Toen was er nog niet echt een wet met betrekking tot deze scholen. In 1790 was er bijvoorbeeld al een school voor kinderen met bijzondere leerbehoeften in Groningen. En ongeveer 65 jaar later kwam er in Den Haag de eerst idiotschool (De Groot en Van Rijswijk, 1999).

1.1.2 1901-1985: Het buitengewoon onderwijs

Vanaf ongeveer 1901 waren er al scholen voor zorgleerlingen. Toch kwamen zorgleerlingen nog vaak op gewone scholen terecht. Dit zorgde voor veel problemen met als gevolg dat in 1920 scholen officieel erkend werden als scholen voor buitengewoon onderwijs. Voor 1920 vond men het nog niet nodig dat ook het gehandicapte kind recht had op onderwijs. In de Lageronderwijswet van 1920 stond:

“Het buitengewoon lager onderwijs wordt gegeven in scholen, bestemd voor kinderen, die wegens ziels- of lichaamsgebreken of uit maatschappelijke oorzaak niet in staat zijn geregeld en met vrucht het gewone onderwijs te volgen, of wier gedrag het noodzakelijk maakt hen buitengewoon onderwijs te geven.”¹

Uit de bovenstaande beschrijving blijkt dat het buitengewoon onderwijs niet alleen voor zwakbegaafde (in de volksmond ‘achterlijke’) mensen is. Deze groep blijkt wel het grootste te zijn, 60% van de kinderen op een buitengewone school is zwakbegaafd (gaingate.com). Nanette Slagmolen interviewt in 2011 voor haar masterscriptie over het speciaal onderwijs in de twintigste eeuw, mevrouw Kok-Kat. Zij was onderwijzeres van 1928-1935 in Amsterdam en kreeg te maken met een ‘achterlijk’ kind in haar klas. Hieronder een gedeelte van dit interview²:

“Op de vraag of ze vaak te maken heeft gehad met ‘achterlijke’ kinderen, antwoordt ze: ‘niet regelmatig. Ik heb er maar twee gehad: Bregje Keizer en Henny Engelsma.’ Deze twee kinderen zaten gewoon tussen de andere kinderen in de klas en deden met alles mee, al ging dat niet altijd gemakkelijk. Zo herinnert mevrouw Kok-Kat zich:

¹ <http://www.gaingate.com/pancras/algemeen.htm> Geraadpleegd op 11-08-2012

² <http://oathesis.eur.nl/ir/repub/asset/10572/Masterscriptie%20N.%20Slagmolen.pdf> Geraadpleegd op 13-08-2012

‘één keer per week kwam de pater langs om uit het Catechismus te lezen, ieder kind kreeg dan de beurt en je moest een voldoende halen, anders moest je nakomen. Maar bij Bregje deed ik zo [mevrouw houdt haar hand voor haar ogen]’.

‘Bregje Keizer was een beetje achterlijk, ze was al twee keer blijven zitten. En dan moest ze hardop voorlezen, maar ze kreeg natuurlijk haast geen beurt. Want als zij dan moest voorlezen, hortend en stotend, dan werden de anderen onrustig. Of ze gingen alvast verder lezen.’

Op de vraag waarom Bregje Keizer niet naar een school voor achterlijke kinderen werd gestuurd, antwoordt mevrouw Kok-Kat:

‘Ja dat weet ik ook niet. Maar dat was een schande hoor, naar de achterlijke school. Want je hele leven werd er gezegd: “Zij is van de achterlijke school.” Dat hou je al die tijd. Je krijgt een stempel.’ Uiteindelijk was het niet meer mogelijk om Bregje langer in de klas te houden nadat de schoolinspecteur was langsgeslagen:

*‘Eén keer per jaar kwam de schoolinspecteur. En dan kwam het *schoolhoofd rond fluisteren: “de inspecteur is er, de inspecteur is er!”. We moesten zorgen dat alles netjes was: de stapels schriften netjes in de kast, de kinderen netjes in de banken. Ik zie hem nog binnenkomen. Van Bregje en van Henny stopte ik het schrift altijd onderin of halverwege de stapel [lacht]. En toen kwam de inspecteur binnen en dan voorstellen enzovoorts. Hij ging dan naar de kast waar de stapels schriften lagen en dan koos hij willekeurig een schrift uit. Toen pakte hij... ik had het helemaal een beetje onderaan, maar hij pakte toch dat schrift [van Bregje]! Het zag er zeker gekreukeld uit. En hij had ook de andere schriften gezien, en toen zei hij: “nou dat is wel een groot verschil”. Ik zei: “ja, dat is van Bregje, die is eigenlijk wel achterlijk”. Hij zei: “nou dat is wel treurig.” En toen dacht ik, nou stakker je moet toch maar naar een andere school.’*

Het was het einde van het vijfde jaar en mevrouw Kok-Kat ging naar het hoofd van de school, de heer J. Uijlings. Ze vertelde wat was voorgevallen en zei dat Bregje eigenlijk niet door kon naar de zesde klas, waarop deze kortweg antwoordde:

“Nou dan moet ze naar de achterlijke school!” Gewoon heel nuchter, hij bemoeide zich er verder niet mee, gewoon hup naar de achterlijke school. Dus op haar rapport stond, ze gaat naar die en die school, in die en die buurt. En daar werd verder niet over gepraat’.

Voor het buitengewoon lageronderwijs kwam een onderwijsinspecteur, deze zorgde ervoor dat er scholen kwamen voor ‘achterlijke kinderen’ zoals Bregje in het interview met mevrouw Kok-Kat. Het buitengewoon lageronderwijs werd in een Koninklijk Besluit vastgelegd. In dit Koninklijk Besluit werden allerlei scholen voor Buitengewoon Onderwijs genoemd. Een paar voorbeelden: scholen voor slechthorenden, doofstommen, blinden en slechtzienden, zwakzinnigen, zeer moeilijk opvoedbare kinderen, enzovoort (gaingate.com).

De overheid was niet heel gelukkig met het buitengewoon lageronderwijs. Het zou de overheid veel geld kosten, wanneer er voor elk kind een passende school zou moeten zijn. Dit was ook de reden dat er in de leerplichtwet alleen stond dat alle kinderen naar een school toe moesten en niet dat alle kinderen naar een passende school moesten. In dit laatste geval zou de overheid voor passende scholen moeten zorgen. Dit deed de overheid niet en daardoor kregen veel kinderen geen buitengewoon lageronderwijs terwijl ze dit wel nodig hadden (Bakker e.a., 2006).

Om toegelaten te worden tot het buitengewoon lageronderwijs moest het kind een keuring ondergaan. In het onderwijsverslag van 1922 werd een beschrijving gegeven van een toelatingsprocedure³:

‘Voordat de kinderen worden toegelaten, worden zij op alle scholen eerst aan een medisch-paedagogisch onderzoek onderworpen. Dit onderzoek geschiedt op alle plaatsen door het hoofd der school met een daarvoor aangewezen geneesheer. De keuring moet met de meest mogelijke nauwgezetheid worden verricht, daar slechts op deze wijze kan worden voorkomen, dat kinderen op de scholen worden toegelaten, die er niet thuis behoren. Voor de juiste beoordeeling van een bepaalden leerling heeft men noodig:

³ Uit masterscriptie 2011 N. Slagmolen:

<http://oaithesis.eur.nl/ir/repub/asset/10572/Masterscriptie%20N.%20Slagmolen.pdf> Geraadpleegd op 13-08-2012

- 1°. mededeelingen van den onderwijzer, die het kind op de gewone school in de klasse heeft gehad;
- 2°. inlichtingen van den vader of de moeder omtrent de voorgeschiedenis van het kind en omtrent de wijze, waarop het zich thuis gedraagt;
- 3°. gegevens, die verkregen zijn bij een opzettelijk ingesteld onderzoek naar de lichamelijke en geestelijke gesteldheid van het kind' (Onderwijsverslag, 1922: 241).

In het buitengewoon lageronderwijs werd onderwijs gegeven in beweging, natuur, huishouding en als het mogelijk was arbeidzaamheid. Meisjes leerden handarbeid, handwerken en tuinieren. Orde en tucht waren ook belangrijke zaken die onderwezen werden. Doven en blinden, waar met het verstand niets mis was, leerden communiceren via handalfabet of braille. Zo konden zij toch goed uit de voeten in de maatschappij en leerden zij met hun beperkingen om te gaan (Bakker e.a., 2006).

Voor het buitengewoon lageronderwijs veranderde er veel tijdens en na de Tweede Wereldoorlog. Veel buitengewone scholen werden door de Duitsers gesloten. De kinderen van deze scholen gingen daarom zoveel mogelijk naar het gewoon lager onderwijs. Er werden daar dan ook klassen ingericht om deze kinderen op te vangen. Ouders vonden het daardoor fijner wanneer hun 'achterlijke' of 'debiele' kind naar het gewone lageronderwijs ging. Verder hielden veel ouders hun kind ook thuis omdat de kans groot was dat het zou worden gedeporteerd naar een concentratiekamp (Bakker e.a., 2006).

Na de Tweede Wereldoorlog werd het buitengewoon lageronderwijs verder gedifferentieerd. Er zouden verschillende typen van buitengewoon onderwijs moeten komen. Vaak bezochten kinderen met uiteenlopende zorgbehoeften dezelfde school. Op deze manier hinderden de kinderen elkaar in het onderwijs. In het Koninklijk Besluit buitengewoon lageronderwijs uit 1949, stond dat het aantal schooltypen werd uitgebreid van zes naar veertien soorten. Daarbij werd ook een onderscheid gemaakt tussen moeilijk lerende kinderen en moeilijk opvoedbare kinderen. Verder werden de schooltypen naar de ernst van de handicap opnieuw ingedeeld. Ook de namen werden veranderd: scholen voor debielen werd veranderd in scholen voor moeilijk lerende kinderen (MLK), scholen voor imbecielen werd scholen voor zeer moeilijk lerende kinderen (ZMLK), de psychopatenscholen werden scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen (ZMOK) en een nieuw type school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM) (Bakker e.a., 2006).

In het Koninklijk Besluit van 1967 werd besloten dat er ook scholen moesten komen voor kleine kinderen (peuters en kleuters) die speciale onderwijsbehoeften hadden.

In 1985 werd de Lager Onderwijswet van 1920 vervangen door de Wet op het Basisonderwijs. Dit betekende dat het buitengewoon lageronderwijs geen wettelijke basis meer had. Er was in die tijd al veel discussie over het buitengewoon lageronderwijs. Besloten werden dan ook om een tijdelijke wet te maken, een interimwet. Op deze manier kon onderzocht worden hoe het buitengewoon onderwijs verder ingevuld moest worden. Er kwam van ook een Interimwet op het Speciaal en Voortgezet Speciaal Onderwijs (ISOVSO). Deze wet zou tien jaar geldig zijn. In deze tijd kon men onderzoek doen en experimenten uitvoeren (Bakker e.a., 2006).

1.1.3 1985-1995 Interimwet op het Speciaal Onderwijs en het Voortgezet Speciaal onderwijs (ISOVSO)

Door de komst van de ISOVSO was er geen sprake meer van buitengewoon onderwijs maar van speciaal onderwijs. Men wilde met de ISOVSO bereiken dat er een zo groot mogelijke overeenkomst kwam tussen de wetgeving voor het regulier basisonderwijs en het speciaal onderwijs. Verder verschilden ISOVSO niet veel van het koninklijk besluit van 1967. Dezelfde soorten onderwijs komen terug (De Groot & Van Rijswijk, 1999). Deze soorten onderwijs bestaan dan uit drie groepen:

1. Moeilijk Lerende Kinderen (MLK), kinderen met Leer- en Opvoedingsmoeilijkheden (LOM) en In hun Ontwikkeling Bedreigde Kleuters (IOBK).

2. Dove en slechthorende kinderen, blinde kinderen, kinderen met een spraak- en of taalprobleem, langdurig zieke kinderen, kinderen met een lichamelijke handicap, meervoudig gehandicapte kinderen en kinderen die scholen bezochten die verbonden waren aan pedagogische instituten.

3. Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (ZMLK) en Zeer Moeilijk Opvoedbare Kinderen (ZMOK) (De Groot & Van Rijswijk, 1999).

In 1985 ontstaat de Wet op het Basisonderwijs. Door middel van deze wet worden de kleuterschool en lagere school bij elkaar gevoegd en ontstaat de basisschool.

1.1.4 1998 Weer Samen Naar School (WSNS)

Veel kinderen gingen naar speciale scholen, dit was erg kostbaar en daarbij rees ook de vraag omhoog of dit voor elk kind wel zo nuttig was. Vaak werden zulke kinderen uit hun omgeving gehaald en moesten ze naar een school ver van huis. Deze kinderen kregen al snel een stempel opgedrukt (Van Eijkeren, 2005). Omdat het aantal kinderen dat naar het speciaal onderwijs ging maar bleef stijgen, werd er een nieuw beleid opgezet: het Weer Samen Naar School beleid (WSNS). Dit beleid had als doel dat zoveel mogelijk kinderen weer samen naar school moeten. Als gevolg daarvan werden er samenwerkingsverbanden gemaakt. Reguliere scholen maakten een samenwerkingsverband met een school voor speciaal onderwijs en deze samenwerkingsverbanden kregen vervolgens extra geld om extra zorg te kunnen bieden. Verder veranderde ook de manier van onderwijs geven. Er kwam een nieuwe vorm van onderwijs om ook tegemoet te komen aan de verschillen tussen kinderen: het adaptief onderwijs. Basisscholen kregen meer mogelijkheden om kinderen die meer zorg nodig hadden, te begeleiden (Van Eijkeren, 2005).

Met het invoeren van het WSNS-beleid, kwam er ook een nieuwe wet: de Wet op Primair Onderwijs (WPO). Er ontstaan kerndoelen die houvast bieden en richting geven aan het onderwijs. Vanuit de grondwet wordt deze houvast niet geboden omdat scholen volgens deze grondwet zelf mogen bepalen hoe het onderwijs vorm wordt gegeven.

Verder wordt de term speciaal basisonderwijs vervangen door speciale school voor basisonderwijs. Ook alle LOM-, MLK- en IOBK-scholen worden in 1998 ondergebracht onder de term speciale school voor basisonderwijs. Alle andere vormen van onderwijs bleven vallen onder het speciaal onderwijs (Van Eijkeren, 2005).

1.1.5. Speciaal Basisonderwijs (SBO) en speciaal onderwijs (SO)

Doordat er sinds 1998 geen LOM-, MLK-, en IOBK-scholen meer zijn, zijn er de speciale scholen voor basisonderwijs (SBO). Het SBO valt gewoon onder de Wet op Primair Onderwijs. Er gelden dus dezelfde doelen als op het regulier primair onderwijs. De kinderen op een SBO-school krijgen alleen meer tijd om deze doelen te kunnen behalen, waar niet elke kind in zal slagen. Het SBO heeft een uitlooptermijn voor kinderen tot 14 jaar (Van Eijkeren, 2005).

Het SBO is een onderdeel van een samenwerkingsverband Weer Samen Naar School. Dit betekent dat het SBO in een samenwerkingsverband zit met een aantal reguliere scholen. Kinderen die op deze reguliere scholen niet mee kunnen komen, gaan dan naar de SBO-school. Kinderen die uitvallen op het reguliere basisonderwijs kunnen worden aangemeld bij een Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL). Deze kijkt of een leerling geschikt is voor het SBO en of echt alles is geprobeerd om de leerling op het reguliere basisonderwijs op te vangen.

Het SBO is een speciale basisschool waar kinderen basisonderwijs krijgen aangeboden met meer mogelijkheden voor specifieke ondersteuning en begeleiding. Deze extra ondersteuning en begeleiding kan deze school bieden omdat er wordt gewerkt met kleine groepen. De groepsomvang op het SBO is gemiddeld vijftien leerlingen. Verder zijn er op een SBO-school vaak een psycholoog, een dyslexiespecialist, een speltherapeut, een fysiotherapeut en een logopedist aanwezig. Wat ook van groot belang is, is het ontwikkelen en opbouwen van het zelfvertrouwen, autonomie en veilige relaties van het kind. Vaak

komen deze kinderen niet zomaar op een SBO-school en door het falen op een reguliere school is hun zelfvertrouwen ver te zoeken. Het creëren van een veilige omgeving is dan ook belangrijk (Van Eijkeren, 2005).

Naast het Speciaal Basisonderwijs is er het Speciaal Onderwijs. Het Speciaal Onderwijs (SO) valt niet onder de Wet op Primair Onderwijs, maar onder de Wet op Expertisecentra. Het Speciaal Onderwijs is voor kinderen met een lichamelijk, zintuiglijke of verstandelijke handicap en voor kinderen met een gedragsstoornis. Het Speciaal Onderwijs is onderverdeeld in vier clusters (Van Eijkeren, 2005):

Cluster 1: Scholen voor visueel gehandicapte kinderen of meervoudig gehandicapte kinderen met deze handicap.

De kinderen op deze scholen krijgen vaak hetzelfde onderwijs als op reguliere scholen. Ze krijgen extra vakken als braille, toetsenbordvaardigheid en bewegingsonderwijs/verkeer om zich in de maatschappij te kunnen redden (Van Eijkeren, 2005).

Cluster 2: Scholen voor dove kinderen, slechthorende kinderen en kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden of meervoudig gehandicapte kinderen met een van deze handicaps.

Op deze scholen (vier in Nederland) leren kinderen gebarentaal en hun stem te gebruiken, naast het gebruikelijke onderwijs.

Cluster 3: Scholen voor lichamelijk gehandicapte kinderen, zeer moeilijk lerende kinderen en langdurig zieke kinderen met een lichamelijk handicap of meervoudig gehandicapte kinderen met een van deze handicaps.

De kinderen van de vroegere ZMLK-scholen vallen ook onder deze cluster.

Cluster 4: Scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen, langdurig zieke kinderen anders dan met een lichamelijke handicap en onderwijs aan kinderen in scholen verbonden aan pedologische instituten.

Onder deze cluster vallen ook de kinderen die op de vroegere ZMOK-scholen zaten.

Kinderen van cluster 1 en 2 worden soms voor een aantal dagen in de week nog opgevangen in het reguliere onderwijs zodat ze nog wel contact hebben met de kinderen uit hun buurt en leren hoe het is om in een maatschappij te leven waar mensen niet de beperkingen hebben waar zij mee leven (van Eijkeren, 2005).

Een kind kan tot zijn of haar twintigste levensjaar naar het Speciaal Onderwijs, zij kunnen daar dus ook Voortgezet Speciaal Onderwijs volgend. Het Speciaal Onderwijs en het Voortgezet Speciaal Onderwijs vallen onder de Wet op Expertisecentra. Verder werken de scholen in het Speciaal Onderwijs ook samen in regionale expertisecentra. Scholen vanuit hetzelfde cluster werken daarin samen. Vanuit een regionaal expertisecentra wordt er een Commissie van Indicatiestelling aangesteld. Deze heeft als taak om een leerling te begeleiden van het reguliere onderwijs naar het Speciaal Onderwijs. Niet alleen begeleiden ze kinderen, maar hun ouders (Van Eijkeren, 2005).

Tot slot mogen kinderen in Speciaal Onderwijs ook naar het regulier onderwijs. Ouder kunnen daarvoor kiezen, mits de problematiek niet te groot is. Voor deze kinderen is er in het regulier onderwijs een leerling-gebonden financiering, het 'Rugzakje'. Deze kan aangevraagd worden wanneer een kind een indicatiestelling heeft gehad en ouders ervoor kiezen om het kind naar het regulier onderwijs te laten gaan. Het regulier onderwijs krijgt dan extra geld om de leerling te kunnen begeleiden. Het 'Rugzakje' wordt binnenkort afgeschaft en gaat over in Passend Onderwijs (Van Eijkeren, 2005).

1.1.6. Passend onderwijs en zorgplicht

In 2004 zijn de bestaande voorzieningen binnen het onderwijs geëvalueerd. Hierin is een aantal knelpunten gesignaleerd: kinderen die thuis zitten of op wachtlijsten staan, veel bureaucratie rond indicatiestelling, onvoldoende aansluiting en samenwerking met (jeugd)zorg, enzovoort. Al deze knelpunten hebben geleid om tot herziening van de zorgstructuren in het onderwijs te komen. Op deze manier is het Passend Onderwijs ontstaan (passendonderwijs.nl).

Passend onderwijs en zorgplicht

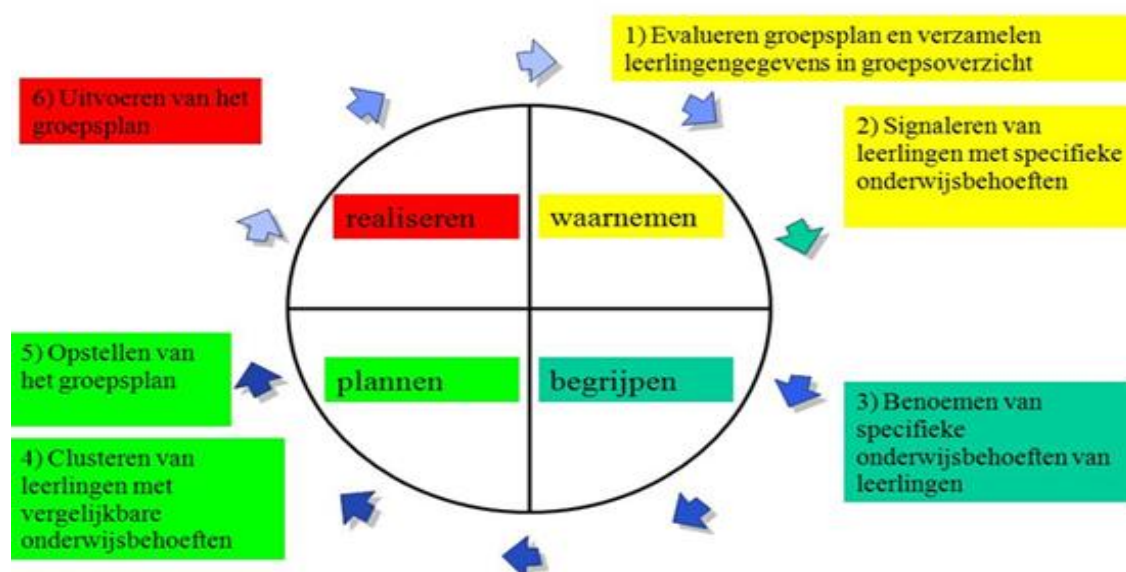
Bij het passend onderwijs staan de verbeteringen van de kwaliteit van het onderwijs centraal. Tevens moeten er regionale netwerken gevormd worden om zo een betere organisatie te krijgen van onderwijs en zorg. Elk kind moet onderwijs krijgen dat het beste bij zijn of haar talenten en beperkingen past, dus ook kinderen met een stoornis, ernstige ziekte of handicap. Zij kunnen extra hulp krijgen op een reguliere school of op een school voor speciaal onderwijs. Om te garanderen dat alle leerlingen onderwijs krijgen dat bij hen past, wordt per 1 augustus 2012 de zorgplicht ingevoerd. Scholen en schoolbesturen worden dan verplicht te zorgen voor een passende onderwijsplek en passend onderwijs voor elk kind. Dit betekent dan dat alle kinderen binnen een samenwerkingsverband een plek moeten zien te vinden. Dit betekent niet dat een school per se een leerling moet opvangen, ze moeten echter wel voor een plek binnen het samenwerkingsverband zorgen (passendonderwijs.nl). Verder moeten scholen een onderwijszorgprofiel opstellen. In dat profiel moet staan hoe het is gesteld met het niveau van de zorg op een school. Hierdoor kunnen leerlingen makkelijker op een school worden geplaatst binnen een samenwerkingsverband (cedin.nl). Op 1 augustus 2012 gaat passend onderwijs in. Vanaf dan krijgt elk samenwerkingsverband een bepaald bedrag. Vanuit dat bedrag moet alle zorg worden betaald van alle leerlingen binnen het samenwerkingsverband. Deze maatregel vervangt het rugzakje.

1.2 Microniveau: In de school/klas: de 1-zorgroute

De 1-zorgroute is een voorbeeld van het werken aan passend onderwijs op groepsniveau. De 1-zorgroute wil onder andere bereiken dat er meer afstemming komt tussen de behoeften van leerlingen en het onderwijs, het vroegtijdig signaleren van leerlingen met een achterstand, het vergroten van de competenties van de leerkracht, het verbeteren van de zorg in de school en een goede overgang creëren van de peuterspeelzaal naar de basisschool (Van den Berg, 2007).

Door middel van het invoeren van de 1-zorgroute gaat de leerkracht werken met groepsplannen. Handelingsplannen voor het individuele kind worden zoveel mogelijk achterwege gelaten. Het is vaak niet haalbaar om met veel individuele handelingsplannen te werken, tevens wordt het kind daarbij in een hokje geplaatst. De voorkeur gaat dus uit naar het werken met groepsplannen. Een groepsplan wordt gemaakt aan de hand van de cyclus handelingsgericht werken, deze cyclus wordt minimaal drie keer per jaar uitgevoerd (Van den Berg, 2007). De cyclus handelingsgericht werken bestaat uit zes stappen en vier fasen:

Handelingsgericht werken



Fase 1: Waarnemen

Bij het waarnemen worden er gegevens verzameld en geordend over de leerlingen en hun resultaten. Leerlingen die extra aandacht nodig hebben, worden gesignaleerd.

Fase 2: Begrijpen

De leerkracht benoemt hierbij de onderwijsbehoeften van de leerlingen en legt daarbij de relatie tussen de resultaten van de leerlingen en haar eigen handelen.

Fase 3: Plannen

De leerkracht organiseert een aanbod dat is afgestemd op de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen. Leerlingen met dezelfde behoeften worden geclusterd. Aan de hand daarvan stelt de leerkracht een groepsplan op.

Fase 4: Realiseren

De leerkracht voert het groepsplan uit en verzameld daarbij gegevens over de resultaten van de leerlingen.

Na deze vier fasen vindt er een groepsbespreking plaats. Hierbij wordt het groepsplan geëvalueerd (Van den Berg, 2007).

1.3 Conclusie

In dit hoofdstuk staat beschreven hoe het onderwijs aan zorgleerlingen tot stand is gekomen. Al ver voor de twintigste eeuw begon men ermee om aandacht te schenken aan kinderen die extra onderwijsbehoeften hadden. Pas in de twintigste met de komst van de leerplichtwet, heeft het onderwijs aan zorgkinderen echt vorm gekregen. Zwakbegaafde kinderen gingen naar de 'achterlijke school', het buitengewoon lageronderwijs. In de loop van de twintigste eeuw werd er steeds meer vorm gegeven aan het buitengewoon lageronderwijs. Het onderwijs aan zorgkinderen werd onderverdeeld in MLK-scholen, ZMLK-scholen, ZMOK-scholen en LOM-scholen. In 1985 kwam er een interimwet met als doel dat er zoveel mogelijk overeenkomst kwam tussen de wetgeving voor het regulier basisonderwijs en het speciaal onderwijs. Dit mondt in 1998 uit op het Weer Samen Naar School-beleid en de wet op het primair onderwijs. Scholen voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften, heten voortaan speciale scholen voor basisonderwijs. Daarbij werd er onderscheid gemaakt tussen het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs.

Doordat de toestroom van kinderen naar het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs nog steeds toeneemt, is er een nieuw beleid: het passend onderwijs. Met het passend onderwijs wordt de zorgplicht ingevoerd: scholen en schoolbesturen worden dan verplicht te zorgen voor een passende onderwijsplek en passend onderwijs voor elk kind. Dit betekent dat leerkrachten in de klas moeten gaan werken volgens de 1-zorgroute. Bij de 1-zorgroute stelt de leerkracht groepsplannen op om zo te voldoen aan de onderwijsbehoeften van elk kind. Dit heeft als gevolg dat kinderen van het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs vaker naar het reguliere onderwijs kunnen.

2. Theoretische achtergrond

Deel 1 De algemene ontwikkeling van het jonge kind

In deel 1 De algemene ontwikkeling van het jonge kind probeer ik antwoord te krijgen op mijn eerste theoretische vraag: *Wat wordt er in de literatuur gezegd over de algemene ontwikkeling van het jonge kind (4 tot 6 jaar)?* Ik begin met het beschrijven van de cognitieve ontwikkeling van het jonge kind, vervolgens de emotionele ontwikkeling, de sociale ontwikkeling, de lichamelijke en motorische ontwikkeling en ik eindig met het beschrijven van vier ontwikkelingspsychologische visies. De visies die ik beschrijf zijn afkomstig van Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Bowlby en Erik Erikson (Westerman en Van Oers 2004).

1. De cognitieve ontwikkeling van het jonge kind

1.1. Vroege cognitieve ontwikkeling volgens Jean Piaget

In de cognitieve ontwikkeling speelt de ontwikkeling van het denken een grote rol. Als een kind tussen de achttien en vierentwintig maanden oud is, ontstaat er een begin in het denkproces: het vermogen tot mentaal representeren. Daarmee wordt het vormen van voorstellingen van een object of gebeurtenis in het hoofd bedoeld. Kinderen krijgen ook dan pas besef van het bestaan van voorwerpen die niet concreet zichtbaar zijn, van iets dat een tijd geleden gebeurde of iets dat ver weg is. Vooraf aan dit vermogen tot mentaal representeren heeft het kind nog geen besef van objectpermanentie: objecten die niet concreet zichtbaar zijn, bestaan niet.

Wanneer een kind ongeveer drie jaar oud is, ontstaat het begrip van oorzaak-gevolgrelaties en middel-doelrelaties. Kinderen gaan dan op zoek naar verklaringen voor verschijnselen, het besef komt tot stand dat waarnemingen niet altijd op toeval berusten.

De ontwikkeling van het denken van het kind gaat op deze manier van het concreet waarneembare denken naar een steeds meer abstract denken. En vooral dit laatste gaat een steeds belangrijker factor spelen naarmate het kind ouder wordt. Voor het abstract denken is het vormen en gebruiken van mentale voorstellingen erg belangrijk.

1.2. Algemene cognitieve ontwikkeling van peuters en kleuters

Bij peuters en kleuters breidt de cognitieve ontwikkeling zich steeds uit door middel van actief leren. Ze zijn in interactie en dialoog met hun omgeving, ze nemen zelf initiatieven en gaan spontaan op exploratie.

1.2.1. Waarnemen

Een belangrijk middel bij actief leren, is waarnemen. Kleuters en peuters gebruiken niet alleen hun zintuigen, maar ook hun hele lichaam om waar te nemen en nieuwe dingen te ontdekken. Nieuwsgierigheid en interesse spelen daarbij een belangrijke rol. Voor een peuter is de waarneming nog globaal en onvolledig, maar een kleuter zal steeds nauwkeuriger en gedetailleerd waarnemen. Deze waarnemingen zal een kleuter weergeven door taal te gebruiken en te communiceren. Non-verbaal door dingen aan te wijzen, erover te tekenen en te schilderen en verbaal door te benoemen en erover te vertellen.

Peuters en kleuters moeten elke dag de kans krijgen om spontaan waar te nemen. Dit zal hij doen als zijn belangstelling gewekt wordt en is het dus belangrijk om in het onderwijs rekening te houden met de interesses van de kinderen.

De waarnemingswereld van peuters en kleuters is hun ervarings- en belevingswereld. Daarin kunnen ze veel leren en kan hun cognitieve ontwikkeling gestimuleerd worden. Ze leren

bijvoorbeeld concrete voorwerpen aanwijzen en benoemen, ze leren overeenkomsten en verschillen te verwoorden en het sorteren en onderscheiden van materialen. Geleidelijk aan kan er van het waarnemen van concrete voorwerpen over worden gegaan naar voorstellingen. Hierbij kan er gebruik worden gemaakt van prentenboeken, tekeningen, liedjes en dergelijke. Dit is een belangrijke stap in de ontwikkeling van het abstract denken.

Auditief waarnemen

Een kleuter moet geconcentreerd luisteren nog leren, dit is belangrijk voor het latere leren lezen. Betrokken luisteren is iets wat een kleuter vaak automatisch doet wanneer het interesse heeft voor het onderwerp. Ook wanneer een kind geen interesse heeft voor het onderwerp, zal het kind toch moeten leren luisteren. Een kleuter ontwikkelt geleidelijk aan zijn auditieve discriminatie: het kunnen onderscheiden van verschillen en overeenkomsten. Daarbij gaat het om het kunnen onderscheiden van geluiden, woorden, klanken en rijmwoorden.

Tijdens de peutertijd heeft een kind al verschillende dingen geleerd: dat het zelf geluiden kan maken, dat dieren geluiden maken, dat voorwerpen geluiden kunnen maken en dat je zelf met voorwerpen geluiden kunt maken. Het is belangrijk om hier tijdens de kleutertijd op voort te bouwen door middel van bovengenoemde auditieve discriminatie. Een kleuter leert daarbij vertrouwde geluiden van elkaar onderscheiden, herkennen en benoemen.

Wanneer een kleuter dit beheerst, kan er dieper op het auditief waarnemen worden ingegaan. Auditieve analyse kan dan aan bod komen: het verdelen van woorden in lettergrepen (klankverdeling). Ook moet er aandacht geschonken worden aan auditieve synthese: het kunnen samenvoegen van klanken en/of lettergrepen zodat er een woord ontstaat. Tot slot is het ontwikkelen van het auditief geheugen ook zeer belangrijk, kinderen moeten een opzegversie kunnen beheersen, rijmwoorden bedenken en opdrachten kunnen uitvoeren.

Auditief waarnemen speelt een belangrijke rol in de cognitieve ontwikkeling, het is de basis voor het latere leren lezen en schrijven. Voor het leren lezen en schrijven is het noodzakelijk dat kinderen zich richten op de klanken en klankverschillen van taal. Dit hebben ze nodig om te begrijpen hoe klanken omgezet kunnen worden in geschreven taal, namelijk de letters. Het leren schrijven is dan ook meestal een logisch gevolg van het leren lezen. Om te leren schrijven moet een kind eerst leren lezen.

De tastwaarneming

Peuters en kleuters hebben een sterke drang om alles om zich heen aan te raken. Ze zijn niet tevreden met het alleen zien van voorwerpen, ze willen ze ook aanraken. Voor de cognitieve ontwikkeling is dit belangrijk, hoe meer zintuiglijke ervaringen peuters en kleuters opdoen met voorwerpen en hun eigenschappen, hoe beter en vollediger ze tot begripsvorming kunnen komen. Om tot begrip te komen van woorden als hard, zacht, warm en koud, is het belangrijk om dit door middel van aanraken ook echt te ervaren. Pas daarna kan een kind komen tot het verwoorden van dit soort begrippen.

Het is hier belangrijk dat kinderen explorerend omgaan allerlei voorwerpen en materialen. Op deze manier zullen ze zelf allerlei verschillen waarnemen.

De reukwaarneming

Ook geuren spelen een belangrijke rol in de cognitieve ontwikkeling van het jonge kind. Het herkennen en benoemen van geuren is net zo belangrijk als het kijken, luisteren, voelen en proeven. Kinderen moeten verschillende geuren leren identificeren, dat zal bijdragen tot een betere begripsvorming. Er zijn bijvoorbeeld bepaalde geuren die ons waarschuwen voor gevaar zoals een brandgeur, ook zijn er geuren die een teken geven dat bepaalde voeding bedorven is. Maar natuurlijk kan een geur ook gelukzalig zijn, bijvoorbeeld de geur van bepaalde bloemen. Tot slot kun je ook dingen herkennen aan de geur, zoals dat je weet dat er een bakker in de buurt moet zijn omdat je de geur van vers gebakken brood ruikt.

De smaakwaarneming

Dit waarnemingsgebied kan bij kleuters heel goed aangeboden worden in een context van een gebeurtenis zoals iets in de actualiteit of bij een bepaald feest.

Door iets te proeven krijgen kleuters besef van bepaalde smaken en verschillen tussen smaken. En door het aan te bieden in een context kunnen ze de smaken verbinden met een bepaalde gebeurtenis of context. Het verschil tussen culturen of religies kan hiermee bijvoorbeeld verduidelijkt worden.

1.2.2. Het geheugen

Door middel van waarnemingen en het gebruik van zintuigen, komt er allerlei informatie bij de kleuter binnen. Deze informatie moet worden opgeslagen in het geheugen, zodat deze informatie op andere momenten weer gereproduceerd kan worden. Personen en voorwerpen worden het beste opgeslagen in het geheugen van een kleuter. Ook als een kleuter emotioneel betrokken is bij een gebeurtenis, zal hij dit beter opslaan in zijn geheugen. Hoe ouder een kleuter wordt, hoe beter en langer hij bepaalde gebeurtenissen in zijn geheugen op kan slaan.

Kleuters doen elke dag een beroep op hun geheugen, bijvoorbeeld als ze een verhaal navertellen, opdrachten uitvoeren, en als ze een bepaalde gedane activiteit willen beschrijven.

Het mag duidelijk zijn dat voor de cognitieve ontwikkeling het belangrijk is om het geheugen te ontwikkelen en te trainen. Op deze manier kunnen kleuters kennis op doen, dit verwerken en reproduceren.

1.2.3. Een voorstelling maken

Als een kleuter zich een voorstelling van iets wil maken, moet het dit eerst in de werkelijkheid gezien, gevoeld, gehoord of ervaren hebben. Een kleuter zal in eerste instantie situaties of dingen representeren als ze nog aanwezig zijn, de kleuter vertelt iets over wat hij ziet. Pas daarna zal hij iets kunnen representeren wat eerder gebeurd is en dus niet direct te zien is. De kleuters slaat de voorstelling in zijn geheugen op en kan het op een later tijdstip navertellen.

Voorstellingen zijn beelden van waarnemingen. Bepaalde situaties kunnen bijdragen aan het oproepen van voorstellingen van de werkelijkheid. Bij een kleuter kan bijvoorbeeld de voorstelling van indianen worden opgeroepen bij het horen tromgeroffel of bij het zien van een bepaald voorwerp kan ook een voorstelling worden opgeroepen.

Zich een voorstelling van iets kunnen maken is belangrijk voor de cognitieve ontwikkeling. Vooral bij het later abstract denken moet je voorstellingen in je hoofd kunnen maken.

1.2.4. Het probleemoplossend denken

Het voorgaande speelt een grote rol bij de ontwikkeling van het denken. De waarneming, het geheugen en het maken van een voorstelling zijn belangrijk in het denkproces. Kleuters zijn nog maar kort op de wereld en hebben nog niet zo veel ervaring met allerlei situaties. Soms komen ze in situaties terecht waar zich een probleem voordoet en kunnen ze niet verder. Op dat moment zal een kleuter probleemoplossend moeten gaan handelen. Dit zal door veel oefenen en aanmoedigen zich moeten ontwikkelen. Kleuters moeten het probleem bespreken en tijd krijgen om naar een oplossing te zoeken.

Het probleemoplossend denken is belangrijk voor de cognitieve ontwikkeling omdat kleuters van problemen kunnen leren en kennis op kunnen doen. Ze leren voorkomen dat problemen in soortgelijke situaties opnieuw ontstaan. Op latere leeftijd zal dit probleemoplossend handelen een zeer belangrijke rol gaan spelen.

1.2.5. De begripsvorming

Het tot begrip komen bij kleuters begint met waarnemingen, voorstellingen, herinneringen en belevingen. Daarmee begint een kleuter altijd met wat het waarneemt en dat in combinatie met de andere begrippen zodat er begripsvorming kan ontstaan. Dit tot stand komen van begripsvorming gebeurt eerst door generalisatie en abstractie. Alles wat op de weg rijdt, zal door het kind als auto worden omschreven, pas later gebruikt het bijvoorbeeld ook het woord vrachtwagen.

Een kleuter komt tot begripsvorming in zijn eigen omgeving en beleavingswereld. Het gebruikt daarbij zijn eigen lichaam en de plaats die het heeft in de ruimte door te lopen, rennen, springen, enzovoort. Het kind ontdekt dat het dingen in deze ruimte kan vasthouden en ermee kan experimenteren bijvoorbeeld door het te laten vallen. Op deze manier ontdekt de kleuter dat je aan dingen bepaalde eigenschappen kunt toekennen. Ook in interactie met zijn omgeving zal het verschillende eigenschappen ontdekken. Een volwassene kan het kind op weg helpen door een omgeving te creëren waarin het kind veel ervaringen omtrent de begripsvorming kan opdoen. Toch zal een kleuter geheel zelf begrippen moeten werven en dit gebeurt dan ook op een natuurlijke wijze, in interactie met het materiaal.

Begripsvorming gebeurt in feite in drie stappen:

1. Het handelen
2. Het verwoorden
3. Het denken

Het handelen ontstaat in de eerste levensjaren van het kind, de motoriek speelt daarbij een belangrijke rol. Door middel van het doen komt het kind tot begripsvorming.

Wanneer het kind een taal verwerft, krijgt het verwoorden een belangrijke plaats. Jonge kinderen verwoorden vaak hun handelen en komen tot een grotere begripsvorming.

Tot slot komen de kleuters tot denken. Door het verwoorden van het handelen, komt het denken tot stand.

1.3. De taalontwikkeling

In bovenstaande algemene cognitieve ontwikkeling is de taal al veelvuldig aan bod gekomen. De taal is misschien wel het belangrijkste middel om te kunnen communiceren, om je uit te drukken en je bedoelingen duidelijk te maken. Taal is daarom ook erg belangrijk in de ontwikkeling van een kleuter.

Taal en denken hangen nauw met elkaar samen. Taal is een goede manier om te ordenen en denken is ordenen. Taal en denken beïnvloeden elkaar dan ook. Door middel van taal kun je ergens over nadenken, zonder onmiddellijke ervaringen. Iets wat niet tastbaar is kan door een taal benoemd worden. Hierdoor is taal een abstractie-instrument maar ook een afstands-instrument geworden. Je kunt met een taal praten over dingen die ergens anders zijn of over iets dat een tijdje geleden is gebeurd.

Het is voor kleuters belangrijk dat zijn inzicht krijgen in een aantal aspecten van taal:

- De semantiek
- De fonologie
- De morfologie
- De syntaxis

Bij de *semantiek* verwerft de kleuter betekenis van woorden en begrippen. Vaak gaat dit gepaard met het geven van een eigen betekenis aan woorden en begrippen, vaak omdat de kleuters deze woorden en begrippen nog niet kennen, bijvoorbeeld een kind dat naar een treurwilg wijst en zegt: 'Kijk een boom met een rokje.'

Bij de *fonologie* gaat het om klanken van taal die tot woorden en zinnen gevormd kunnen worden. Kinderen moeten daarbij goed luisteren naar hoe woorden verklankt worden en in het begin kan dit veel moeite kosten. Hele jonge kinderen zeggen bijvoorbeeld 'sool' in plaats van school.

Bij de *morfologie* staan de vormveranderingen van woorden centraal. Het gaat hierbij om afleidingen, samenstellingen of vervoegingen van werkwoorden. Ook dit is in het begin erg lastig voor kleuters. Zo hoor je bijvoorbeeld nog vaak: 'Ik heb geloopt.'

Bij de *syntaxis* staan de grammaticale regels, zinsbouw en woordvolgorde centraal. Ook dit is soms nog lastig: 'Het wiel is van de auto kapot.' (Brouwers 2010)

Jonge kinderen zijn verbazend goed in het verwerven van een taal. Tot en met een jaar of vier kunnen kinderen gemakkelijk een geheel nieuwe taal leren. Dit heeft te maken met een groei in de hersenen waarbij de taalverwerving een grote sprong maakt. Tussen de achttien en vierentwintig maanden neemt de woordenschat enorm toe en tussen de twee en drieënhalf jaar neemt de woordenschat en de complexiteit van zinnen toe. Daarbij komt dat bijna negentig procent van wat de jongste kleuters zeggen al grammaticaal juist is. Op zesjarige leeftijd heeft een kind gemiddeld een woordenschat van 14.000 woorden en per dag komen daar ongeveer 10 nieuwe woorden en hun betekenis bij. (Brouwers 2010)

1.3.1. Passieve taal: het begrip

Passieve taal is de taal die je begrijpt als iemand tegen je praat. Deze wordt door een kind verworven door te luisteren en te kijken. Als een kind in de kleuterklas komt, moet het leren om te luisteren. Thuis werd het kind individueel aangesproken, maar nu is het in een groep waar naar elkaar geluisterd moet worden. Door middel van luisteren naar elkaar, leert het kind zich concentreren, wat belangrijk is in de verdere schoolloopbaan. De taal op school kan afwijken van de taal thuis, op school kan de taal bijvoorbeeld van hoger niveau zijn dan dat het kind thuis gewend is. Dit vraagt ook weer concentratie van het kind om gericht te luisteren naar de taal en het in zich op te nemen. Uiteindelijk moet het kind naar enkelvoudige en meervoudige opdrachten kunnen luisteren, deze ook kunnen begrijpen en juist uitvoeren.

Het luisteren naar een verhaal is belangrijk in de taalontwikkeling van een kleuter. Ze worden hierbij bedolven onder de taal, ze zijn er vaak emotioneel bij betrokken en identificeren zich met de personen uit het verhaal. Kortom: ze kunnen hun fantasie in het verhaal kwijt. Op deze manier leren ze steeds meer nieuwe woorden.

Ook boeken spelen een rol in de taalontwikkeling van een kleuter. Ze prikkelen de fantasie, bevorderen de denkontwikkeling en verruimen de horizon. Boeken hebben ook een sociaal aspect: het samen lezen in boeken bevordert de communicatie en relatie tussen twee kinderen of een kind en een volwassene. Bij het bekijken van boeken ligt de nadruk vooral op het begrijpen. Ze kunnen hun leefwereld herkennen in het boek, deze zien ze op een tekening of illustratie. Begrippen worden door middel van de tekeningen of illustratie duidelijk gemaakt. Door dit bekijken wordt de passieve woordenschat aangevuld. Voor het produceren van taal is het ook belangrijk om de kinderen na het bekijken van een boek, erover te laten vertellen.

1.3.2. Actieve taal: de productie

Actieve taal is voor een baby al erg belangrijk, het probeert te communiceren met betekenisloze klanken die eindeloos worden herhaald. Het kind lijkt te oefenen in het produceren van klanken die het om zich heen hoort. Het is dan ook uitermate belangrijk dat een baby veel taal om zich heen hoort, op deze manier begint het kind eerder met het produceren van taal. De taalontwikkeling van kinderen moet ondersteund worden door de 'zone van naaste ontwikkeling' (zie hoofdstuk 5.2 Lev Vygotsky). De volwassene moet steeds iets boven het taalniveau van het kind praten en handelen, op deze manier leert het kind snel nieuwe woorden en betekenissen.

De actieve taal loopt altijd achter op de passieve taal. Een kind begrijpt namelijk eerst zelf het woord voordat het dit woord ook daadwerkelijk gaat gebruiken.

Het uiten begint vaak door middel van lichaamstaal: boos of verdrietig kijken. Een peuter kan door middel van éénwoordzinnen al iets aan zijn lichaamstaal toevoegen, later zullen dit tweewoordzinnen worden ten slotte meerwoordzinnen. Het kind gebruikt zijn woordenschat en vult deze aan totdat uiteindelijk volledige zinnen ontstaan. De productie van de taal van peuters en jonge kleuters is vaak gerelateerd aan de realiteit, ze praten over dingen die ze op dat moment meemaken. Later zullen dit ook dingen zijn die niet gelijk aanwezig zijn of dingen die al gebeurd zijn of nog moeten gebeuren.

Peuters praten tijdens het handelen vaak met zichzelf, ze hebben geen behoefte aan luisteraars. Ze zijn voortdurend in monoloog met zichzelf. Naarmate de peuter ouder wordt en meer taal kan produceren, zal het zich ook meer gaan richten op produceren van taal tegen andere mensen. Wat kleuters dan vaak doen, is spontaan iets vertellen over hun eigen ervaringen, dat goed is voor de taalproductie.

Zoals al eerder gezegd: taal en denken vallen nauw samen. Het produceren van taal is eigenlijk je gedachten verwoorden, uiting geven aan gevoelens en emoties. Door het opdoen van veel ervaringen met gesproken taal, leert een kind zich de taal eigen te maken en te gebruiken/produceren in nieuwe situaties. Het is belangrijk dat kinderen verhalen kunnen navertellen, iets kunnen vertellen bij een illustratie, maar ook dat ze hun eigen handelingen kunnen benomen en eigenschappen van dingen kunnen verwoorden.

1.3.3. *Beginnende geletterdheid (Brouwers 2010)*

Kleuters raken vaak erg geïnteresseerd in de geschreven taal. Dit komt doordat de volwassenen en oudere kinderen om hen heen veel waarde hechten aan geschreven taal. Ze zien iets in die vreemde tekens die letters heten. Kleuters zijn dan ook al vroeg in staat om symbolen, logo's en tekens te herkennen en begrijpen, zonder dat ze kunnen lezen. Dit komt omdat symbolen en logo's vaak een totaalbeeld geven, vorm en kleur bepalen samen het beeld. Letters zijn abstracter en komen in veel verschillende combinaties voor en zijn dus moeilijker om te herkennen en onthouden. Het is belangrijk dat kleuters aangemoedigd worden om symbolen te gebruiken als ze iets willen vastleggen. Zo kunnen ze bijvoorbeeld door middel van symbolen een boodschappenlijstje maken.

Voordat kinderen echt kunnen leren lezen moet een kind weten hoe elke letter verklankt wordt en de hoeveelheid letters overzien. Er zijn twee ontwikkelingsprocessen die de ontwikkeling naar geletterdheid ondersteunen: (Brouwers 2010)

- Fonologisch bewustzijn
- Inzicht in waar geschreven taal voor gebruikt kan worden

Het gaat er bij het *fonologisch bewustzijn* om dat een kleuter begrijpt dat een taal uit kleine klankeenheden bestaat. Dit is vaak een grote stap omdat kleuters nog volop bezig zijn om de betekenis van woorden en begrippen zich eigen te maken. Om deze betekenis los te laten en te letten op de klanken, is lastig. Dit noemen we objectivatie. Een bekend voorbeeld hierbij is een kleuter te vragen naar welk woord langer is: reus of kabouter, het kind zal dan waarschijnlijk reus zeggen omdat deze in de werkelijkheid langer is dan een kabouter. Het kind kijkt dus nog echt naar de betekenis en niet naar het woord zelf. Een kind kan dan ook pas echt leren lezen als het zich de taal eigen wil maken. Dit gebeurt door middel van visueel en auditief onderscheiden: het kind ziet voor zich het woord 'boom' en de leerkracht/volwassene zegt: 'B-oo-m, kijk er staat boom.' Op deze manier kan het kind de klanken horen en zien welke tekens erbij horen.

Het *inzicht in waar geschreven taal voor gebruikt kan worden* komt voor uit de bekendheid met de gesproken taal van waaruit de geschreven taal geleerd moet worden. Het kind moet begrijpen lettertekens in relatie staan met gesproken taal. Ook moet het kind weten waarom de geschreven taal zo belangrijk voor ons is: je kunt iets vastleggen, je kunt door middel van geschreven taal communiceren. Wanneer kinderen het doel van geschreven taal weten, zullen ze ook gemotiveerder zijn om te willen leren lezen en schrijven. Het is erg belangrijk om als leerkracht bij tekeningen van kinderen te schrijven wat ze erover vertellen, zo kunnen ouders thuis lezen wat de tekening voorstelt. Kinderen ervaren op zo'n moment dat het belangrijk is dat je kunt lezen en schrijven.

1.4. ***De ruimtelijke en rekenkundige ontwikkeling***

Bij de ruimtelijke ontwikkeling gaat het om zich te oriënteren in de ruimte. Vanaf de babytijd wordt deze vaardigheid al onbewust eigen gemaakt, een kleuter kan zich dus al behoorlijk oriënteren in de ruimte. Hij weet bijvoorbeeld waar het toilet is en kan daar heen gaan als hij nodig moet. Maar wat een kleuter nog niet goed weet, is dat bijvoorbeeld bij het bouwen de

kleine blokken boven op de grote blokken moeten. Dit soort ruimtelijk inzicht is erg belangrijk voor het latere leren lezen en schrijven. Het kind moet dan wel weten dat het puntje op de i moet staan en dat de eerste letter van boom de b is.

Kleuters moeten veel ervaringen opdoen met onderlinge ruimtelijke relaties. Hierbij is het lichaam een goed en dichtbijstaand voorbeeld. Voor de ruimtelijke oriëntatie is het belangrijk dat kinderen ontdekken waar hun lichaamsdelen zich bevinden en hoe ze in verhouding staan tot elkaar. Al vanaf de babytijd experimenteert het kind met zijn lichaam, het ontdekt bijvoorbeeld hoe het moet kruipen en lopen om zich zo voort te bewegen in de ruimte. Kleuters leren verschillende lichaamsdelen te benoemen en kunnen ze aanwijzen. Ook ervaren ze hoe lichaamsdelen op verschillende manieren in de ruimte gebruikt kunnen worden. Lateralisatie begint nu een rol te spelen: het besef van een kleuter dat het een rechter en linkerkant heeft en dat ze de lichaamsdelen links en recht onafhankelijk van elkaar kunnen gebruiken. Ze leren de ruimtelijke begrippen links en rechts toe te passen door dit te ervaren. De begrippen links en rechts zullen hierbij door de leerkracht veelvuldig genoemd en gebruikt moeten worden.

Een kleuter moet verder de ruimte om zich heen kunnen ervaren, dit doet het elke dag door te lopen, rennen, klimmen, enzovoort. Ook ervaren ze zo dat ze verschillende plaatsen in de ruimte kunnen innemen. Ze lopen bijvoorbeeld over de zandbakrand, ze staan onder het klimrek of in een hoek van de klas. Ze worden zich zo bewust van de plaats die innemen, dit moeten ze dan ook regelmatig verwoorden zodat ze het zich eigen gaan maken. Daarbij zullen ze op den duur ook ontdekken dat ze een plaats innemen ten opzichte van andere mensen of voorwerpen. Ze oriënteren zich in de ruimte. Ze volgen elke dag een bepaalde richting naar school en ook in de klas naar hun stoel, ze ervaren wat afstand is, ze moeten ver lopen naar school of juist niet. Allemaal ruimtelijke aspecten die bijdragen aan de ruimtelijke ontwikkeling.

Naast de ruimtelijke ontwikkeling komen de volgende rekenkundige ontwikkelingen kort aan bod:

- Tijd

Het begrip tijd groeit bij kleuters vanuit hun eigen belevingen, iets wat ze boeiend vinden, zal korter duren dan iets waar ze niet in geïnteresseerd zijn. Ze moeten de tijd beleven, ze hebben al wel iets van een gevoel voor tijdsbepaling maar zeker nog geen begrip van tijd. Ook hierbij kan het eigen lichaam goed ingezet worden, bijvoorbeeld door het verschil te laten ervaren in rustig lopen en heel snel rond rennen. Tijd kan ook duidelijk gemaakt worden met behulp van bepaalde tekens, de schoolbel is hiervan een goed voorbeeld: een teken dat de school begint. Praten over welke dag, maand, jaar het is vandaag met behulp van een kalender, is zeker goed voor ontwikkeling van het begrip tijd.

- Meten

Elke dag doen kleuters ervaringen op met het meten, ze zien bijvoorbeeld dat de een groter is dan de ander. Weer ervaren ze met hun lichaam wat lengte is. Ook zullen dingen en materialen om zich heen gaan meten, vaak met verschillenden zelfbedachte meetinstrumenten.

- Oppervlakte

Kleuters krijgen langzaam het besef van een bepaald oppervlak of de grote van een vlak. Met hun lichaam ervaren ze deze oppervlakken. Bijvoorbeeld dat ze het knus en gezellig vinden in een kleine ruimte of dat je in een grote ruimte kunt rondrennen en met je armen kunt zwaaien. Je kunt een oppervlak veranderen, bijvoorbeeld door van een stuk papier iets af te knippen. Een oppervlak kun je ook bedekken, door bijvoorbeeld een kleed op de grond te leggen. Dit zijn allemaal begrippen die kinderen spelenderwijs zullen ontdekken.

- Inhoud

Kleuters kunnen de inhoud ervaren door bijvoorbeeld eindeloos in de zandbak emmertjes vol te scheppen, te vullen en weer leeg te gooien. Deze inhoud kunnen ze dan vergelijken met andere inhouden: in het ene emmertje zit meer zand dan in het andere emmertje. Ze kunnen dan proberen om beide emmertjes gelijk te maken door er evenveel zand in te doen. Dit tot begrip komen van wat inhoud is, gebeurt vaak ook weer spelenderwijs en onbewust.

- Gewicht

Al voordat kleuters op school komen, hebben ze de begrippen licht en zwaar al gehoord. Ze gaan deze begrippen pas begrijpen als ze er ook zelf mee in aanraking komen door het optillen van voorwerpen of door voorwerpen te gaan wegen. Ze zullen dan gewichten gaan vergelijken en tot de conclusie komen dat het ene zwaarder is dan het andere of dat het even zwaar is.

- Classificeren

Classificeren is het ordenen van materialen op basis van één of meerdere eigenschappen. Kleuters doen dit vaak al onbewust of omdat het zo hoort: bij het opruimen moeten de blokken uit de bouwhoek bij elkaar in dezelfde doos en het fruit in de poppenhoek ligt netjes in een mandje. Om kleuters bewust te laten classificeren kun je ze eigenschappen en verschillen laten ontdekken en beschrijven.

- Seriëren

Bij seriëren gaat het om het vinden van verschillen bij soortgelijke dingen. Bijvoorbeeld het van groot naar klein sorteren van poppen in de poppenhoek. Er moet hierbij gepraat worden over de eigenschappen van dingen: wat is gelijk en wat is verschillend. Vaak wordt er hierbij begonnen met drie voorwerpen, als kleuters wat meer vertrouwd raken met het seriëren kan het uitgebreid worden naar vier of zelfs meer voorwerpen.

- Hoeveelheid

Het is belangrijk dat kleuters kunnen handelen, denken en praten met en over hoeveelheden. In het latere rekenonderwijs wordt hierop voortgebouwd. In eerste instantie vormen kleuters zich een begrip van veel en weinig, daarna volgt meer, minder en evenveel. Uiteindelijk zal het de hoeveelheid kunnen vaststellen door middel van een getal.

2. De emotionele ontwikkeling

2.1. Hechting

John Bowlby heeft een theorie ontwikkeld waarbij inzicht is te krijgen in de vroege emoties van het kind: de hechtingstheorie (zie hoofdstuk 5.3 John Bowlby). Baby's gaan zich hechten aan hun verzorger, vaak de moeder. Ze voelen zich daar geborgen en veilig en krijgen zo zelfvertrouwen om de wereld te verkennen. Op den duur zullen ze zich steeds onafhankelijker voelen van hun moeder en deze verlaten. Een veilige hechting ontstaat wanneer opvoeders de signalen van hun kind positief oppakken en voorspelbaar zijn in hun gedrag. Het kind voelt zich geborgen en weet waar het aan toe is. Hierbij stemmen kind en opvoeder hun emoties als ware op elkaar af, bepaald gedrag van het kind roept reacties op bij de moeder/opvoeder en ook andersom. Als dit prettige ervaringen zijn, wordt de hechting versterkt. De hechting kan ook verstoord worden door negatieve ervaringen, wat een negatief effect heeft op de verdere ontwikkeling van het kind. Het kind heeft dan niet de kans gehad om zich in een veilige omgeving te hechten en zal daar dan moeite mee blijven houden.

2.2. Identiteitsontwikkeling

Erik Erikson is het met John Bowlby eens dat de vroege emoties van een kind erg belangrijk zijn in de emotionele ontwikkeling. Erik Erikson heeft dan ook een fasentheorie ontwikkeld over de persoonlijkheidsontwikkeling. In deze fasen komt de identiteitsontwikkeling duidelijk naar voren (zie hoofdstuk 5.4 Erik Erikson). In een fase wordt er telkens een stukje identiteit opgebouwd. Identiteit wordt door Erikson gezien als de ontwikkeling van het gevoel dat een mens over zichzelf heeft. In deze fasen is telkens een kritiek moment aanwezig, dit moet goed worden doorlopen om tot een evenwichtige persoonlijkheid uit te groeien. Een voorafgaande fase moet dan ook goed worden doorlopen, alvorens men kan beginnen met de volgende fase. Op deze manier zal men uitgroeien tot een zelfstandig en autonoom persoon. De fasen staan beschreven in hoofdstuk 5.4 Erik Erikson.

2.3. Het zelfbeeld

Vanaf ongeveer twaalf maanden komt een kind tot het besef van het eigen bestaan, losstaand van de rest van de wereld. Tussen de achttien en vierentwintig maanden is elk kind zich bewust van zichzelf als lichamelijke verschijning. Hier ontstaat het zelfbesef: het besef dat je een onafhankelijk persoon bent. In de jaren daarop wordt dit besef verder ontwikkeld. Zo komt een tweejarig kind in de koppigheidsfase waarin de bewustwording van het zelfbesef duidelijk naar voren komt: zich verzetten tegen het ouderlijk gezag.

Door het zelfbesef komt een kind uiteindelijk tot een zelfbeeld waarin kinderen opvattingen over zichzelf vormen. Allereerst wordt er daarbij gelet op het uiterlijk, ze weten bijvoorbeeld of ze een jongen of een meisje zijn, of ze iets wel of niet kunnen. En vanaf een jaar of zes kunnen kinderen ook hun psychische eigenschappen omschrijven: 'Ik ben niet goed in rekenen,' 'Ik ben blij,' enzovoort.

Naast dit zelfbeeld dat kinderen zelf bewust vormen, is er ook nog een andere vorm van zelfbeeld waar kinderen zich niet altijd bewust van zijn. Dit noemen we het basisgevoel (Brouwers 2010). Dit basisgevoel vertelt je of je als mens de moeite waard bent. Op deze manier kan er een positief of een negatief zelfbeeld ontstaan. Bij een positief zelfbeeld zullen kinderen zich goed voelen over zichzelf, het bevordert de emotionele ontwikkeling en de sociale contacten. Daarentegen voelt een kind met een negatief zelfbeeld zich niet goed, het denkt dat het niks kan en niks voorstelt. Dit belemmert de emotionele ontwikkeling en de sociale contacten. Als tussenvorm is er ook nog het gebrekkig zelfbeeld. Hieronder vallen kinderen die weten wat ze van zichzelf vinden, hun zelfbesef lijkt niet voldoende ontwikkeld. Vaak leidt een gebrekkig zelfbeeld tot een negatief zelfbeeld.

Het zelfbeeld bij jonge kinderen wordt vooral gevormd door wat anderen van het kind vinden. Dit zijn meestal de volwassenen die dicht bij het kind staan: ouders/verzorgers en de leerkracht. Op latere leeftijd spelen ook leeftijdsgenoten een rol bij het vormen van het zelfbeeld. De ouders/verzorgers zijn in eerste plaats van groot belang bij het ontwikkelen van het zelfbeeld. Voor het ontwikkelen van een positief zelfbeeld van het jonge kind, moeten ouders het kind emotioneel ondersteunen en ook duidelijke grenzen stellen. Gebeurt dit niet dan kan het leiden tot een negatief zelfbeeld. (Brouwers 2010)

2.4. Expressie

Expressie is van belang tijdens de emotionele ontwikkeling. Expressie heeft te maken met je gevoelsuitdrukkingen en dus ook het uiten van je emoties. Het is belangrijk om tot expressie te komen, dit kan bijvoorbeeld in de muziek, maar ook door middel van tekenen of dramatiseren. Expressie komt vaak voort uit een impressie: je wilt iets uitdrukken waardoor je bewogen of ontroerd bent. Onderzoek heeft aangetoond dat expressie belangrijk is voor de geestelijke gezondheid van kleuters, een kleuter kan op deze manier innerlijk zijn evenwicht vinden. En dat is belangrijk voor de emotionele ontwikkeling (Decraene en Coppens 1994).

Als je kleuters tot expressie wilt laten komen, zullen ze zich veilig en vertrouwd moeten voelen. Er moet een positieve sfeer zijn waarin een kleuter waardering en aanmoediging ondervindt. Er zijn drie relatievoorwaarden die bijdragen aan een goede relatie tussen de kleuter en volwassene zodat er de mogelijkheid is om tot expressie te komen (Rogers 2000):

- *Aanvaarding*: de kleuter moet zich geaccepteerd en gerespecteerd voelen door de volwassene.
- *Empathie*: de volwassene moet zich kunnen inleven in de kleuter en dit ook overdragen.
- *Echtheid*: de volwassene moet ook zijn eigen gevoelens onderkennen en tot uiting brengen.

De kleuter zal allereerst zijn lichaam gebruiken om zijn expressies (emoties) te uiten.

Kleuters hebben altijd al een natuurlijke bewegingsdrang gehad: wanneer een kleuter blij is, springt het spontaan omhoog van de stoel. Ook in tekeningen van kleuters komt de emotie tot uiting, kleuters tekenen niet wat ze zien, maar wat ze voelen en begrijpen. Tot slot speelt de muziek een belangrijke rol bij de emotionele ontwikkeling van kleuters. Kleuters reageren

spontaan, impulsief en gevoelsmatig op muziek. De kleuter kan emotioneel helemaal opgaan in de muziek, vaak zie je dit doordat ze meebewegen met de muziek.

Bij al deze uitingen van expressie (bewegen, tekenen, muziek) doorlopen kleuters drie stadia omtrent het gebruik van expressiemateriaal (Decraene en Coppens 1994):

1. Kleuters *exploreren*: ze onderzoeken het materiaal.
2. Kleuters *experimenteren*: ze proberen nieuwe dingen uit met het materiaal.
3. Kleuters *imiteren*: ze bootsen iets na uit hun omgeving.

3. De sociale ontwikkeling

3.1. Sociaal gedrag

Er is bij een baby al sociaal gedrag waar te nemen, de baby heeft interesse in de mensen in zijn omgeving. Het volgt deze mensen en het oefent een grote aantrekkingskracht op hem uit. Vanaf ongeveer negen maanden bieden baby's elkaar speeltjes aan en kruipen ze elkaar achterna. Voordat baby's een jaar worden, vertonen ze al imitatiegedrag: ze willen volwassenen nadoen bijvoorbeeld in het klappen van de handen.

Dit sociaal gedrag bij baby's toont aan dat een mens een op en top sociaal wezen is. De mens is voortdurend gericht op een ander mens waardoor socialisatie tot stand komt. Socialisatie begint al bij het jonge kind. Het kind neemt gewoonten, normen en waarden over van de gemeenschap waar het bij hoort. Hierdoor krijgen de mensen om het kind heen een modelfunctie, modeling genaamd. Hetgeen dat een volwassene doet, heeft veel meer invloed dan wat een volwassene zegt (Kohnstamm 2002).

De sociale ontwikkeling kunnen we als het ware opdelen in drie aspecten:

1. *Georiënteerd op mensen*: de belangstelling van het kind gaat uit naar andere mensen.
2. *Menselijk gedrag overnemen*: een kind neemt gedrag van andere mensen over.
3. *Omgang met mensen*: het kind wordt vaardig in het omgaan met mensen, het ervaart hoe je contact kunt leggen met andere mensen en deze ook weer kunt afbreken. (Kohnstamm 2002)

Vanaf ongeveer twee jaar groeit bij kinderen het empathisch vermogen. Ze krijgen het besef dat ook andere mensen gevoelens hebben en daar kunnen ze dan op reageren door bijvoorbeeld iemand te troosten die verdrietig is. Vanaf ongeveer het derde levensjaar kan een kleuter ook verschil maken tussen iets dat fysiek aanwezig is of wat bedacht is. Ze krijgen dan steeds meer grip op de mentale wereld.

3.2. Egocentrisme

De sociale ontwikkeling van een peuter begint meestal met een egocentrische periode. De peuter voelt zich onveilig als het voor het eerst in de peuterspeelzaal komt. Vaak had het kind thuis alle aandacht voor zichzelf, misschien dat hij het moest delen met een broer of zus. Maar in de klas zijn er opeens heel veel kinderen die allemaal aandacht van de leerkracht vragen. Dit is nieuw en komt enigszins bedreigend op de peuter over. De leerkracht kan het vertrouwen van de peuters krijgen als ze probeert om ze allemaal evenveel aandacht te geven. Een peuter verwacht dan ook liefde en toewijding van de leerkracht en er moet dan ook een sfeer van geborgenheid geschapen worden. Verder komt de egocentriciteit van een peuter terug in zijn drang naar iets te bezitten. De peuter vindt het moeilijk om favoriet speelgoed te delen met anderen. Vaak spelen deze peuters ook alleen, wel naast andere peuters maar niet met andere peuters. Peuters kunnen soms ook gefrustreerd raken doordat ze iets willen wat ze nog niet kunnen omdat ze daar gewoonweg nog te klein voor zijn.

Gelukkig neemt deze egocentrische periode naar verloop van tijd af. In een positieve omgeving waarin een peuter ervaart dat er geen directe gevaren om hem heen zijn, zal het zich sneller thuis voelen en op zoek gaan naar sociale contacten.

Vanaf ongeveer drie jaar zijn peuters in staat om vriendschappen aan te gaan die berusten op het plezier dat er beleefd wordt aan het samen dingen doen. Ze leren rekening houden met elkaar, hoe bepaalde reacties veroorzaakt worden en dat je met de een leuker kunt spelen dan met de ander. Tot ongeveer het zevende levensjaar blijft dit samen dingen doen belangrijk voor vriendschappen.

3.3. Sociale contacten

Kleuters die net in de kleuterklas komen, kunnen soms nog in hun egocentrische periode zitten. Het is dan belangrijk, en dit geldt natuurlijk ook voor alle oudere kleuters, de kleuter zich veilig en geborgen te laten voelen. De kleuter gaat vaak vanzelf andere sociale contacten aan. In de verschillende speel- en werkhoeven in de klas kunnen de kleuters kennismaken met elkaar en er ontstaat dan al snel het samen spelen. De kleuters beginnen nu enige interesse in elkaar te vertonen, zodat er dus momenten van samenspel kunnen ontstaan. Het speelgoed is daarbij een belangrijke bindende factor, de kleuter zal in het begin vooral gericht zijn op de bezittingen en het gedrag van andere kleuters.

Om tot echt samen spelen te komen worden er eerst een drietal stadia doorlopen (Decraene en Coppens 1994):

- Het *parallelspeel*: de kleuters spelen naast elkaar met hetzelfde materiaal en niet met elkaar.
- Het *gemeenschappelijk spel*: kleuters lenen iets aan elkaar uit, zitten bij elkaar zonder dat ze met elkaar spelen, ze zijn individueel bezig.
- Het *rollenspel*: de kleuters spelen toevallig met elkaar, bijvoorbeeld doordat een kleuter moeder is en de andere baby. Ze zijn bij hetzelfde spel betrokken zonder dat het echt georganiseerd is als spel.

Hierna gaan kleuters steeds een stapje verder met het materiaal als belangrijke factor om tot echt samen spelen te komen. Naast het materiaal is ook de taal van belang bij het leggen van sociale contacten. Ze praten bijvoorbeeld over het materiaal, ze nodigen elkaar uit om mee te doen. Soms zullen ze zelfs samen bedenken wat ze gaan doen.

4. De lichamelijke en motorische ontwikkeling

4.1. De lichamelijke ontwikkeling

4.1.1. Het lichaam

Om de lichamelijke ontwikkeling van kleuters te bevorderen, is het noodzakelijk om voor veel bewegingsruimte te zorgen. Door veel te bewegen, zullen kleuters de mogelijkheden van hun lichaam ontdekken, die ze in kunnen zetten in allerlei situaties.

Tussen de twee en zes jaar ondergaat het lichaam belangrijke ontwikkelingen. Het kind groeit dan van 80 centimeter naar 110 centimeter en natuurlijk neemt hierbij het gewicht ook toe. Door het langer worden van het lichaam, veranderen ook de verhoudingen van het lichaam. Bij een kleuter zijn de benen langer dan de romp, terwijl dit in de peuterperiode nog omgekeerd was. Wanneer het kind de leeftijd van zes jaar bereikt, zijn de lichaamsverhoudingen ongeveer gelijk aan die van een volwassene.

Lichamelijke kenmerken van een kleuter:

- Korte vingers, ze zijn dik met vetkussentjes ronde gewrichten
- Benen en armen zijn in verhouding korter dan bij een schoolkind
- Het hoofd is groter dan bij een schoolkind
- De buik is dikker en heeft daardoor geen taille (Brouwers 2010)

4.1.2. De hersenen

Er vindt natuurlijk niet alleen een uiterlijke ontwikkeling van het lichaam plaats, ook in het lichaam komen veel dingen tot ontwikkeling. De spiermassa wordt bijvoorbeeld groter en de

botten steviger, het kind krijgt meer kracht wordt sterker. Ook de hersenen ontwikkelen zich volop. Wanneer een kind twee is, hebben de hersenen een omvang van 75 procent van die van volwassenen. Wanneer een kind vijf is, hebben de hersenen een omvang van 90 procent van die van volwassenen (Brouwers 2010). Deze toenemende omvang komt onder andere doordat het aantal verbindingen tussen hersencellen toeneemt. Hierdoor kan een kind op cognitief gebied veel meer opnemen en dus bijvoorbeeld ook gemakkelijk een tweede taal bijleren.

Tijdens de kleuterperiode vindt ook het lateralisatieproces plaats. Daarbij vinden bepaalde functies een plek in de verschillende hersenhelften. Hierdoor kan het zijn dat sommige peuters en kleuters de rechter- en linkerhand nog door elkaar gebruiken, wanneer het lateralisatieproces is voltooid, ontstaat er wel een voorkeur voor de linker- of rechterhand. Met de linker hersenhelft worden vaak verbale vaardigheden gestuurd: lezen, denken, praten, enzovoort. Met de rechter hersenhelft worden de non-verbale vaardigheden gestuurd: emoties, ruimtelijk inzicht, enzovoort. Deze scheiding hoeft niet definitief te zijn. Bij een beschadiging van een hersenhelft, kan de andere hersenhelft de taken overnemen.

4.1.3. De zintuigen

Vooraf de oogcoördinatie en het scherpstellen, ontwikkelen zich tijdens de kleuterperiode. Bij het zien van een illustratie zien kleuters vaak alleen de details en ontgaat hun het geheel. Ze zijn dus nog niet rijp om te kunnen lezen want daarbij moet je letten op een groep letters als geheel die samen een woord vormen. Dit is ook terug te zien bij het bekijken van een plaat waarop van alles te zien is, de jongste kleuters zullen kijken naar de details van deze plaat en zien de plaat niet als geheel. Bij oudere kinderen is dit andersom, zij kijken eerst naar de plaat in zijn geheel en pas daarna naar de details.

4.2. Fijne motoriek

Onder de fijne motoriek worden kleine bewegingen verstaan die je met je handen en vingers maakt. De fijne motoriek is vooral erg belangrijk bij het leren schrijven, maar de fijn motorische vaardigheden zijn ook nodig voor het knippen met een schaar, het leggen van een puzzelstukje, te eten met mes en vork en veters te strikken. Jonge kleuters vinden de fijn motorische vaardigheden lastig, hun handen en vingers zijn nog niet genoeg ontwikkeld. Ze zullen vaak hun hele hand gebruiken bij het uitvoeren van fijn motorische opdrachten in plaats van alleen hun vingers. Doordat een kleuter zijn hand gebruikt, zal zijn arm en schouder mee bewegen, de beweging komt dus vanuit de schouder. Later kan een kleuter de beweging vanuit zijn elleboog laten komen en tot slot vanuit zijn pols. Pas als kinderen vanuit hun pols kunnen werken, zijn ze ook in staat om de fijn motorische vaardigheden te hanteren en te leren schrijven.

Bij veel activiteiten ontwikkelen kleuters hun fijne motoriek: knippen, plakken, verven, tekenen, kleien, timmeren, met zand en water spelen, enzovoort. Het is hierbij belangrijk dat de materialen bij de activiteiten worden aangepast aan de motorische ontwikkeling. Jonge kleuters moeten grove materialen hebben: dikke potloden, stiften, krijtjes, enzovoort. Daarbij moeten ze ook een groot oppervlak hebben om op te werken. Het is ook belangrijk om de mogelijkheden van het lichaam eerst uit te proberen alvorens je met het materiaal begint: eerst scheuren en dan knippen en eerst vingerverven en daarna met een kwast.

4.3. Grove motoriek

Onder de grove motoriek verstaan we de grote gebaren die met spieren dicht bij de romp worden gemaakt zoals bukken, zwaaien, klappen, maar ook fietsen. Doordat kleuters de hele dag bewegen, ontwikkelt de grove motoriek zich in een hoog tempo. Ze kunnen al snel hinkelen op één been of een bal recht gooien zodat een ander hem kan opvangen. Wanneer een kind vijf is, kan het de bal ook al gauw zelf vangen. Wanneer een peuter de trap omhoog gaat, zal het telkens zijn hele lichaam op een tree zetten. Een kleuter zal om de beurt zijn

linker- en rechtvoet op een tree zetten. Ook kan een kleuter al echt huppelen, terwijl een peuter telkens dezelfde voet naar voren zet.

In de hersenen van een kleuter is er een groei in het gebied dat gaat over evenwicht en coördinatie. Daarom is de motorische ontwikkeling tijdens de peuter- en kleuterperiode ook erg groot. Wel kunnen er verschillen zijn in motorische ontwikkeling van een kleuter. De ene kleuter zal zich motorisch bijvoorbeeld beter ontwikkelen dan de andere kleuter doordat het thuis meer gestimuleerd wordt. Ook is er een verschil in motorische ontwikkeling tussen jongens en meisjes. Jongens zijn vaak sterker en ze bewegen meer, maar meisjes zijn vaak goed in de coördinatie van benen en armen.

4.4. Het voorbereidend schrijven

Kleuters oefenen hun hele kleuterperiode met hun lichaam het voorbereidend schrijven.

Tijdens het spelen, zwaaien ze bijvoorbeeld met hun armen en polsen zodat de gewrichten soepeler worden of ze trainen tijdens het gooien met een bal hun oog-hand-coördinatie. Ook door het oefenen met de fijne motoriek wordt het schrijven voorbereid, bijvoorbeeld tijdens het tekenen of het knippen en plakken.

Tekenen speelt een belangrijke rol bij het voorbereidend schrijven. Kleuters kunnen in hun tekeningen hun gedachten en emoties uiten. Hierdoor krijgen tekeningen een communicatieve bedoeling, kleuters laten in hun tekening zien wat hen bezighoudt.

Kindertekeningen zijn te onderscheiden in drie niveaus:

- *Niveau C*: het kind komt net de basisschool binnen en tekent een mens als globale vorm. Ook tekent het lijnen zonder betekenis.
- *Niveau B*: het mensfiguur heeft een romp en éénlijnige armen en benen. De verhoudingen tussen de lichaamsdelen zijn nog niet goed en de indeling is nog chaotisch.
- *Niveau A*: het kind tekent gedetailleerde figuren met dubbellijnige armen en benen. De verhoudingen tussen de lichaamsdelen zijn goed. Het kind maakt een begin met letters tekenen.

Wanneer een kleuter niveau A bereikt, dan is het schrijfrijp en kan het dus leren schrijven. Ontwikkelingspsycholoog Edwald Vervaeke deed tekenexperimenten met kinderen. Tijdens een experiment liet hij een vijfjarig en een zevenjarig kind vloeistof in een fles tekenen. Op de eerste tekening stond de fles rechtop en beide kinderen tekenden de vloeistof ook rechtop in de fles. Op de tweede tekening stond de fles schuin. Het vijfjarig kind tekende de vloeistof ook schuin in de fles, maar het zevenjarig kind tekende de vloeistof keurig recht in de fles. (Vervaeke 2010) Het zevenjarig kind heeft dus goed in de gaten dat een vloeistof in de fles gewoon recht blijft, ook al houdt je de fles schuin. Het kind is op cognitief niveau schrijfrijp.

5. Ontwikkelingspsychologische visies

5.1. Jean Piaget

5.1.1. Zijn leven en werk

Piaget, geboren in 1896, staat bekend als een ontwikkelings- of kinderpsycholoog, maar zijn eerste wetenschappelijke studies zijn begonnen in de biologie. Zo schreef Piaget op vijftienjarige leeftijd een artikel over het aanpassingsvermogen van het organisme aan zijn omgeving. Iets wat hem eigenlijk zijn hele leven blijft bezig houden. In dit artikel schrijft Piaget over assimilatie en accommodatie. Met *assimilatie* bedoelt hij dat organismen kenmerken van hun omgeving in zich opnemen. Met *accommodatie* bedoelt Piaget dat organismen zich aanpassen aan hun omgeving. Deze twee hangen nauw samen: er wordt gezocht naar een evenwicht tussen het organisme en de omgeving.

Later, zo rond 1919, maakt Piaget kennis met de psychologie en de psychoanalyse. In Parijs wordt hij gevraagd om de intelligentietest van de Brit Burt in leeftijdschalen te verdelen. Deze

opdracht is bepalend voor zijn verdere wetenschappelijk onderzoek. Piaget ontdekt namelijk dat kinderen er een eigen bepaalde logica op nahouden. In gesprekjes met kinderen ontdekt hij dat ze bepaalde, leeftijdsgeboden, redeneerpatronen hebben. Ook blijkt dat kinderen bepaalde opgaven uit de IQ-test van Burt gewoonweg niet kunnen oplossen: 'Als van drie jongens de tweede bruiner is dan de eerste, maar de derde jongen weer bruiner dan de tweede, wie van de drie is dan het allerbruinst?' (Westerman en Van Oers 2004) Piaget stelt vast dat kinderen in een bepaalde leeftijdsgroep niet in staat zijn te seriëren (het plaatsen van elementen in een bepaalde volgorde). Maar als deze kinderen naar een volgende ontwikkelingsfase gaan, blijken ze dit opeens wel heel goed te kunnen. Zijn artikel over deze ontdekkingen trekken veel aandacht en Piaget wordt gevraagd om onderzoeksleider te worden aan het Institut Jean-Jacques Rousseau in Genève. Daar ontwikkelt hij zijn theorie over deze stapsgewijze ontwikkeling van de kinderlijke intelligentie. Dit doet hij veelal aan de hand van gesprekjes met kinderen waar hij hen problemen voorlegt.

In 1931 wordt Piaget hoogleraar psychologie aan de Universiteit van Genève. Hier doet hij erg veel studies naar de ontwikkeling van de intelligentie van kinderen. Er verschijnen ook een aantal publicaties van zijn hand. Piaget heeft ooit gezegd dat hij het onderzoek naar de intelligentie van het kind als tussenstap zag. Hij was vooral geïnteresseerd in de evolutie van het kennen in het algemeen: hoe krijgt de mens vat op de wereld om zich heen? Jean Piaget overleed in 1980 in Zürich op 84 jarige leeftijd.

5.1.2. Stadia van de cognitieve ontwikkeling volgens Jean Piaget

Piaget maakt onderscheid tussen vier stadia die alle kinderen volgens hem doorlopen. Geen enkele stadium kan hierbij worden overgeslagen. Wel zegt Piaget dat een rijke leeromgeving de ontwikkeling kan versnellen en arme leeromgeving het kan vertragen.

1. Sensomotorisch stadium – 0 tot 2 jaar

Tijdens dit stadium kan het kind nog niet praten en de dingen om hem heen nog niet benoemen. Het kind moet rechtstreeks met bepaalde dingen of personen in aanraking komen om te weten dat het ook echt bestaat. Pas later ontdekt het kind dat personen/dingen ook blijven bestaan wanneer hij het niet meer kan zien of horen, dit wordt objectpermanentie genoemd. In dit stadium ontwikkelen de reflexen zich en wordt het kind zich bewust van de gevolgen van zijn gedrag. Het krijgt steeds meer interesse in de wereld om hem heen en gaat daar ook mee experimenteren. Het kind gebruikt daarvoor zijn zintuigen en ontwikkelt zijn motoriek.

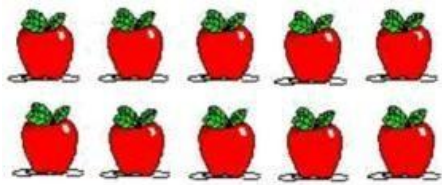
Verder wordt er in deze fase ook een begin gemaakt met het imiteren van het gedrag van volwassenen.

2. Preoperationele stadium – 2 tot 6 jaar

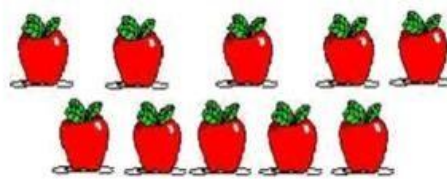
In dit stadium gaat het kind echt praten en zaken en personen benoemen met woorden, gebaren en symbolen. Ook ervaren kinderen levenloze voorwerpen als levend en kunnen deze emotionele gevoelens hebben: een knuffel kan heel verdrietig zijn als het niet buiten mag spelen.

In dit stadium is ook de ontwikkeling van de semiotische functie van belang, dat stelt de mens in staat om de werkelijkheid te representeren in woord, gebaar en tekening. In het spel van het kind zien we dit terug, daar spelen imitatie en symbolisch handelen een grote rol. Dit stadium wordt daarom ook wel eens de symbolische fase genoemd. De representatie van de werkelijkheid en de concrete handeling vallen nog samen, het kind kan nog niet reflecteren op het eigen symbolisch gedrag. Het kind kan nog geen echte denkhandelingen verrichten. Het denken van het kind wordt daarom in dit stadium door Piaget egocentrisch genoemd: het denken van het kind mist het empatisch vermogen om zich te kunnen verplaatsen in iemand of een situatie. Ze kunnen nog niet zo goed perspectief nemen.

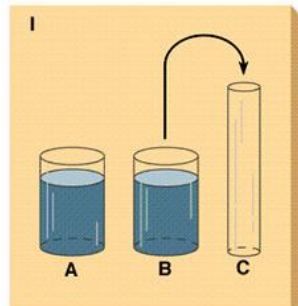
Verder is in dit stadium het conservatiebegrip nog niet aanwezig. Conservatiebegrip betekent



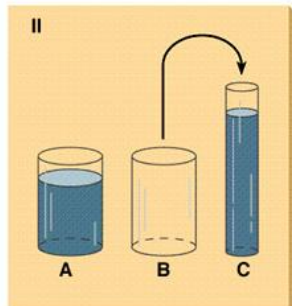
Figuur 1



dat men begrijpt dat allerlei kenmerken van voorwerpen, zoals hoeveelheid en volume,



Figuur 2



constant blijven ook al bieden we ze op verschillende manieren aan. Zie figuur 1. We zien bij figuur 1 links op de eerste en de tweede rij evenveel appels. In het bijzijn van het kind wordt de eerste rij wat langer gemaakt en de tweede rij iets korter. Een kind in dit stadium zal zeggen dat er nu op de eerste rij meer appels liggen dan op de tweede rij. We zien bij figuur 2 in beide glazen evenveel water, het water van het tweede glas wordt in het bijzijn van het

kind overgegoten in het derde glas. Een kind in dit stadium zou zeggen dat in het derde glas meer water zit omdat het glas hoger is en water hoger komt dan in het andere glas. Zelfs als het kind getuige is van het overgieten van het water, zal het nog zeggen dat er in het derde glas meer water zit. Het kind kan dus nog niet op meerdere zaken tegelijk letten en informatie nog niet goed ordenen. Het kind baseert zich nog helemaal op zijn eigen rechtstreekse waarneming.

3. Concreet operationele stadium – 6 tot 12 jaar

In dit stadium blijft denken concreet en is het nog niet gericht op abstracte zaken. Nieuwe denkstructuren blijven gericht op concreet materiaal en niet op abstracte zaken. Optellen en aftrekken gebeurt bijvoorbeeld aan de hand van concrete objecten. Het kind kan nog niet generaliseren: bepaalde argumenten worden niet zomaar overgenomen bij een vergelijkbare of overeenkomstige probleemsituatie.

In de loop van dit stadium zal het kind conservatieproblemen kunnen oplossen. Ook kan het begrippen classificeren en ordenen. De fantasie en de verbeelding zijn minder gekoppeld aan de handeling, deze gaat zich meer innerlijk afspelen.

Het kind is nu in staat tot decentratie (het richten op meerdere aspecten van een probleem en dit met elkaar in verband brengen) en omkeerbaarheid (het denken in een reeks van stappen en in gedachten de denkrichting omkeren om zo weer naar het uitgangspunt terug te keren). Om even terug te komen op de proef met het water in de glazen: het kind kan nu zeggen dat er evenveel water in beide glazen zit, het ene glas is dan wel hoger maar het andere glas veel breder.

4. Formeel operationele stadium – vanaf 12 jaar

In dit stadium staat het abstract redeneren centraal. Het vermogen ontstaat om te kunnen redeneren vanuit hypothesen en niet alleen vanuit concrete zaken. Het kind (volwassene) kan hypothesen opstellen en deze toetsen, hij kan de gegevens van zijn waarneming samenvatten en er conclusies uit trekken. Op deze manier kan het kind (volwassene) zich voorstellen hoe de realiteit zou kunnen zijn, hierdoor ontstaat een creatief probleemoplossend vermogen.

Er zijn in het formeel operationele stadium twee substadia te onderscheiden:

1. De eerste formele fase

In de eerste formele fase ziet men in dat het soms noodzakelijk kan zijn om hypothesen op te stellen, ook is men in staat om een dergelijke hypothese op te stellen omtrent een verschijnsel dat gedemonstreerd wordt. Maar dit opstellen van een hypothese is nog beperkt

tot relaties tussen twee variabelen. Ook kan men in concrete situaties met verhoudingen en oorzakelijke verbanden werken. Bijvoorbeeld de invloed van de materiaalsoort bij het doorbuigen van een ijzeren staaf.

2. De tweede formele fase

In de tweede formele fase kan men werken met een hypothese waarbij verschillende variabelen een rol spelen. Hierbij moet op een systematische wijze onderzoek worden gedaan.

5.1.3. Het ontstaan van begrip van de werkelijkheid

De conclusie uit Piagets theorie over de kinderlijke cognitieve ontwikkeling is dat kinderen alleen echt kunnen leren als ze ook begrip voor datgene hebben wat ze moeten leren. Het is dan belangrijk om erop te letten dat je hierdoor niet wordt misleid. Kinderen kunnen namelijk zeggen dat ze iets onder de knie hebben, terwijl dit helemaal niet zo blijkt te zijn. Ze kunnen misschien wel kennis reproduceren, maar dat betekent niet altijd dat er ook begrip van de kennis, of werkelijkheid zoals Piaget het omschrijft, is ontstaan. Het is dus belangrijk dat het kind begrip van kennis of de werkelijkheid wordt bijgebracht. Dit kan het beste door onder andere rekening te houden met het stadium waarin het kind zich bevindt.

5.2. Lev Vygotsky

5.2.1. Zijn leven en werk

Lev Vygotsky werd geboren in 1896. Helaas leefde Vygotsky niet lang om dat hij zijn hele leven last had van tuberculose, hij overleed in 1934 op 38-jarige leeftijd. Zijn werk is hierdoor geen afgerond geheel geworden. Wel heeft hij in zijn korte leven nog 180 artikelen, boeken en onderzoeken weten te publiceren. Vygotsky groeide op in de Sovjet-Unie waar zijn theorieën zeer verwerpelijk waren. Hij ging namelijk in tegen de twee heersende theorieën. In de eerste theorie stond de oorzaak-gevolgrelatie centraal bij het geven van verklaringen voor menselijk gedrag. In de tweede theorie werden betekenisverlening en de verwerking van subjectieve ervaringen als specifiek menselijk gezien. Vygotsky wilde deze twee theorieën tot één theorie samensmelten waarin hij betekenisverlening tot verklarend principe wilde maken. Hierbij stonden de interacties tussen de mensen tijdens activiteiten en communicatie centraal, niet zoals bij de eerste twee theorieën, waar de mens zelf centraal stond. Vygotsky hecht een belangrijke waarde aan sociaal-culturele omgeving van de mens. De mens is voortdurend in wisselwerking met zijn sociaal-culturele omgeving, waardoor de mens zich ontwikkelt.

5.2.2. Zone van de naaste ontwikkeling

Met de zone van de naaste ontwikkeling ontwikkelde Vygotsky een theorie over hoe kennis en ontwikkeling bij kinderen tot stand komt. Voor deze ontwikkeling gebruikte Vygotsky twee niveaus, de grenzen van de zone van naaste ontwikkeling. Het eerste en laagste niveau is het 'actuele ontwikkelingsniveau,' dit is datgene wat een kind zelfstandig al kan bereiken. Het tweede en hoogste niveau is het 'maximale ontwikkelingsniveau,' hierbij ontwikkelt het kind zich maximaal wanneer het ondersteuning krijgt bij de uitvoering. Het domein tussen deze twee niveaus wordt door Vygotsky omschreven als de zone van de naaste ontwikkeling. Het vermeldt de functies die nog niet volledig volgroeid zijn en in het proces van volgroeing zitten.

Door middel van de zone van de naaste ontwikkeling kunnen kinderen samenwerken met andere mensen (vaak volwassenen) om zich zo naar een hoger niveau te ontwikkelen door imitatie. Door deze imitatie krijgen kinderen steeds meer grip op hun handelingen en leren deze te plaatsen in een context. De zone van de naaste ontwikkeling wordt zo een soort uitwisseling van kennis tussen kinderen en volwassenen. (Westerman en Van Oers 2004)

5.2.3. Leeftijdswfasen van leidende activiteiten

Door de vroege dood van Vygotsky heeft hij zijn theorie niet geheel kunnen uitwerken. Zijn collega's en leerlingen hebben dit voor hem gedaan. Onder wie ook Leont'ev, hij kwam met het idee van de leidende activiteit. De leidende activiteit maakt in een bepaalde leeftijdswfase ontwikkelingen en vorderingen mogelijk, het creëert nieuwe mentale processen en reconstrueert oude. Ook bereidt het kind zich door de leidende activiteit voor op de volgende ontwikkelingsfase. (Brouwers 2010) Deze leidende activiteiten zijn verbonden met leeftijdsfasen:

Leeftijd	Leidende activiteit	Verworvenheden
Baby	Emotionele interactie met verzorgers	- Gehechtheid - Objectgeoriënteerde sensomotorische handelingen
Dreumes en jonge peuter	Objectgeoriënteerde activiteit	- Sensomotorisch denken - Zelfbeeld
Oudere peuter kleuter	Rollenspel	- Mentale voorstellingen - Symbolische functie - Integratie van denken en emoties - Zelfsturing
Schoolkind	Leeractiviteit	- Theoretisch redeneren - Hogere mentale functies - Motivatie tot leren

(Brouwers 2010)

5.2.4. Spel en de zone van naaste ontwikkeling

Voor jonge kinderen is spel erg belangrijk in de zone van de naaste ontwikkeling. Hiermee doelt Vygotsky vooral op rollenspel: imitaties van sociaal-culturele activiteiten. Jonge kinderen kunnen zich tijdens een rollenspel uitstekend aan de regels houden, ze passen zich aan aan het gedrag en regels die bij hun rol horen. Een kind dat in de echte wereld bijvoorbeeld moeite heeft met een lange tijd stil zijn, zal in zijn spel als baby lange tijd stil zijn als het moet slapen. Er is hier sprake van imitatie en dus ook van de zone van naaste ontwikkeling. Een kind gedraagt zich in zijn spel boven zijn leeftijd en dagelijks gedrag. Spel is daardoor een belangrijk gebied van ontwikkeling. (Westerman en Van Oers 2004) Deze ontwikkeling kan nog groter worden als een volwassens mens meedoet met het spel en op die manier het kind iets nieuws aanleert. Spel staat heel dicht bij het kind en daarom zullen handelingen tijdens het spel ook beter aangeleerd worden dan buiten het spel.

5.3. John Bowlby

5.3.1. Zijn leven en werk

John Bowlby werd in 1907 geboren en was als kinderpsychiater al gauw geïnteresseerd in de grote gevolgen van het op zeer jonge leeftijd verliezen van een moeder of een andere ingrijpende scheiding bij jonge kinderen. Tot Bowlby tweeëntwintig was, werkte hij op een school voor sociaal-emotioneel onaangepaste kinderen. Mede door dit werk heeft hij ervaren hoe ingrijpend de gevolgen zijn voor kinderen als zij hun moeder al op jonge leeftijd verliezen.

In 1944 doet Bowlby onderzoek naar de achtergronden van jeugdcriminaliteit, hierover verschijnt van hem een studie. In deze studie beschrijft hij de achtergronden van 44 jeugdcriminelen, waaruit blijkt dat de jeugdcriminelen gevoelloos lijken te zijn. Ze hadden namelijk helemaal geen schuldgevoelens na het begaan van hun misdaad, ook gevoelens

van medeleven waren ver te zoeken. Bowlby kwam erachter dat deze jeugdcriminelen nog meer gemeen hadden: allemaal hadden ze een scheidingservaring meegemaakt in de eerste drie jaar van hun leven. Volgens Bowlby moest hier dus wel de oorzaak liggen.

In 1950 gaat Bowlby samenwerken met Mary Ainsworth, een Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog. Ze werken samen in een kliniek in Londen waar kinderen lange tijd geobserveerd en behandeld worden. In die tijd gaat Bowlby ook kinderen op internaten onderzoeken omdat de gemoedstoestand van kinderen daar vaak onder de maat is. Bowlby ontdekt dat het plotselinge verbreken van de band met de ouders, grote invloed heeft op hoe de kinderen zich voelen. Ainsworth levert voor deze stelling veel bewijsmateriaal door empirisch onderzoek te doen.

Tussen 1969 en 1980 publiceert Bowlby een triologie waarin hij zijn gehechtheidstheorie precies omschrijft.

In 1990 overlijdt John Bowlby.

5.3.2. *Gehechtheid*

Een goede gehechtheidsrelatie komt volgens John Bowlby tot stand als het kind in zijn eerste levensjaar een duurzame relatie met zijn opvoeders heeft en opbouwt. Wanneer een kind nog maar net geboren is, heeft het nog niet echt een gehechtheidsrelatie met een bepaald persoon. Maar in de loop van het eerste levensjaar zal het kind zich steeds meer gaan hechten aan de opvoeder, dat is de degene waardoor het getroost wil worden en het bij in de buurt blijft. In deze fase komt de gehechtheid tot stand. Wanneer het kind wat ouder wordt en zo rond de drie jaar is, beseft het kind dat de opvoeder blijft bestaan ook al is hij/zij uit het zicht. Het is dus niet meer nodig dat de opvoeder lichamelijk aanwezig is.

5.3.3. *Typen gehechtheidsrelaties*

Er zijn vier typen gehechtheidsrelaties. Deze typen kunnen worden onderscheiden door middel van een 'Vreemde Situatie Procedure.' In deze procedure wordt een kind dat ongeveer twee jaar is, in een onvertrouwde omgeving geplaatst. Meestal is dit een ruimte waarin wat speelgoed staat. De opvoeder van het kind verlaat een aantal minuten de kamer, wanneer de opvoeder terugkomt, is de reactie van het kind erg belangrijk om te kunnen bepalen onder welk type gehechtheidsrelatie het valt.

- *Type A: 'Onveilig-vermijdende gehechtheid'* Wanneer dit kind de 'Vreemde Situatie Procedure' ondergaat, lijkt het kind niet aangedaan door de scheiding met de opvoeder. Wanneer de opvoeder terugkomt, laat het kind geen blij van enthousiasme zien en gaat het door met spelen. Ook vermijdt het kind contact met de opvoeder.
- *Type B: 'Veilig gehechte kind'* Wanneer dit kind de 'Vreemde Situatie Procedure' ondergaat, gaat het huilen en zoekt gelijk troost bij zijn opvoeder als deze terugkomt.
- *Type C: 'Onveilig-afwerende gehechtheid'* Wanneer dit kind de 'Vreemde Situatie Procedure' ondergaat, gaat het ook huilen en zoekt gelijk troost bij zijn opvoeder als deze terugkomt. Net als bij B, alleen het verschil hier is dat deze kinderen gestrest zijn. De pogingen van de opvoeder om het kind te troosten, werken vaak niet. Het kind is boos en wijst het contact af. Het duurt lang voordat het kind rustig is.
- *Type D: 'Gedesorganiseerde gehechtheid'* Wanneer dit kind de 'Vreemde Situatie Procedure' ondergaat, lijkt het alsof deze kinderen een bepaalde strategie hebben omtrent de gehechtheid. Wanneer de opvoeder terugkomt, lijkt deze strategie ineens te zijn verdwenen. Het kind vertoont vreemd gedrag en maakt rare bewegingen.

De eerst drie levensjaren zijn erg belangrijk voor het ontwikkelen van gehechtheidsrelaties, dit wordt dan ook wel de gevoelige periode genoemd. Wanneer een kind wat ouder is, kan het relaties makkelijker veranderen en zijn deze meer stabiel. (Westerman en Van Oers, 2004)

5.3.4. *Het nut van gehechtheid*

Wanneer het kind in zijn eerste levensjaren een veilige gehechtheidsrelatie met zijn opvoeder opbouwt, zal dit ook invloed hebben op alle andere relaties die het kind aangaat. Een veilig gehecht kind heeft een positief zelfbeeld en kan beter sociale contacten aangaan. Onveilig gehechte kinderen worden vaak boos wanneer zij contact met anderen zoeken of hebben. Ook zullen ze minder snel troost en hulp zoeken.

Ook bij het maken van opdrachten of het oplossen van problemen, hebben veilig gehechte kinderen een streepje voor. Wanneer ze deze opdrachten samen met hun opvoeder doen, zullen ze eerder luisteren naar de raad van hun opvoeder en zijn ze enthousiaster bezig. Op deze manier ontwikkelen veilig gehechte kinderen een mate van zelfstandigheid en zullen ze leren in interactie met hun opvoeder. Onveilig gehechte kinderen voelen zich vaak angstig en komen minder tot leren en kunnen vaak ook minder goed samenwerken.

5.4. *Erik Erikson*

5.4.1. *Zijn leven en werk*

Erik Erikson werd in 1902 geboren. Erikson volgde een gymnasiumopleiding en wilde daarna graag kunstschilder worden, deze poging mislukte echter. Uiteindelijk kwam Erikson in Wenen, waar hij in de leer ging bij de dochter van Sigmund Freud, Anna Freud. In 1933 vertrok Erikson naar Amerika waar hij als kindereanalyticus aan de medische school van de Universiteit van Harvard ging werken. Later ging Erikson naar de Universiteit van Californië waar hij hoogleraar werd in de psychologie. Op deze universiteit ontwikkelde Erikson zijn ontwikkelingstheorieën waarin hij acht levensstadia omschrijft, gekenmerkt door conflicten. Ook ontwikkelde Erikson het begrip identiteitscrisis, dat belangrijk werd in zijn ontwikkelingspsychologie.

In 1994 overleed Erik Erikson.

5.4.2. *Psychosociale stadia*

Erikson heeft acht stadia ontwikkeld waarin de ontwikkelingsfasen van de mens aan bod komen. Hij beperkt zich niet alleen tot kinderen, maar ook adolescenten en volwassenen komen in zijn psychosociale stadia voor. Er is een doorlopende lijn in de stadia, je gaat van het ene stadium naar het andere stadium. Ook komt er in elk stadium een conflict of crisis voor, door het oplossen van dit conflict of deze crisis krijgt je identiteit vorm. (Westerman en Van Oers, 2004)

1. *Oraal-sensorische fase – het eerste levensjaar*

In dit stadium wordt er tussen de moeder en het kind al dan niet een wederzijdse vertrouwensband opgebouwd. Dit vormt dan ook gelijk de crisis in dit stadium: het verkrijgen van vertrouwen tegenover wantrouwen. In dit stadium wordt de basis gelegd voor het vormen van een identiteit.

2. *Musculair-anale fase – het tweede levensjaar*

In dit stadium is er bij het kind al dan niet een groeiend besef van zelfstandigheid en autonomie. De crisis in dit stadium is dan ook het ontwikkelen van autonomie wat tegenover schaamte en twijfel staat. In dit stadium ontwikkelt het kind een gevoel van controle over zichzelf en de omgeving. Het kind leert op eigen benen te staan en dient daarin gestimuleerd te worden door de opvoeders.

3. *Motorisch-genitale fase – het derde tot en met het vijfde levensjaar*

In dit stadium speelt initiatief nemen en ondernemend zijn een grote rol. In het vorige stadium is de autonomie ontwikkeld en dit sluit daar goed op aan. Het kind leert doelgericht en vastberaden te handelen met zijn lichaam, taal en verbeelding. Het kind ontdekt wat het verschil is tussen wat het zou kunnen en wat het werkelijk kan. Het geweten van het kind ontwikkelt zich in deze fase. Daarom is de crisis in dit stadium ook het initiatief nemen tegenover schuldgevoelens.

4. Latentiefase – het zesde levensjaar tot en met de start van de puberteit

In dit stadium ontwikkelt het schoolleven van het kind zich. Het kind wil graag leren en zijn kennis opbouwen. De rol van het onderwijs wordt dus groter. Mislukking en teleurstelling is iets waar het kind in dit stadium erg vatbaar voor is. De crisis in dit stadium is dan ook constructiviteit tegenover minderwaardigheid. In dit stadium ontstaan ook groepen op basis van geslacht: jongens gaan alleen met jongens om en meisjes alleen met meisjes.

5. Puberteit en adolescentie

Dit stadium is echt het einde van de kindertijd en komt de eigenlijke identiteitsbesef tot ontwikkeling. Identiteit tegenover identiteitsverwarring is dan ook een crisis die ontstaat. De identiteit komt vaak tot stand doordat er gezocht wordt naar een model of peergroup waar de puber/adolescent zich aan kan spiegelen.

6. Vroege volwassenheid

In dit stadium heeft de identiteit zich ontwikkeld tot een stabiel gegeven. Nu kan de intimiteit zich ontwikkelen. Hiermee worden de relaties/vriendschappen met andere personen bedoeld. De mens is in staat om relaties en bindingen aan te gaan. De crisis die in dit stadium voorkomt is intimiteit tegenover isolement.

7. Jong- en middenvolwassenheid

In dit stadium wordt het besef van generativiteit ontwikkeld. Erikson beschrijft generativiteit als de geleidelijke ontwikkeling die van de mens een onderwijzend en in sociaal verband levend en tot leren in staat wezen hebben gemaakt. In deze fase wordt er gezorgd voor een volgende generatie en ook gekeken naar de toekomst voor deze volgende generatie. Een crisis die ontstaat, is generativiteit tegenover stagnatie. Wanneer een persoon te weinig gericht is op de toekomstige generatie kan er in deze ontwikkeling een stagnatie ontstaan.

8. Gerijpte volwassenheid

Om dit stadium te bereiken moet de mens zich in alle andere stadia voldoende hebben ontwikkeld en zo tevredenheid met zijn eigen leven ondervinden. De crisis in dit stadium is integriteit tegenover wanhoop. De mens bereikt in stadium het vertrouwen in de integriteit van andere mensen. Dit kan worden verstoord door wanhoop en het bang zijn voor de dood.

De invloed van Erik Erikson in een aantal onderwijsconcepten is groot. Zo baseren Ervaringsgericht Onderwijs, Ontwikkelingsgericht Onderwijs en het Adaptief Onderwijs hun onderwijs op de kernbegrippen van Erikson.

6. Conclusie

In het voorafgaande is er een antwoord gekomen op de eerste theoretische vraag: *Wat wordt er in de literatuur gezegd over de algemene ontwikkeling van het jonge kind (4 tot 6 jaar)?* Het antwoord wordt hieronder beschreven.

Als eerste is de cognitieve ontwikkeling beschreven. Door middel van actief leren breidt de cognitieve ontwikkeling van het jonge kind zich steeds uit. Ze zijn in interactie en dialoog met hun omgeving. Ze nemen zelf initiatieven en gaan spontaan op exploratie. Bij de cognitieve ontwikkeling is de waarneming erg belangrijk. Het auditief waarnemen, de tastwaarneming, de reukwaarneming en de smaakwaarneming zijn van belang om nieuwe dingen te ontdekken en het cognitieve vermogen uit te breiden. Het geheugen is bij de cognitieve ontwikkeling van belang om alle waarnemingen te onthouden en te reproduceren. Op deze manier komt het probleemoplossend denken en de begripsvorming tot stand.

Bij de cognitieve ontwikkeling hoort ook de taalontwikkeling. De taalontwikkeling van jonge kinderen gaat van passief naar actief: een kind moet eerst een woord kunnen begrijpen voordat het zelf ook daadwerkelijk dat woord gaat gebruiken. Ook wordt er bij jonge kinderen een beginnende geletterdheid ontwikkeld. Jonge kinderen zijn erg geïnteresseerd in het leren lezen en schrijven, ze willen dit graag leren omdat ze het volwassenen ook vaak zien doen.

De ruimtelijke en rekenkundige ontwikkeling mag niet vergeten worden bij de cognitieve ontwikkeling van het jonge kind. Jonge kinderen leren zich oriënteren in de ruimte doordat ze zich er elke dag in bevinden. Ook de begrippen tijd, meten, oppervlakte, inhoud, gewicht,

classificeren, seriëren en hoeveelheid bevatten belangrijke rekenkundige ontwikkelingen voor het jonge kind. Het is van belang dat jonge kinderen veel ervaringen opdoen met voorgaande begrippen omdat dit bij het verdere leren rekenen van belang is.

Als tweede is de emotionele ontwikkeling beschreven. Daar kwam aan het licht dat hechting erg belangrijk is voor het jonge kind. Door middel van een veilige hechting met een volwassen persoon, is het jonge kind in staat om sociale contacten te maken. Ook de identiteitsontwikkeling en de ontwikkeling van het zelfbeeld zijn voor het goed functioneren van het jonge kind in zijn of haar omgeving van belang. Door middel van expressie kan de emotionele ontwikkeling vorm krijgen. Een kind druk zich door middel van expressie uit en kan daarin zijn of haar gevoelens kwijt.

Als derde staat de sociale ontwikkeling centraal. Een goede sociale ontwikkeling is voor het jonge kind van belang om contact te kunnen maken met de mensen in de omgeving. De sociale ontwikkeling begint vaak met een egocentrische periode waarin het kind veel met zichzelf bezig is. Na deze periode gaat het sociale contacten zoeken en kunnen er vriendschappen ontstaan.

Als vierde is de lichamelijke en motorische ontwikkeling van belang bij de algemene ontwikkeling van het jonge kind. Bij het jonge kind zijn het lichaam en de hersenen volop in de groei. Ook de zintuigen ontwikkelen zich waardoor het jonge kind steeds beter kan waarnemen. De fijne en de grove motoriek maken een ontwikkeling door. Hierbij komt eerst de grove motoriek aan bod: dat zijn de grote gebaren met de spieren dichtbij de romp worden gemaakt. Wanneer dit onder de knie is, kan het kind zich gaan richten op de fijne motoriek: de kleine bewegingen met de handen en vingers. Nu kan er ook aandacht geschonken worden aan het voorbereiden schrijven.

Tot slot heb ik vier ontwikkelingspsychologische visies behandeld. Dit heb ik gedaan omdat deze visies van grote invloed zijn op onze kijk op de ontwikkeling van het jong kind.

Allereerst komt Piaget aan bod. Hij heeft vier stadia van cognitieve ontwikkeling ontworpen. Volgens Piaget doorloopt ieder mens deze vier stadia, geen enkel stadium kan worden overgeslagen. Lev Vygotsky is de grondlegger van de zone van de naaste ontwikkeling: kinderen kunnen in interactie met een volwassene naar een hoger niveau in de ontwikkeling komen. Ook beschrijft hij leidende activiteiten die in verschillende leeftijdsfasen aan bod komen. Als derde is er John Bowlby, hij heeft de hechtingstheorie ontwikkeld. Een goede gehechtheid is voor het jonge kind nodig om tot goede sociale contacten te komen. Tot slot beschrijf ik het werk van Erik Erikson. Erikson heeft acht stadia ontwikkeld waarin de ontwikkelingsfasen van de mens aan bod komen. In elk stadium komt een conflict of crisis voor, door het oplossen van dit conflict of deze crisis krijgt je identiteit vorm.

Deel 2 De onderwijsinspectie

In deel 2 De onderwijsinspectie probeer ik antwoord te krijgen op mijn tweede theoretische vraag: *Wat zegt de onderwijsinspectie over de regel dat kinderen die in oktober, november en december gelijk door moeten naar groep 2?* Ik beschrijf eerst wat er in het de wet op primair onderwijs staat en hoe de onderwijsinspectie daar over denkt en hoe ze ermee omgaat. Ook beschrijf ik het gedachtegoed van de onderwijsinspectie over het zittenblijven in groep 1 en 2 en de bedenkingen daarover van Luc Koning van het Pravoo-Instituut.

1. De onderwijsinspectie: binnen acht jaar de basisschool afronden

Hieronder een gedeelte uit artikel acht van de wet op het primair onderwijs:

“7. Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat:

a. de leerlingen in beginsel binnen een tijdvak van 8 aaneensluitende schooljaren de school kunnen doorlopen;

b. de leerlingen in 8 schooljaren ten minste 7520 uren onderwijs ontvangen, met dien verstande dat de leerlingen in de eerste 4 schooljaren ten minste 3520 uren onderwijs en in de laatste 4 schooljaren ten minste 3760 uren onderwijs ontvangen, en aan de leerlingen in de laatste 6 schooljaren ten hoogste 7 weken van het schooljaar 4 dagen per week onderwijs wordt gegeven, die evenwichtig zijn verdeeld over het schooljaar, bij een schoolweek van in beginsel niet minder dan 5 dagen onderwijs, en

c. de onderwijsactiviteiten evenwichtig over de dag worden verdeeld, tenzij afwijking van deze verdeling van belang is in verband met activiteiten in het kader van het voorkomen en bestrijden van onderwijsachterstanden.”⁴

Vooraf 7a is belangrijk voor de regel van de onderwijsinspectie over de herfstkinderen die aan het eind van groep 1 gelijk door moeten naar groep 2. Er staat dat de leerlingen binnen een tijdvak van acht aaneensluitende schooljaren de school moeten kunnen doorlopen. Volgens de onderwijsinspectie kan dit ook prima in 7,5 jaar zoals nu gebeurt bij de herfstkinderen. Het moet namelijk binnen een tijdvak van acht jaar en 7,5 jaar valt daarbinnen. Anderhalf jaar in groep 1 en 2 moet volgens de onderwijsinspectie voldoende zijn. Wanneer deze herfstkinderen niet door zouden gaan naar groep 2, doen ze meer dan 8,5 jaar over de basisschool, dat is volgens de onderwijsinspectie te veel. Scholen moeten daarom ook onderbouwen waarom een (herfst)kind meer dan 8,5 jaar over de basisschool doet, wanneer dit voor zou komen. Wanneer dit niet goed onderbouwd wordt, kan een school op dit punt een onvoldoende krijgen.

2. De onderwijsinspectie en het zittenblijven

De onderwijsinspectie kijkt doorgaans naar het aantal zittenblijvers om te bepalen wat de kwaliteit van het onderwijs is. Wanneer er veel kinderen blijven zitten, dan is het onderwijs niet goed geweest, een kind haalt niet het niveau van het leerjaar waar hij in zit en moet dus zitten blijven. (Koning 2009) Zoals in het vorige hoofdstuk staat geschreven en uit de wet op primair onderwijs blijkt, moet een kind binnen acht jaar de basisschool kunnen doorlopen. En om als school een positieve beoordeling van de inspectie te krijgen is het belangrijk dat

⁴ http://www.st-ab.nl/wetten/0725_Wet_op_het_primair_onderwijs_WPO.htm geraadpleegd op 24-11-2011

zoveel mogelijk kinderen na acht jaar klaar zijn met de basisschool. De school krijgt een positieve waardering wanneer in de afgelopen twee schooljaren het percentage van het aantal zittenblijvers gemiddeld lager is dan het landelijke gemiddelde van 2,4 procent. (Koning 2009)

De heer Luc Koning van het Pravoo-instituut heeft uitgebreid met de onderwijsinspectie gesproken over dit meetcriterium. En de onderwijsinspectie is het met hem eens dat deze regel niet volledig sluitend en erg negatief is. Op deze manier beoordeelt de inspectie alsof er helemaal geen resultaat is geboekt met het kind dat blijft zitten. En dat terwijl zittenblijven juist erg verstandig kan zijn omdat er daardoor meer leertijd geboden kan worden en de wettelijke eisen van de ononderbroken ontwikkelingslijn gewaarborgd kan worden. Deze regel kan daardoor erg demotiverend voor leerkrachten worden. Leerkrachten kunnen er alles aan gedaan hebben om voor een zo optimale ontwikkeling van het kind te zorgen. Door middel van extra leertijd, zitten blijven, kunnen ze misschien nog meer met het kind bereiken. Hiervoor worden ze door de inspectie afgestraft middels een slechte beoordeling vanwege het zittenblijven. Luc Koning heeft hier een hele mooie vergelijking over: *“Kortom een hoogst ongelukkige meting. Vergelijkt u het eens met het gegeven dat je de kwaliteit van artsen af zou meten aan het aantal zieken of overledenen in hun praktijk. Hoe meer zieken des te slechter de arts.”*⁵

3. De onderwijsinspectie en het zittenblijven in groep 1 en 2

De onderwijsinspectie heeft voor het zittenblijven in groep 1 en 2 een ander criterium, namelijk 5 procent. Wanneer er meer dan 5 procent van de kinderen in groep 1 en 2 blijven zitten, moet dit door de school onderbouwd worden. Wanneer dit door de onderwijsinspectie als twijfelachtig wordt bevonden, dan kan de onderwijsinspectie op dit punt een onvoldoende geven.

De onderwijsinspectie heeft een aantal brieven naar scholen gestuurd waarin het overgaan en zittenblijven in de groepen 1 en 2 besproken worden. De heer Luc Koning van het Pravoo-instituut heeft één van deze brieven opgenomen in zijn publicatie over het zittenblijven in groep 1 en 2, op deze brief geeft hij uitgebreid commentaar. Uit deze brief blijkt onder andere dat de onderwijsinspectie af wil van de norm dat de datum van 1 oktober beslissend is voor het al dan niet naar groep 2 gaan aan het einde van het schooljaar. Doorgaans was het zo dat de kinderen die voor 1 oktober op school komen, door gaan naar groep 2 aan het eind van het schooljaar. Alles na 1 oktober komt eerst in groep 0 en gaat na de zomervakantie naar groep 1. De onderwijsinspectie vindt dat op deze manier niet de ontwikkeling van de kinderen als uitgangspunt wordt genomen bij het al dan niet laten doorgaan naar groep 2. Waar de onderwijsinspectie het dan niet over heeft, is dat het zittenblijven ook de ontwikkeling van het kind als uitgangspunt heeft. Een kind blijft zitten omdat het meer leertijd nodig heeft om tot ontwikkeling te komen. Ook verschuift de onderwijsinspectie de norm van 1 oktober naar 1 januari. Kinderen die na 1 januari op school komen, blijven na de zomervakantie in groep 1.

In de brief komt ook steeds naar voren dat er gekeken moet worden naar de ontwikkeling van het kind, zowel op cognitief als sociaal gebied. Hierbij wordt er steeds maar weer benadrukt dat een kind door moet gaan naar een volgende groep. Maar om tot de conclusie van het zittenblijven te komen, wordt er ook naar de ontwikkeling van het kind gekeken. Het kan voor een kind zinvol zijn om een jaar over te doen zodat het kind verlengde leertijd krijgt. Hier heeft de inspectie het niet over.

De onderwijsinspectie verlangt van scholen dat ze goed onderbouwen of ze een herfstkind al dan niet laten doorgaan. Hierdoor komt er voor de leerkrachten een hoop extra administratie bij. Eerder mocht een herfstkind aan het eind van het schooljaar in groep 1 blijven, maar nu moet dit stevig onderbouwd en wordt het ook als zittenblijven gezien. Scholen zullen er daardoor eerder voor kiezen om een ‘twijfelgeval’ toch maar te laten doorgaan.

⁵ Koning, L. (2009). *Inspectie, Pravoo en het zgn. zitten blijven in groep 1 en 2*. Rotterdam: Argus, p. 4

4. Conclusie

In het voorafgaande is er een antwoord geformuleerd op de tweede theoretische vraag: *Wat zegt de onderwijsinspectie over de regel dat kinderen die in oktober, november en december gelijk door moeten naar groep 2?*

Hieronder wordt dit antwoord kort beschreven.

Door te kijken naar wat er in de wet op primair onderwijs staat, kom je erachter waar de regel van de onderwijsinspectie vandaan komt. In de wet op primair onderwijs staat dat een kind binnen een tijd van acht jaar de basisschool moet kunnen doorlopen. Een herfstkind dat in groep 0 komt doet minstens 8,5 jaar over de basisschool en dat kan dus niet volgens de wet op primair onderwijs. Daarom komt een herfstkind niet in groep 0 maar in groep 1 en gaat het gelijk door naar groep 2. Als het kind toch in groep 1 moet blijven, dan blijft het zitten. Volgens Luc Koning van het Pravoo-Instituut is dit wel erg kort door de bocht. Sommige kinderen kunnen niet gelijk door naar groep 2, zijn hebben extra leertijd nodig. Deze extra leertijd wordt nu afgestraft doordat ze dan blijven zitten. Dit zitten blijven is niet goed voor het imago van een school. Scholen laten minder snel kinderen zitten in groep 1, terwijl dit voor sommige kinderen noodzakelijk is.

NB: Tijdens het rondsturen van de digitale observatielijsten voor dit onderzoek, kreeg ik een reactie van een directeur. Deze directeur verwees mij naar een stuk van de onderwijsinspectie: *“Analyse en waarderingen van opbrengsten, primair onderwijs, augustus 2011”* Daarin staat geschreven dat het niet door laten gaan van herfstkinderen niet meer als zittenblijven wordt gezien, maar als een afwijking van het landelijk beeld. Voor de school is dit dan een aandachtspunt. Het blijft dus een feit dat scholen goed moeten kunnen onderbouwen waarom een herfstkind niet meteen door kan gaan naar groep 2. Zie bijlage 5 voor het gehele bericht.

Deel 3 Kerndoelen en het beslissen tot overgaan naar groep 2

In deel 3 Kerndoelen en het beslissen tot overgaan naar groep 2 probeer ik antwoord te krijgen op mijn derde theoretische vraag: *Welke kern- en tussendoelen volgens het SLO zijn er voor groep 1 en 2? En welke hulpmiddelen zijn er om de beslissing van het overgaan van groep 1 naar groep 2 te kunnen onderbouwen?* Ik beschrijf eerst kort wat de tussendoelen en leerlijnen zijn volgens het SLO. Vervolgens beschrijf ik de zes domeinen en kerndoelen die daarbij horen voor groep 1 en 2. Hierna komt de overgang van groep 1 naar groep 2 aan bod, de zin en onzin van CITO-toetsen in groep 1 en het beslissingsblad van het Pravoo-Instituut.

1. Tussendoelen en leerlijnen volgens het SLO

1.1. De WPO en het SLO

1.1.1 De WPO

De WPO, Wet op het Primair Onderwijs, heeft de inhoud en werkwijzen van het primair onderwijs omschreven. Daarbij vormen artikel acht en negen een belangrijk deel. De eerste drie uitgangspunten en doelstellingen in artikel acht zijn:

“1. Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.

2. Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden.

3. Het onderwijs:

- a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,*
- b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en*
- c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.”⁶*

En in artikel negen komt het volgende terug:

“1. Het onderwijs omvat, waar mogelijk in samenhang:

- a. zintuiglijke en lichamelijke oefening;*
- b. Nederlandse taal;*
- c. rekenen en wiskunde;*
- d. Engelse taal;*
- e. enkele kennisgebieden;*
- f. expressie-activiteiten;*
- g. bevordering van sociale redzaamheid, waaronder gedrag in het verkeer;*
- h. bevordering van gezond gedrag.*

2. Bij de kennisgebieden wordt in elk geval aandacht besteed aan:

- a. aardrijkskunde;*
- b. geschiedenis;*
- c. de natuur, waaronder biologie;*
- d. maatschappelijke verhoudingen, waaronder staatsinrichting;*
- e. geestelijke stromingen.”⁷*

⁶ http://www.st-ab.nl/wetten/0725_Wet_op_het_primair_onderwijs_WPO.htm Geraadpleegd op 17-11-2011

Het bovenstaande beschrijft de inhoud van het onderwijs en de ontwikkelingen die een basisschoolkind in acht basisschooljaren moet vergaren. Het vormt een belangrijk uitgangspunt bij het formuleren van kerndoelen, door de overheid, die in het basisonderwijs gehanteerd moeten worden. Deze kerndoelen zijn zeer algemeen omschreven en dienen door de school verder zelf ingevuld te worden, een kerndoel dient eigenlijk alleen als voorschrift. Om leraren toch wat houvast te bieden het SLO bij elke kerndoel tussendoelen en leerlijnen geformuleerd.

1.1.2 Het SLO

SLO staat voor Stichting LeerplanOntwikkeling. Deze stichting heeft samen met specialisten vanuit diverse vakken bij alle kerndoelen vanuit de overheid, tussendoelen en leerlijnen ontworpen, afgekond TULE genoemd. Door middel van de tussendoelen wordt een kerndoel opgedeeld in kleine stukjes en voor elke groep in het basisonderwijs apart omschreven. Een leerlijn geeft dan aan wat je precies met de doelen in de praktijk kunt doen.

In het volgende hoofdstuk geef ik een korte samenvatting van wat de kerndoelen precies inhouden in de verschillende domeinen binnen het basisonderwijs. Bij deze uitleg zal ik mij zoveel mogelijk richten op het jonge kind. Ik heb hierbij de Friese taal buiten beschouwing gelaten omdat dit binnen mijn onderzoek niet relevant is.

2. De domeinen en (kern)doelen voor het jonge kind in groep 1 en 2

2.1. Nederlands

Het domein Nederlands omvat twaalf kerndoelen onderverdeeld in drie hoofdstukken:

- Mondeling onderwijs

Hier gaat het erom dat de kinderen mondelinge taal kunnen begrijpen, opdrachtjes kunnen uitvoeren, naar elkaar kunnen luisteren en zelf ook iets kunnen vertellen. Ze leren hun gevoel uit drukken en daar iets over te vertellen. Ook kunnen kinderen onderling met elkaar praten en nemen daar ook actief aan deel. De kinderen leren hun mening ergens over geven en kunnen ook verwoorden waarom ze iets vinden.

- Schriftelijk onderwijs

De kinderen leren dat er verschillende soorten boeken bestaan en ze kunnen zich oriënteren op deze boeken. Ook leren ze de verschillende functies van geschreven taal kennen. Ze begrijpen de teksten die voorgelezen worden. Ook leert het kind te schrijven op het eigen niveau en ontdekt het kind het permanente karakter van het geschreven woord. De kinderen leren de informatie in prentenboeken te ordenen. Verder krijgen de kinderen ook zelf steeds meer plezier in het lezen en schrijven en nemen ze initiatieven om dit ook te gaan doen.

- Taalbeschouwing, waaronder strategieën

De kinderen worden zich bewust van spreek- en luisterstrategieën. Ze kunnen reflecteren op het gesprek, ze kunnen vertellen wat ze gedaan en geleerd hebben. De kinderen ontwikkelen hun fonologisch en fonemisch bewustzijn. Ook ontwikkelen ze hun letterkennis. De kinderen leren nieuwe woorden en kunnen deze ook gebruiken.

2.2. Engels

Het domein Engels omvat vier kerndoelen. Voor de kinderen in groep 1 en 2 is het belangrijk dat zij zich bewust worden van de Engelse taal en dat deze taal anders is dan de Nederlandse taal. Daarbij leren ze te kijken en te luisteren naar Engelstalig materiaal. Verder kunnen ze eenvoudige liedjes in het Engels zingen of eenvoudige opdrachten in het Engels uitvoeren. Belangrijk is ook dat ze zelfvertrouwen opbouwen met het Engels.

⁷ http://www.st-ab.nl/wetten/0725_Wet_op_het_primair_onderwijs_WPO.htm Geraadpleegd op 17-11-2011

2.3. Rekenen/wiskunde

Het domein Rekenen/wiskunde omvat elf kerndoelen onderverdeeld in drie hoofdstukken:

- *Wiskundig inzicht en handelen*

De kinderen maken zich de wiskundige taal eigen. De kinderen kunnen met behulp van ontwikkelingsmateriaal dingen op volgorde leggen, vergelijken, benoemen, enzovoort. Ook ontwikkelen de kinderen het oplossingsgericht denken in verband met aantallen, de telrij, lengte en gewicht. Ze kunnen hun oplossingen onderbouwen en beoordelen.

- *Getallen en bewerkingen*

De kinderen leren in één keer hoeveelheden te overzien, ze ontdekken dat je steeds verder kunt tellen. De kinderen leren ook schattingen van hoeveelheden te maken. Ze krijgen steeds meer inzicht in de getallen.

- *Meten en meetkunde*

De kinderen kunnen werken met constructiemateriaal. Ze ervaren de ruimte om hen heen, wat is dichtbij, veraf, links, rechts, naast, enzovoort. Ze experimenteren met spiegels en hebben kennis van meetkundige vormen zoals de cirkel en het vierkant.

2.4. Oriëntatie op jezelf en de wereld

Het domein oriëntatie op jezelf en de wereld omvat twintig kerndoelen onderverdeeld in vier hoofdstukken:

- *Mens en samenleving*

De kinderen ontdekken hun eigen lichaam en zien overeenkomsten en verschillen tussen zichzelf en anderen. Ze zien dat iedereen uniek is. Ze leren dat je je fit voelt door af en toe te eten. De kinderen doen ervaringen op met eenvoudige conflicten en ontdekken dat mensen afhankelijk van elkaar zijn. Verder ontwikkelen de kinderen een veilig speel- en werkgedrag in en rond de school. Ze houden zich aan afspraken in het verkeer en kunnen bij eenvoudige situaties de weg oversteken. Ze ontdekken dat het noodzakelijk is dat er regels zijn en dat je je daar ook aan moet houden. Door middel van feesten leren de kinderen over andere culturen en religies. De kinderen leren zich te verwonderen over natuur en zien het belang ervan in dat de natuur schoon gehouden moet worden.

- *Natuur en techniek*

De kinderen kunnen verschillen en overeenkomsten benoemen tussen dieren en hun leefomgeving. Ze kunnen verschillende soorten bloemen onderscheiden. De kinderen weten het verschil tussen licht en donker, hard en zacht, hoog en laag en warm en koud. Ze ervaren dat sommige voorwerpen op water blijven drijven. Ze ontdekken de eigenschappen van magneten. Ook ontdekken ze dat het weer elke dag anders is en kunnen ze verschillende weertypen onderscheiden. Verder kunnen de kinderen materialen onderbrengen in categorieën en ontdekken ze bijvoorbeeld dat een stoel van hout gemaakt is. De kinderen nemen kennis van de hemel met zon, maan en sterren.

- *Ruimte*

De kinderen ontdekken verschillende soorten grondmateriaal zoals zand en grind. De kinderen weten hoe de zee eruit ziet en wat een dijk is. De kinderen tekenen een kaart van hun omgeving en geven erop aan wat er daar zoal te zien is.

- *Tijd*

De kinderen leren zich in de tijd te oriënteren en daarbij begrippen te hanteren als straks, morgen of overmorgen. Ze kunnen iets vertellen over wat in het verleden, heden of de toekomst gebeurd is.

2.7. Kunstzinnige oriëntatie

Het domein kunstzinnige oriëntatie omvat drie kerndoelen. Hierbij leren de kinderen in groep 1 en 2 herkenbare beelden uit hun omgeving te reproduceren door bijvoorbeeld dit te tekenen of te schilderen. Ze verkennen daarbij ruimte, vorm, kleur, textuur en compositie. De kinderen leren muziek maken op ritme instrumenten, ze kunnen geconcentreerd naar muziek luisteren en liedjes zingen. De kinderen kunnen daarbij elkaars werk beluisteren of bekijken en erover praten. De kinderen leren over cultureel erfgoed door de nabije omgeving.

2.6. Bewegingsonderwijs

Het domein bewegingsonderwijs omvat twee kerndoelen. Het eerste kerndoel bestaat uit twaalf leerlijnen voor beweging: balanceren, klimmen, zwaaien, over de kop gaan, springen, hardlopen, mikken, jongleren, doelspelen, tikspelen, stoeispelen en bewegen op muziek. Deze leerlijnen komen ook bij de kleuters aan bod in een eenvoudige vorm. Het gehele overzicht is te vinden op de site van het SLO: tule.slo.nl.

Bij het tweede kerndoel gaat het erom dat de kinderen leren om veilig te bewegen met behulp van toestellen, dat de kinderen zich daarbij aan de afspraken en regels kunnen houden en elkaar helpen. De kinderen leren ook te reflecteren op hun eigen bewegingen en kunnen een inschatting maken van hun eigen bewegingsmogelijkheden en elkaar aanmoedigen en coachen.

3. De overgang van groep 1 naar groep 2

Er wordt bij de kerndoelen die in het vorig hoofdstuk staan beschreven, geen onderscheid gemaakt tussen groep 1 en groep 2. Toch zullen er bepaalde eisen gesteld worden bij de overgang van groep 1 naar groep 2. Dit is lastig omdat het per kind verschilt of je het wel of niet over kan laten gaan. Het ene kind dat op sociaal-emotioneel gebied nog niet aan groep 2 toe is, maar op cognitief wel, zul je over laten gaan terwijl je bij een ander kind dit dan weer niet zult doen. Het verschilt helemaal per kind en hoe jouw beeld over dat kind is. Toch bespreek ik hieronder twee hulpmiddelen die kunnen helpen bij het maken van de beslissing van het overgaan: CITO-toetsen en een beslissingsblad

3.1. De zin en onzin van CITO-toetsen in groep 1

Een eerste hulpmiddel dat bij de beslissing van het overgaan van groep 1 naar groep 2 kan helpen, zijn de CITO-toetsen. Een beslissing mag nooit volledig en alleen gebaseerd zijn op de CITO-toetsen.

3.1.1. De zin van CITO-toetsen in groep 1

Het CITO (Centraal Instituut ToetsOntwikkeling) adviseert om in januari, de M-toets voor het midden van het schooljaar en in juni, de E-toets voor het eind van het schooljaar, de kleuters in groep 1 en 2 een toets te laten afnemen voor taal en rekenen. Dit betekent dus dat de kinderen in een schooljaar vier toetsen moeten maken.

De toets voor taal heeft een deel voor groep 1 en een deel voor groep 2. De toets gaat over de passieve woordenschat en het kritisch luisteren. Voor de oudere kleuters staan er ook nog opdrachten in over klank en rijm, eerste en laatste woord horen, schriftoriëntatie en auditieve synthese.

De toets voor rekenen heeft opdrachten over getalbegrip: het omgaan met hoeveelheden, getallen en de teltij, meten: het omgaan met omtrek, lengte, inhoud, oppervlakte, gewicht en tijd en meetkunde: het lokaliseren, oriënteren, opereren met vormen en figuren en construeren. Ook zijn er nog beheersingstoetsen over kleur en lichaamsdelen.

Verder wordt er door het CITO gezegd dat alle opgaven alvorens ze in een toets verschijnen, nauwkeurig uitgetest zijn. Daarbij doen ze een normeringonderzoek bij een representatieve groep kinderen. En op basis van de uitslagen van dit onderzoek, bepaalt het CITO welke opgaven in de toetsen komen of welke geschrapt moeten worden: *“De opgaven die geselecteerd zijn voor de toetsen Rekenen voor kleuters zijn door minimaal 40% en maximaal 90% van de kinderen uit het onderzoek goed gemaakt”*⁸ Aldus het CITO.

Door het maken van een CITO-toets kom je terecht in een CITO-niveau en deze lopen van A naar E. Bij deze niveaus is er sprake van een relatieve normering door middel van een schaal die aangeeft of een kind zwak of sterk scoort ten opzichte van een normgroep, hier

⁸http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle_producten/a3c274331ccb4ed2a097dcf0461a5975.aspx geraadpleegd op 18-11-2011

het landelijk gemiddelde. Op deze manier is kun je niet zeggen of je de toets wel of niet gehaald hebt en of je het goed of slecht gedaan hebt, je komt terecht in een bepaald niveau. Hieronder staan de niveaus volgens het CITO:⁹

Niveau	%	Interpretatie
A	25%	De 25% hoogst scorende leerlingen
B	25%	De 25% leerlingen die net boven tot ruim boven het landelijk gemiddelde scoren
C	25%	De 25% leerlingen die net onder tot ruim onder het landelijk gemiddelde scoren
D	15%	De 15% leerlingen die ruim onder het landelijk gemiddelde scoren
E	10%	De 10% laagst scorende leerlingen

Het voordeel van deze relatieve normering is dat je de scores van de leerlingen kunt vergelijken andere leeftijdsgenoten, de vergelijkingsgroep. Deze vergelijkingsgroep komt tot stand doordat er scores zijn verzameld van een grote, landelijke representatieve groep leerlingen.

Deze niveaubepaling kan dus een hulpmiddel zijn om te beslissen of een kind wel of niet door kan naar groep 2. Wanneer een kind op verschillende toetsen een D of E score heeft, dan kun je besluiten, mitst het goed onderbouwd is vanuit verschillende ontwikkelingsgebieden, om het kind te laten zitten.

3.1.2. De onzin van CITO-toetsen in groep 1

De heer Luc Koning van het Pravoo-instituut (Praktijk voor orthopedagogische en orthodidactische activiteiten) stelt dat er helemaal geen gebruik gemaakt moet worden van de CITO-toetsen in groep 1. (Koning 2009) Volgens de interne inspectienota moet er eenmaal in de twee jaar dat een kind in groep 1 of 2 zit, een CITO-toets worden afgenomen. Het gaat hier dan om de CITO-toets taal en ordenen. Toch gebruiken veel scholen wel de CITO-toets bij het maken van een beslissing omdat dit simpelweg door de inspectie geëist wordt. Luc Koning vindt dat een school dit gewoon moet weigeren, maar hij beseft ook dat dit in de praktijk vaak anders gaat. Toch blijft hij ervoor pleiten dat een CITO-toets een erg kleuteronvriendelijke manier is en geen relevante informatie oplevert om de beslissing van het overgaan naar groep 2 te onderbouwen. Hij noemt hierbij een artikel uit de Trouw van maandag 31 januari 2005. In dit artikel staat dat de plaatjes die bij een CITO-toets gebruikt worden, voor een jonge kleuter erg verwarrend zijn, waardoor een kleuter de verkeerde keus kan maken en zodoende een lage CITO-score haalt. En dat terwijl het kind hartstikke goed weet wat er met de plaatjes bedoeld wordt. Een CITO-score geeft dan een vertekend beeld van de ontwikkeling van het jonge kind. In hoofdstuk 2.2 laat ik zien hoe de heer Luc Koning dan wel zijn beslissing over het overgaan van groep 1 naar groep 2 onderbouwt.

3.2. Het beslissingsblad

3.2.1. Het Pravoo-instituut

Het Pravoo-instituut heeft een beslissingsblad ontwikkeld om de overgang van groep 1 naar groep 2 goed te kunnen onderbouwen. Aan de hand daarvan kan worden besloten om al dan niet een kind te laten zitten. De heer Luc Koning vindt dit een beter systeem om te

⁹ http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/toetsenopschool/toetsenopschool_po.pdf geraadpleegd op 18-11-2011

beoordelen of een kind al dan niet naar groep 2 kan. Door middel van dit beslissingsblad kijk je naar het kind in zijn geheel en laat je het niet van één moment afhangen zoals bij een toets.

Het beslissingsblad van het Pravoo-instituut bestaat uit tien onderdelen die bij binnenkomst in groep 1 moeten worden ingevuld en die aan het eind van groep 1 nogmaals worden ingevuld. Op deze manier kan de ontwikkeling worden overzien: heeft het kind zich in de loop van groep 1 ontwikkeld, maar niet genoeg om naar groep 2 te gaan? Dan heeft verlenging van de kleutertijd, het blijven zitten, zin. Het kind krijgt dan meer tijd om zich te ontwikkelen. Wanneer blijkt uit het beslissingsblad dat het kind zich helemaal niet heeft ontwikkeld, kan er sprake zijn van een leerstoornis en dat betekent dat blijven zitten misschien wel helemaal geen zin heeft.

De tien onderdelen die het Pravoo-instituut gebruikt in het beslissingsblad zijn:

1. Kring
2. Spelen
3. Werken
4. Gedrag
5. Taal
6. Motoriek
7. Zintuigen
8. Hoeveelheden
9. Redzaamheid
10. Aanvullende gegevens

Deze tien onderdelen worden nog weer onderverdeeld in concreet waarneembare gebieden die door de leerkracht ingevuld moeten worden. Op deze manier ontstaat er een compleet beeld van de ontwikkeling van het kind. In de bijlage is het beslissingsblad van het Pravoo-instituut opgenomen.

3.2.2. Andere beslissingsbladen

Veel basisscholen hebben zelf een beslissingsblad ontworpen en ook methodes voor de groepen 1 en 2 hebben materiaal om een beslissing van het overgaan van groep 1 naar groep 2 te onderbouwen. Deze ga ik hier nu niet allemaal behandelen. Ook blijkt dat veel van deze beslissingsbladen elkaar overlappen en in grote lijnen overeenkomen met het beslissingsblad van het Pravoo-instituut. Alle beslissingsbladen die ik heb bekeken, bevatten de belangrijkste onderdelen van de ontwikkeling:

- Sociale ontwikkeling
- Emotionele ontwikkeling
- Cognitieve ontwikkeling
- Lichamelijke en motorische ontwikkeling
- Werkhouding, zelfredzaamheid en gedrag

Door naar al deze onderdelen te kijken, ontstaat er een totaalbeeld van de ontwikkeling van het kind. Ook houden veel scholen bij hun beslissing toch rekening met de CITO-score en hebben ze overleg met de ouders van het kind.

4. Conclusie

In het voorafgaande is er een antwoord gekomen op de derde theoretische vraag: *Welke kern- en tussendoelen volgens het SLO zijn er voor groep 1 en 2? En welke hulpmiddelen zijn er om de beslissing van het overgaan van groep 1 naar groep 2 te kunnen onderbouwen?*

Hieronder wordt het antwoord kort omschreven.

In de wet op primair onderwijs staat beschreven wat de inhoud van het onderwijs is en welke ontwikkelingen een basisschoolkind in acht basisschooljaren moet vergaren. Deze wet vormt het uitgangspunt bij het formuleren van de kerndoelen die in het basisonderwijs gehanteerd moeten worden. Het SLO heeft bij elk van deze kerndoelen tussendoelen en leerlijnen

geformuleerd om leraren wat meer houvast in de praktijk te geven. Het SLO heeft de kerndoelen onderverdeeld in zeven domeinen: Nederlands, Engels, Friese taal, Rekenen/wiskunde, Oriëntatie op jezelf en de wereld, Kunstzinnige oriëntatie en Bewegingsonderwijs. In deze zeven domeinen komen de kerndoelen tot uiting. Ik heb er zes beschreven omdat Friese taal niet relevant is voor mijn onderzoek.

Verder komt de overgang van groep 1 naar groep 2 aan bod. Bij deze overgang wordt er vaak gebruik gemaakt van een beslissingsblad en/of de CITO-toetsen. CITO-toetsen zijn toetsen ontwikkeld door Centraal Instituut ToetsOntwikkeling. Zij hebben ook voor groep 1 en 2 twee toetsen ontwikkeld: een toets voor taal en een toets voor rekenen. Het CITO maakt gebruik van een relatieve normering waardoor je door middel van een schaalverdeling kunt zien of een kind zwak of sterk scoort ten opzicht van de normgroep, het landelijk gemiddelde. Het voordeel is dus dat in een bepaald niveau terecht komt (A tot en met E) en je niet kunt zeggen of je de toets wel of niet gehaald hebt. Ook kun je de scores van de leerlingen vergelijken met andere leeftijdsgenoten.

Er zijn ook tegenstanders van de CITO-toets, zoals de heer Luc Koning van het Pravoo-Instituut. Hij vindt een CITO-toets zeer kleuteronvriendelijk en de opgaven zijn vaak te verwarrend voor kleuters. Hij pleit dan ook voor het gebruik van een beslissingsblad bij het overgaan van groep 1 naar groep 2. Het voordeel van een beslissingsblad is dat het een totaalbeeld geeft van de ontwikkeling van het kind. De belangrijkste aspecten van de ontwikkeling kun je door middel van een beslissingsblad volgen.

In de praktijk worden vaak een beslissingsblad en de CITO-scores gebruikt bij het beslissen van de overgang naar groep 2. De CITO-scores mogen overigens nooit alleen gebruikt worden bij deze beslissing.

Deel 4 Ontwikkelingsmaterialen

In deel 4 Ontwikkelingsmaterialen probeer ik antwoord te geven op mijn vierde theoretische vraag: *Wat wordt er in de literatuur gezegd over de verschillende ontwikkelingsmaterialen die ingezet zouden kunnen worden als uit de observaties volgt dat een herfstkind extra ondersteuning nodig heeft in groep 2?* Ik begin met het beschrijven van het doel van ontwikkelingsmaterialen, vervolgens behandel ik reken- en wiskundematerialen, lees- en schrijfmaterialen, bouw- en constructiematerialen en mozaïek, materialen voor beeldende vorming, ongevormde materialen en rollenspelmateriaal.

1. Het doel van ontwikkelingsmaterialen

Ontwikkelingsmaterialen hebben een positieve invloed op de ontwikkeling en het leren van jonge kinderen. Daarbij zijn deze materialen een middel en geen doel, om de ontwikkeling te bevorderen. Ontwikkelingsmaterialen zijn er in vele soorten en maten. Bij ontwikkelingsmaterialen hoeft er niet alleen gedacht worden aan materialen die speciaal voor het bevorderen van de ontwikkeling gemaakt zijn. Ook in de nabije omgeving van het kind dienen zich verschillende materialen voor die een positieve invloed op de ontwikkeling hebben. Het is de bedoeling dat het kind met behulp van de ontwikkelingsmaterialen op een speelse manier tot ontwikkeling komt.

Ontwikkelingsmateriaal heeft onder andere een grote invloed op de taalontwikkeling van kinderen. Wanneer nieuwe materialen of vaardigheden worden besproken, wanneer er met het materiaal gespeeld wordt en bij de begeleiding hiervan, is taal steeds van groot belang. De kinderen vergroten op deze manier hun receptieve en productieve woordenschat. Verder wordt ook de sociale ontwikkeling bevorderd doordat tijdens het werken en spelen met ontwikkelingsmateriaal de kinderen met elkaar overleggen en communiceren.

In de volgende hoofdstukken worden belangrijkste activiteiten, ontwikkelingsgebieden en bijbehorende materialen genoemd.

2. Reken- en wiskundematerialen

Het is als leerkracht belangrijk om alledaagse situaties te gebruiken bij reken- en wiskunde activiteiten. Op deze manier krijgen rekenen en wiskunde een betekenisvolle context voor de kinderen. Het is dan ook heel geschikt om het spel van het kind te gebruiken. Door middel van spelen in hoeken kunnen veel reken- en wiskundige begrippen duidelijk worden.

Om tot goede keuzes op het gebied van reken- en wiskundematerialen te komen, is het verstandig om de reken- en wiskundeontwikkeling op een rijtje te hebben. Hiervoor kun je uitstekend de Tussendoelen Annex Leerlijnen gebruiken. Dit zijn tussendoelen voor rekenen en wiskunde in de onderbouw omschreven door het TAL-team in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Hieruit zijn voor de onderbouw twee leerlijnen ontstaan:

1. Leerlijn Hele Getallen Onderbouw Basisonderwijs

2. Leerlijn Meten en Meetkunde Onderbouw Basisonderwijs

In de eerste leerlijn komt het leren tellen en rekenen in groep 1 tot en met groep 4 van de basisschool aan bod. In de tweede leerlijn wordt beschreven hoe kinderen hun fysieke omgeving leren kwantificeren en begrijpen.

Vanuit deze leerlijnen kunnen er voor de ontwikkelingsmaterialen de volgende domeinen worden onderscheiden: (Nellestijn en Janssen-Vos 2005)

- Meten
- Hoeveelheden en getallen
- Begrijpen van de ruimte (meetkunde)

2.1. Meten

Metten doen jonge kinderen eigenlijk al heel onbewust: ze leggen bijvoorbeeld voorwerpen van groot naar klein. Wanneer het kind wat ouder wordt, wil het preciezer gaan meten en leren ze een maateenheid te gebruiken.

2.1.1. Ontwikkelingsmaterialen vanuit de omgeving

Recepten zijn bij uitstek geschikt om te gebruiken bij het onderwerp meten. (Nellestijn en Janssen-Vos 2005) Hierbij kan er gedacht worden aan het zelf maken van recepten maar ook het lezen en interpreteren van recepten spelen een rol. In een recept staan hoeveelheden, maten en gewichten die gebruikt moeten worden bij het koken. Bij het nemen van de juiste hoeveelheden, maten en gewichten zijn materialen nodig. Hierbij kan er gedacht worden aan:

- Weegschaal
- Maatbeker
- Kookwekker
- Klok

Wanneer de kinderen iets gekookt hebben, kunnen ze dit weer verkopen en op die manier ook met hoeveelheden en getallen in aanraking komen.

Onderzoeksactiviteiten zijn ook zeer geschikt om meten vorm te geven. De kinderen leren hierbij omgaan met verschillende meetinstrumenten bijvoorbeeld:

- Stopwatch
- Kompas
- Waterpas
- Zandloper

Ook kunnen de kinderen insecten vangen en in potjes met een vergrootglas bekijken. Met behulp van een spiegel kunnen ze de insecten van alle kanten bekijken.

Een meetlat in de klas mag eigenlijk ook niet ontbreken, de kinderen kunnen hierop zien hoe groot ze zijn. Een tijdbalk kan dienstdoen om de korte levensgeschiedenis van de kinderen te ordenen.

Tot slot kan er met het onderwerp 'weer' ook met meetinstrumenten gewerkt worden. Hierbij valt te denken aan een thermometer, een regenmeter en een windmeter. De kinderen kunnen op deze manier van elke dag het weer bijhouden.

2.1.2. Ontwikkelingsmaterialen van uitgeverij Rolf

Hieronder staan een aantal ontwikkelingsmaterialen, ontworpen door uitgeverij Rolf¹⁰:

- **Gewichtkokerset:** De gewichtkokers met als doel verschil in gewicht te laten constateren. Hierbij komen de volgende begrippen aan de orde: zwaar-zwaarder-zwaarst; licht-lichter-lichtst.
- **Weerstation:** Het draagbare weerstation bestaat uit een kunststof bord met vijf weerinstrumenten: barometer, kompas, hygrometer, thermometer en minimum-/maximum thermometer. De instrumenten zijn uitneembaar en makkelijk voor kinderen af te lezen.
- **Weegschaal en gewichten:** Een weegschaal van blank gelakt beukenhout met 2 kunststof bakjes. Voor begrippen als o.a. meer en minder, lichter en zwaarder, omhoog en omlaag. En een set van acht gewichten in een houten blok.



¹⁰ <http://www.rolf.nl/catalogus/artikelsubgroep/3924/> geraadpleegd op 21-11-2011

2.2. Hoeveelheden en getallen

In de loop van de tijd krijgen kinderen steeds meer inzicht in de getallenwereld: de betekenis van een getal, de volgorde en opbouw van getallen. De basis van het tellen ligt bij het tellen van voorwerpen en van daaruit gaan ze gebruik maken van modellen en materialen.

2.2.1. Ontwikkelingsmaterialen vanuit de omgeving

Begrip van hoeveelheden en getallen kan ontstaan door met de kinderen met het thema 'de winkel' bezig te zijn. (Nellestijn en Janssen-Vos 2005) Daarbij kunnen er aantallen geteld worden, verkoopsvoorwerpen kunnen worden gesorteerd op kleur, grootte en noem maar op. Er moet bepaald worden hoeveel de voorwerpen in de winkel kosten en natuurlijk wat de openingstijden van de winkel zijn. Ten slotte moeten de kinderen bij het verkopen van de voorwerpen ook nadenken over hoeveel geld ze moeten terug geven.

Verder is bij het begrip van getallen een kalender een handig hulpmiddel in de klas. Hierbij kan er gedacht worden aan een scheurkalender: elke dag moet er een blad afgescheurd worden en als je deze blaadjes naast elkaar hangt, krijg je een getallenlijn tot en met dertig. Hierbij worden de dagen van de week en de getallenlijn gecombineerd. Tevens kun je aan het begin van de maand of week belangrijke dagen en verjaardagen bespreken, hoeveel nachties slapen dat nog is.

Tot slot een aantal voorbeelden van materialen in de klas die telhandelingen bevorderen:

- Ganzenbord
- Dobbelstenen
- Cijferstempels
- rekenrekken

2.2.2. Ontwikkelingsmaterialen van uitgeverij Rolf

Hieronder staan een aantal ontwikkelingsmaterialen, ontworpen door uitgeverij Rolf:

- *De rekenrups*: Rekenrups Boefie met 8 blauwe, 8 gele en 8 groene segmenten. De rups ondersteunt de functionele en effectieve handelende activiteiten. Hij helpt bij het structureren van tellen. Hij kan uit elkaar en iedere segment van deze vrolijke rups is tegelijk een rekenelement.
- *De getallenboom*: Deze fraai getekende bomen laten, zowel concreet als abstract, de getalsbegrippen 1 t/m 10 zien. Op elke plank wordt een getal op 5 manieren weergegeven:
 - met het aantal vruchten
 - met het aantal puzzelstukjes
 - met het aantal witte stippen
 - met het aantal vingers
 - met het abstracte getal.



Voor de kleuters een leuke puzzel ter kennismaking met cijfers, voor de ouders een aantrekkelijke vorm van getalsoefening.

2.3. Begrijpen van de ruimte (meetkunde)

Het begrijpen van de ruimte bestaat uit drie onderdelen:

- het oriënteren in de ruimte,
- het bouwen en construeren
- werken met vormen en figuren. (Nellestijn en Janssen-Vos 2005)

Wanneer een kind zich oriënteert in de ruimte komen begrippen als naast, achter, voor, eronder en erop aan bod waarmee een kind zijn eigen positie en die van objecten in een ruimte bepaalt. Bij het bouwen en construeren geeft een kind vorm aan zijn gedachten door middel van een bouwwerk, de werkelijkheid wordt geïnterpreteerd. Tot slot wordt bij het werken met vormen en figuren een onderzoekende houding ontwikkeld. Kinderen gaan met spiegeltjes vormen en figuren onderzoeken en ontdekken symmetrie, schaduw, lengte, vorm en richting.

2.3.1. Ontwikkelingsmaterialen vanuit de omgeving

In hoofdstuk vier bouw- en constructiematerialen en mozaïek wordt er uitgebreid ingegaan op de bovengenoemde drie onderdelen en welke materialen daarbij nodig zijn. Daarom verwijs ik voor de ontwikkelingsmaterialen vanuit de omgeving naar dat hoofdstuk. Wat hier verder nog wel even genoemd kan worden, is het begrijpen van de ruimte door het maken van een maquette, een plattegrond of een werktekening. Dit lijkt erg moeilijk voor de jongste kinderen, maar met begeleiding, is het goed te doen. In de bouwhoek kunnen bijvoorbeeld eenvoudige bouwtekeningen hangen om kinderen te inspireren om ook een bouwtekening te maken van hun bouwwerk. Ook kunnen jonge kinderen met plattegronden werken door middel van het bouwen van een dorp op een groot stuk papier. Op dit papier worden de gebouwen gemaakt van blokken en de wegen, parken en het water wordt met viltstift tussen de gebouwen door gemaakt. Daarna worden de gebouwen met potlood omgetrokken en weggehaald, een plattegrond blijft over. Tot slot kan er een maquette gemaakt worden van de schoolomgeving. Dit is minder geschikt voor de jongste kinderen.

2.3.2. Ontwikkelingsmaterialen van uitgeverij Rolf

Hieronder staan een aantal ontwikkelingsmaterialen, ontworpen door uitgeverij Rolf:

- **Fröbel blokkenkist:** Houten blokken van blank beukenhout met een basismaat van $5 \times 5 \times 5$ cm. Inhoud: 8 kubussen, 8 halve kubussen, 4 palen, 16 tegels, 16 kwartkubussen en 8 cilinders.



- **Ruimtelijke relaties:** Het materiaal bestaat uit twee lotto's waarmee het herkennen en benoemen van ruimtelijke begrippen geoefend wordt. Elke lotto bestaat uit 28 houten blokjes en een handleiding. Bij lotto 1 gaat het om het ontdekken en verwoorden van de begrippen: voor, achter en naast. De kinderen sorteren de blokjes eerst op onderwerp en daarna op positie.



Lotto 2 bevat bovendien de begrippen: op, in, onder en boven. Op alle blokjes zijn verschillende dieren afgebeeld, hierdoor is alleen het sorteren in verschillende posities mogelijk.

- **Vormentoren:** Met de vormentoren leren kinderen vormen, kleuren en grootten te onderscheiden, te sorteren en te ordenen. Tevens komt het seriëren aan bod. Vormentoren bestaat uit 4 houten staanders, 8 voorbeelden in kleur en 8 voorbeelden in zwart-wit, 24 houten rijgvormen en een handleiding.



3. Lees- en schrijfmaterialen

Ook hier is het weer belangrijk om alledaagse situaties te gebruiken bij lees- en schrijfactiviteiten. Je gebruikt de hele dag door taal dus er zijn legio mogelijkheden.

3.1. Activiteiten en ontwikkelingsmaterialen vanuit de omgeving

Nellestijn en Janssen-Vos (2005) maken in hun materialenboek onderscheid tussen vier activiteiten waaraan materialen verbonden worden:

- *Lezen en schrijven in het spel*

In hun spel willen kinderen het lezen en schrijven imiteren van volwassenen. Op die manier krijgt ook het lezen en schrijven betekenis voor de kinderen en ervaren zij wat de functies van lezen en schrijven zijn. Het is belangrijk dat er in de klas materialen aanwezig zijn waarbij een kind echt moet lezen of schrijven. Dit kan uitstekend gebeuren in een hoek en dus in het spel van de kinderen. Er kunnen hoeken ingericht worden als huishoek, restaurant, winkel of postkantoor. Op deze manier moet een kind schrijven of lezen omdat

dat hoort bij zijn rol. Materialen die aanwezig moeten zijn: pennen, papieren, (prenten)boeken, kranten, folders, telefoonboek, enveloppen, enzovoort.

- *Samen lezen*

Kinderen vinden het heerlijk om samen te lezen. Ze luisteren naar het verhaal en bekijken de illustraties. Er kan gekozen worden tussen drie soorten prentenboeken: een aanwijsprentenboek, een verhalende prentenboek en een informatieve prentenboek. In een aanwijsprentenboek staan de afbeeldingen centraal en niet het verhaal. Op elke illustratie is weer iets anders afgebeeld waarover gesproken kan worden. In een verhalende prentenboek wordt er een verhaal verteld waarbij de afbeelding ter ondersteuning zijn. De afbeeldingen gaan over het verhaal en bieden de kinderen houvast. Bij informatieve boeken wordt er informatie gegeven over een onderwerp en daarover gaan ook de bijbehorende illustraties. Naast prentenboeken zijn ook de luisterboeken belangrijke materialen die bijvoorbeeld in een luisterhoek gezet kunnen worden.

- *Schrijfactiviteiten en zelf schrijven*

Kinderen kunnen zelf teksten en boeken gaan maken, maar ze kunnen ook al dan niet samen met de leerkracht vragen opstellen voorafgaand aan bijvoorbeeld een bezoek aan de plaatselijke bakkerij. Ook kunnen ze teksten maken bij hun eigen foto's of tekeningen, wanneer ze dit zelf niet kunnen, kan de leerkracht dit voor ze doen. Er kan ook zelf een (letter)krant worden gemaakt die door ouders kan worden gelezen. De kinderen kunnen hierin tekeningen maken van dingen die ze meegemaakt hebben en de kinderen die kunnen schrijven, kunnen er wat bij zetten. Ook is het belangrijk dat de kinderen elkaars werk bekijken en 'lezen.'

Het is belangrijk om veel verschillende soorten papier, plaatjes, lijm, stickers, voorgeniete lege boekjes, stempels, enzovoort in de klas te hebben. Op deze manier kunnen de kinderen zelf aan de slag met het produceren van tekst.

- *Zelf lezen*

Het zelf lezen van boeken is voor de jongste kleuters nog niet aan de orde. Ze kunnen wel doen alsof ze het boek zelf lezen en als ze een boek al heel vaak samen hebben gelezen, zullen ze ook haarfijn kunnen vertellen wat er precies in dat boek staat. Toch is het wel belangrijk dat er veel en verschillende boeken in de klas aanwezig zijn en dat de kinderen de tijd krijgen om deze boeken te bekijken en dat er over een boek gesproken wordt in de kring. Op deze manier krijgen de kinderen positieve ervaringen met boeken en zal de leesmotivatie in de hogere groepen groter zijn. Wat erg motiverend kan werken is het inrichten van een leeshoek waarin een kind lekker op wat kussentjes boeken kan uitkiezen en bekijken.

3.2. Ontwikkelingsmaterialen van uitgeverij Rolf

Hieronder staan een aantal ontwikkelingsmaterialen, ontworpen door uitgeverij Rolf:

- *Lettertje tik*: Handelend letters leren. Met de kist Lettertje tik maken kinderen spelenderwijs kennis met de lettertekens. Het interieur van de kist is bedrukt met letters zodat de leerling de letters op een vaste plaats kan vinden en opbergen. De kist bevat 93 houten letters in de kleuren rood (30 klinkers) en blauw (63 medeklinkers), 2 hamers, 2 kurkplaten en 2 doosjes spijkertjes.
- *Krijtwoorden*: Met de set oefenen oudste kleuters het naschrijven en nastempelen van korte woorden. De vette zwarte letters op de woordkaarten kunnen met krijt worden beschreven. Voor de juiste schrijfwolgorde is het begin van de letters met rood aangegeven. Daarna kan het woord met de bordwisser uitgeveegd worden. De kaarten kunnen ook worden gekopieerd. De letters kunnen dan worden nagestempeld of nageschreven. De houten cassette bevat 18 woordkaarten, een bordwisser en een doosje stofvrije krijtjes.



- *Plaatjesstempels*: De plaatjesstempels bieden samen met de kist Letterklankstempels goede mogelijkheden aan kinderen met hun letterkennis plaatjes te verwoorden en tevens nieuwe letterkennis te verwerven.

4. Bouw- en constructiematerialen en mozaïek

Bouw- en constructiematerialen worden vaak bij elkaar genoemd en ze hangen dan ook nauw samen. Toch is er wel een verschil tussen bouw- en constructiematerialen. Met bouwmaterialen bedoelen we het samenstellen van losse delen tot een geheel. Bijvoorbeeld door blokken op te stapelen en zo een toren te bouwen. Met constructiemateriaal bedoelen we materiaal dat verbindingsmogelijkheden heeft, de elementen passen in elkaar waardoor het een stevig bouwwerk wordt. (Nellestijn en Janssen-Vos 2005)

Ook wordt in dit hoofdstuk mozaïek behandeld omdat dit ontwikkelingsmateriaal een aantal overeenkomende eigenschappen heeft met bouw- en constructiemateriaal.

4.1. Ontwikkelingsmaterialen vanuit de omgeving

De ontwikkeling van het bouwen en construeren loopt van manipuleren en experimenteren naar het precies bouwen en construeren. Deze ontwikkeling verloopt niet in fases want nieuw materiaal wordt telkens door manipuleren en experimenteren verkend.

4.1.1. Echte materialen in de bouwhoek

In de bouwhoek kan er gewerkt worden met echte materialen uit de omgeving. Hiervan is steen een goed voorbeeld. Kinderen kunnen in de bouwhoek bouwwerken maken van echte bakstenen. Natuurlijk moet er hierbij wel gelet worden op de zwaarte en grote van de stenen, de kinderen moet er wel veilig en makkelijk mee kunnen werken. De kinderen zullen in de bouwhoek sneller kiezen voor echte bakstenen dan voor de houten blokken. Bakstenen zijn 'echt' en veel stabielere dan houten blokken, doordat een baksteen een beetje ruw is, blijft het beter liggen.

Naast bakstenen zijn er nog voldoende andere 'echte' materialen die gebruikt kunnen worden zoals bouwplaten, kisten, planken, kratten, boomstammetjes, enzovoort.

4.1.2. Echte constructiematerialen

Bij constructiematerialen is het belangrijk dat je het aan elkaar vast kunt maken. Daarom moeten verschillende materialen met elkaar te combineren zijn.

Kosteloos materiaal kan heel goed gebruikt worden als constructiemateriaal, hierbij kan gedacht worden aan karton of papier. Ook kan er door middel van hout en gereedschappen van alles in elkaar gezet worden. Hierbij moeten echte gereedschappen gebruikt worden zoals een hamer, kleine zaag, nijptang, spijkers, schroeven, schroevendraaiers en noem maar op.

Ook materiaal als stokjes, kurken, latten en planken kunnen gebruikt worden bij het construeren.

4.1.3. Mozaïek

Mozaïek kan ook heel goed met behulp van echte materialen. Hierbij kan er gedacht worden aan schelpen, knopen, kralen, doppen en kurken. Zelfs bepaalde etenswaren als macaroni, bonen en maïs is geschikt om mee te mozaïeken.

4.2. Speciaal ontworpen Ontwikkelingsmaterialen

Er is bouw materiaal dat speciaal voor kinderen is ontworpen en door uitgeverij wordt uitgegeven, niet alleen door uitgeverij Rolf. Bij dit bouw materiaal wordt er onderscheid gemaakt in groot en klein bouw materiaal.

4.2.1. Groot bouw materiaal

Groot bouw materiaal is zwaar en kinderen kunnen het optillen, verslepen en er zelfs in en op klimmen. Het groot bouw materiaal bestaat ook weer uit twee soorten materiaal: er zijn grote blokken en er zijn kisten en planken. Een voorbeeld van de grote blokken is de Haagse set bestaande uit blokken van blank beukenhout in verschillende vormen: rechthoekig, vierkant, driehoekig, palen en tegels. Hiermee gecombineerd kunnen de kisten en planken worden gebruikt.

4.2.2. Klein bouw materiaal

Ook klein bouw materiaal bestaat er in verschillende soorten en kleuren. In de gekleurde set bouw materialen zitten allerlei andere vormen zoals palen met sleuven waar platen in geschoven kunnen worden zodat er een wand ontstaat.

Een voorbeeld van klein bouw materiaal is het Fröbelmateriaal waarin kleinere blokken voorkomen dan in de Haagse set. Door Fröbel werden deze blokken hele, halve en kwart kubus genoemd. Verder zijn er ook nog tegels, paaltjes, halve paaltjes, cilinders, halve cilinders en uitgeholde kubus. Deze halve kubussen kunnen onder andere gebruikt worden voor het maken van een dak op een huis.

Dan is er ook nog een klein bouw materiaal dat Kapla, kabouterplankjes, heet. Deze plankjes van 1 bij 3 bij 5 cm kunnen aan elkaar vastgemaakt worden.

4.2.3. Constructiemateriaal

Bij speciaal ontworpen constructiemateriaal kan er gedacht worden aan Lego waarbij de bouwstenen aan elkaar worden bevestigd. Er zijn zelfs ramen, deuren, wielen, poppetjes en nog veel meer verkrijgbaar zodat het een levensecht spel wordt. Voor de nog wat jongere kinderen is er Duplo. Dit zijn wat grotere bouwstenen dan bij Lego en beter te hanteren voor de kleine handjes.

Verder is Knex een veel gebruikt constructiemateriaal. Hierbij kunnen verschillende bouwwerken worden gemaakt door middel van het aan elkaar vast zetten van stokjes. Ook bestaat er constructiemateriaal waarmee voertuigen gemaakt kunnen worden. Knex is daar ook één van. Er kan dan zelfs gewerkt worden met speciale schroevendraaiers om de verschillende onderdelen in elkaar te zetten.

4.2.4. Mozaïek

Speciaal ontworpen mozaïeksteentjes worden geometrische mozaïek genoemd en zitten in platte doosjes met een schuifdeksel. (Nellestijn en Janssen-Vos 2005) In een doosje zitten dan verschillende vormen waarmee de kinderen kunnen mozaïeken. Er zitten onder andere hele en halve vierkanten in, maar ook halve rechthoeken en halve grote en kleine ruitjes. Ook bestaat er ronde mozaïek met ringen en stokjes.

Een kralenplank behoort ook tot het mozaïek, er kunnen namelijk allerlei vormen en patronen gelegd worden.

Een speciaal soort ontworpen mozaïek is insteekmozaïek. (Nellestijn en Janssen-Vos 2005) Bij insteekmozaïek kunnen de mozaïekstukjes aan een ondergrond bevestigd worden zodat ze vastzitten en niet verschuiven.

4.2.5 Uitgeverij Rolf

Hieronder nog een aantal ontwikkelingsmaterialen uitgegeven door uitgeverij Rolf.

- Bouw materialen:
 - *Haagse set 10 cm*: Deze set bestaat uit 156 eersteklas beuken blokken in de basismaat 10 × 10 × 10 cm. De blokkenset is als volgt samengesteld:
 - 36 kubussen 10 × 10 × 10 cm;
 - 36 bouwstenen 20 × 10 × 5 cm;



- 24 halve kubussen diagonaal;
- 12 palen, 24 kwartkubussen en 24 tegels.
- Constructiematerialen:
 - *Lego Soft Reuze set*: Reuze bouwstenen gemaakt van zachte kunststof. De kinderen kunnen vlot en gemakkelijk aan de slag. Met de vrolijk gekleurde basisstenen, dakstenen en gedecoreerde elementen hebben ze in een mum van tijd een huis gebouwd.
 - Mozaïek:
 - *Kijk en leg na*: Een set van twaalf legkaarten met éénvoudige voorstellingen, opgebouwd uit hoofdvormen in verschillende grootte en verschillende kleuren. De B-set bestaat uit twaalf legkaarten met moeilijkere voorstellingen. Deze set geeft ook aanzetten tot oefening in hoeveelheidswaarneming. De set legfiguren bevat totaal 40 figuren met driehoeken, rechthoeken, vierkanten en cirkels in grote en kleine figuren. Kleuren rood, geel en blauw.



5. Materialen voor beeldend (vormgevend) onderwijs

Met materiaal voor beeldend onderwijs worden de materialen bedoeld die gebruikt kunnen worden om iets te maken. Dit zijn de zogenaamde vormgevende materialen omdat deze materialen te vervormen zijn wanneer ze worden toegepast met een bepaalde techniek of met een instrument. Een voorbeeld hiervan is verven met een kwast op papier.

Constructieve en reken- en wiskundeactiviteiten kunnen ook tot beelden en vormgevend onderwijs worden gerekend. Je bent hier namelijk bezig met het vormgeven van figuren, je bekijkt hoe iets in elkaar zit, waar het zich in de ruimte bevindt, enzovoort. Constructieve en reken- en wiskundeactiviteiten hebben we al in respectievelijk hoofdstuk vier en twee behandeld en ik ga daar dan nu ook niet verder op in.

5.2. De materialen

Er worden hier een aantal materialen behandeld die gebruikt worden bij het beeldend onderwijs. Deze materialen zijn: papier en textiel, teken- en schildermaterialen, kosteloos materiaal en natuurmaterialen en klei.

5.2.1. Papier en textiel

Papier

Er zijn veel verschillende soorten papier zoals karton, vliegerpapier, krantenpapier, crêpepapier, vloeipapier, glanspapier, behangpapier, goud- en zilverpapier en noem maar op. Dan bestaat er natuurlijk ook nog smal en breed papier, dik en dun papier en ribbeltjes papier. Daarnaast zijn er ook nog vouwblaadjes die in verschillende vormen gevouwen kunnen worden.

Hulpmaterialen die gebruikt worden bij papier zijn scharen, prikpennen en priklappen, lijm en ondergrondpapier is erg belangrijk om ander papier op te plakken.

Technieken die bij papier gebruikt kunnen worden zijn scheuren, knippen en vouwen. De jongste kinderen beginnen vaak met scheuren en komen pas later tot knippen. Voor het vouwen van papier zijn allerlei voorbeelden te vinden. De mooiste en ingewikkeldste vormen kunnen door middel van het vouwen van papier ontstaan.

Textiel

Textiel bestaat er in vele vormen en maten. Er bestaat wol, linnen, kant, jute, vloerbedekking, zijde, meubelstof, katoen enzovoort. Deze soorten textiel zijn er in verschillende kleuren en

vaak zit er ook een motiefje op of zijn er letters op gedrukt. Wat ook bij de textiel hoort, zijn lintjes, garen en koordjes.

Bij textiel kunnen dezelfde hulpmiddelen gebruikt worden als bij papier, wat er hier alleen aan toegevoegd kan worden is het aan elkaar naaien met naald en draad.

Textiel kan geknipt worden in allerlei vormen en deze kunnen vervolgens weer aan elkaar worden genaaid. Textiel is wat moeilijker te scheuren, maar in sommige gevallen zal dit zeker lukken.

5.2.2. Teken- en schildermaterialen

Er is een duidelijk verschil tussen tekenen en schilderen. Teken en is grafisch, het gaat om lijnen die een contour van een vorm afschilderen. Deze contouren kunnen ingevuld worden met kleur. Schilderen bestaat niet uit lijnen en contouren maar uit vlakken. Vaak wordt schildermateriaal gebruikt als tekenmateriaal: het tekenen met kwasten.

Tekenmaterialen

Onder tekenmaterialen vallen allereerst natuurlijk (kleur)potloden. Verder kan er ook heel goed getekend worden met gelpennen, grafietpotloden en viltstiften. Bordkrijt, vetkrijt en pastel is goed geschikt om mee te tekenen en ook met houtskool en inkt krijg je mooie effecten.

Schildermaterialen

Plakkaatverf is het meest gebruikte verf voor jonge kinderen. Plakkaatverf dekt goed en droogt snel. Verder is ook vingerverven aantrekkelijk voor jonge kinderen, ze ervaren de verftechnieken met hun lichaam. Verder behoren ook stempels en ecoline tot de schildermaterialen. Het is natuurlijk ook erg belangrijk welke kwasten of misschien rollers je gebruikt tijdens het schilderen. Er zijn bijvoorbeeld dunne, dikke, platte of bolle kwasten.

5.2.3. Kosteloos materiaal en natuurmateriële

Kosteloos materiaal

Onder kosteloos materiaal verstaan we het materiaal dat weinig tot niets kost en vaak weggegooid wordt, het zijn dan meestal ook materialen die in het dagelijks leven gebruikt worden. (Nellestijn en Janssen-Vos) Kosteloos materiaal kan prima gebruikt worden om bepaalde constructies of voorstellingen mee te maken. Voorbeelden van kosteloos materiaal zijn wc-rolletjes, rietjes, ijslollystokjes, luciferdoosjes, melkpakken en allerlei ander soorten doosjes, kralen, knijpers, knopen, pastasoorten en wol.

Hulpmiddelen om kosteloos materiaal vorm te geven, zijn lijm, scharen, paperclips, spelden, nietjes, punaises, touw, splitpennen enzovoort.

Natuurmateriaal

Natuurmateriële kun je terugvinden in de natuur. Voorbeelden hiervan zijn schelpen, takjes, kastanjes, eikels, steentjes, zaden, bladeren, strootjes en gedroogde bloemen.

Hulpmaterialen voor het vormgeven van natuurmateriaal zijn bijvoorbeeld mesjes en naalden.

5.2.4. Klei

Er zijn verschillende soorten klei die in de klas gehanteerd kunnen worden. Natuurklei wordt het meest gebruikt. (Nellestijn en Janssen-Vos 2005) Natuurklei is soepel en daardoor goed kneedbaar, natuurklei kan worden gedroogd en gebakken. Kinderen kunnen het uit elkaar halen, ermee rollen en het uitsmeren. Verder bestaat er ook synthetisch klei in verschillende kleuren. Dit klei is stugger en wordt pas na een tijdje kneden en opwarmen in de hand soepel, maar het zal altijd stugger blijven dan natuurklei. Ook kan synthetisch klei niet

worden gebakken of gedroogd. Tot slot is er nog speeldeeg of speelklei. Dit is deeg waaraan een grote hoeveelheid zout is toegevoegd zodat het lang houdbaar is. Speeldeeg is zacht en soepel en makkelijk in een vorm te kneden. In een keukenoven kan speeldeeg gebakken worden.

Er zijn verschillende hulpmiddelen om klei vorm te geven. Voorbeelden hiervan zijn deegrollers, spatels, houten rollers, mesjes, vorken, enzovoort. Klei is ook goed geschikt om versierd te worden met bij voorbeeld natuurmaterialen als steentjes of schelpen.

6. Ongevormde materialen

6.1. Ontwikkelingsmaterialen vanuit de omgeving

Onder ongevormde materialen verstaan we vooral zand en water. Deze materialen hebben geen vaste vorm en kunnen voortdurend door kinderen veranderd worden. Ongevormde materialen hebben dus veel gebruiksmogelijkheden en kunnen voor meerdere doelen gebruikt worden. Kinderen kunnen er iets mee maken en dit later veranderen en iets totaal anders van maken. Zand en water zijn dan ook zeer geschikt om te gebruiken tijdens het rollenspel, het constructiespel en om ermee te experimenteren en het te onderzoeken. Water is overal wel te vinden, bijna elk huishouden in Nederland beschikt over leidingwater waar kinderen mee kunnen experimenteren en spelen. Zand is vaak wat lastiger te vinden en kinderen zullen zich vaak moeten beperken tot een zandbak, te vinden op in elk geval bijna elk schoolplein.

6.2. Ontwikkelingsmaterialen van uitgeverij Rolf

Uitgeverij Rolf heeft een aantal zand- en watertafels in de aanbieding, natuurlijk kan er ook zonder een zand- en watertafel geëxperimenteerd worden met zand en water. Toch is het voor het overzicht en het netjes houden van de klas, belangrijk om over een zand- en watertafel te beschikken.

- Zand-watercanvas: De ideale en flexibele oplossing om kinderen te laten spelen en experimenteren met kleuren, schuim, zand, water etc. Het canvas kan vlak neergelegd worden of op de hoeken aan elkaar geknoopt worden zodat er een bak ontstaat. De opstaande rand heeft dan een hoogte van 12 cm. Gemaakt van stevige kunststof in de kleur blauw.



7. Rollenspelmaterialen

Tijdens het rollenspel kunnen kinderen dingen ondernemen die ze in het echte leven nog niet kunnen. Ze spelen na wat ze in hun leefomgeving tegenkomen. In het begin zullen ze dit doen door te manipuleren met voorwerpen en geleidelijk aan rolgebonden handelingen te doen. Vervolgens gaan ze echt een spelverhaal opzetten om tot een interactief rollenspel te komen. (Nellestij en Janssen-Vos 2005) Hierbij spelen materialen een belangrijke rol.

7.1. Ontwikkelingsmaterialen vanuit de omgeving

Voor het manipulerende en eenvoudig rollenspel zijn materialen uit de nabije omgeving van het kind van belang. De spullen moeten bekend en goed hanteerbaar zijn voor het kind. Voorbeelden zijn een oud telefoontoestel, bestek, verpakkingsmateriaal, poppen, autootjes, serviesgoed, verbandjes, enzovoort. Wanneer deze spullen duiden op het handelen van volwassenen, zijn kinderen geneigd dit te imiteren. Van een grote kartonnen doos willen kinderen een huis maken om in te wonen bijvoorbeeld. En met poppen en knuffels imiteren kinderen het handelen van hun ouders of verzorgers. Bij dit soort rollenspel kunnen gemakkelijk dingen gebruikt worden uit het 'echte' leven zoals het gebruik van potten en pakken of een oude melkpak. Wanneer er beroepen worden nagespeeld, is dit wat lastiger,

maar bijvoorbeeld alleen een koksmuts kan al heel wat betekenen voor kinderen. Wanneer zij de muts op hebben, zijn ze kok. Het is dus belangrijk dat er naast de echte spullen uit het alledaagse leven, ook gekozen spelattributen aanwezig zijn zoals de eerder genoemde koksmuts.

7.2. Ontwikkelingsmaterialen van uitgeverij Rolf

Ook uitgeverij Rolf heeft het een en ander op het gebied van rollenspel gemaakt.

- *Poppenhoek meubilair*: Het meubilair is gemaakt van gelakt, 18 mm dik, multiplex. De hoge achterwanden zijn optioneel en eenvoudig te monteren achter elke kast. Op deze wijze is de huishoek opstelling eenvoudig te

scheiden van de rest van de ruimte. Met deze achterwanden is ook een speels kookeiland te creëren.

- *Winkelspeelhuis*: Een robuuste winkel, gemaakt van blank gelakt beukenhout. De voorkant van de winkel is voorzien van schoolbordenverf, zodat kinderen met krijt hierop leuke tekeningen en 'aanbiedingen' kunnen aanbrengen. In de zijkanten zijn legplanken aangebracht, waarop de winkelwaar uitgestald kan worden. Deze zijpanelen zijn d.m.v. vleugelmoeren aan het voorpaneel bevestigd, zodat het geheel ook gemakkelijk uit elkaar te nemen is.

- *Gereedschapset*: Een box met gereedschap gemaakt uit milieuvriendelijke materialen. Inhoud: 2 schroevendraaiers (kruiskop en plat, hamer, zaag, sleutel, buigtang, 2 spijkers, 2 bouten en 2 moeren.



8. Conclusie

In het voorafgaande is er een antwoord gekomen op de vierde theoretische vraag: *Wat wordt er in de literatuur gezegd over de verschillende ontwikkelingsmaterialen die ingezet zouden kunnen worden als uit de observaties volgt dat een herfstkind extra ondersteuning nodig heeft in groep 2?*

Hieronder wordt dit kort omschreven.

Ik heb verschillende materialen beschreven die belangrijk zijn voor de ontwikkeling van het jonge kind. Materialen hebben een positieve invloed op de ontwikkeling van het kind.

Kinderen willen graag met materialen bezig zijn, het is dan ook belangrijk om interessante en uitdagende materialen te hebben. Dit hoeven niet altijd ontwikkelingsmaterialen van een uitgever te zijn. In de omgeving van het kind zijn veel materialen te vinden uit het 'echte' leven die het jonge kind ook zeer zullen aanspreken.

Allereerst zijn er reken- en wiskundematerialen die de ontwikkeling van een kind bevorderen. Hierbij kan er gedacht worden aan materialen die het leren meten bevorderen zoals een weegschaal. Ook voor het leren van getallen en hoeveelheden zijn materialen te vinden zoals een ganzenbord of een dobbelsteen.

Als tweede is het belangrijk dat er materialen omtrent het lezen en schrijven aanwezig zijn. Hierbij kan er gedacht worden aan allerlei soorten boeken zoals prentenboeken maar ook oude telefoonboeken. Ook kunnen er voorgeniete lege boekje in de klas aanwezig zijn zodat jonge kinderen hun eigen boek kunnen maken.

Als derde bestaan er bouw- en constructiematerialen en mozaïek. Bij bouwmaterialen kan er natuurlijk gedacht worden aan de Haagse set, maar er kunnen ook echt bakstenen gebruikt worden. Ook constructiematerialen zijn er in vele soorten en maten, bijvoorbeeld Lego en

Knex. Maar ook stokjes, kurken, latten en planken kunnen gebruikt worden bij het construeren. Tot slot mozaïek: dit kan gedaan worden met schelpen of knopen. Natuurlijk zijn er ook speciaal ontworpen mozaïekdozen.

Als vierde hebben we de materialen voor beeldend onderwijs. Dit zijn papier en textiel, teken- en schildermaterialen, kosteloos materiaal en natuurmaterialen en klei. Kinderen kunnen hiermee allerlei dingen vormen.

Als vijfde zijn er de ongevormde materialen zand en water. Deze materialen hebben geen vaste vorm en kunnen voortdurend door kinderen veranderd worden. Ongevormde materialen hebben dus veel gebruiksmogelijkheden en kunnen voor meerdere doelen gebruikt worden

Tot slot zijn de rollenspelmaterialen. Hiervoor zijn materialen uit de nabije omgeving van het kind van belang. Met rollenspel wil het kind de volwassene imiteren en dus zijn er ook zoveel mogelijk 'echte' materialen nodig.

Deel 5 Observeren van jonge kinderen

In deel 5 Observeren van jonge kinderen probeer ik antwoord te krijgen op mijn vijfde theoretische vraag: *Wat wordt er in de literatuur gezegd over observeren van jonge kinderen?* Ik beschrijf eerst het observeren in het algemeen. Daarna beschrijf ik vier observatie methoden en spelobservatie en spelontwikkeling en taal- en denkobservatie. In het laatste hoofdstuk beschrijf ik hoe je een observatie moet opzetten.

1. Observeren – Algemeen

Observeren kun je omschrijven als bewust waarnemen. Je hebt van tevoren een doel opgesteld en ook een plan van aanpak over de manier waarop je gaat observeren. Je stelt dan van tevoren vast wat je gaat observeren, wanneer je gaat observeren, op welke manier je gaat observeren en waar de observator moet gaan zitten: mag de geobserveerde weten dat hij/zij wordt geobserveerd of moet dat zo onopvallend mogelijk. Observeren lijkt dus erg veel op onderzoek doen: je hebt een vraag waarop je graag een antwoord wilt weten, je wilt weten of je voorspellingen kloppen. Door te observeren kom je aan gegevens om hierop een antwoord te kunnen formuleren.

1.1. Bewust, doelgericht en systematisch

Observeren is het bewust, doelgericht en systematisch waarnemen van gedrag. (Van Eijkeren 2005)

Bewust

Observeren is bewust waarnemen, maar daarbij moet je wel weten dat je waarneming nooit helemaal objectief is. In je hersenen worden bepaalde prikkels door de zintuigen waargenomen en die vormen een waarneming, maar dit kan ook wel eens een verkeerde waarneming zijn. Verder verleen je aan je waarnemingen betekenis en wil je het gelijk interpreteren of er een samenhangend geheel van maken. Dit zorgt ervoor dat je omgeving en de werkelijkheid gestructureerd wordt. Je moet je er dus van bewust zijn dat er factoren zijn die je waarneming beïnvloeden en subjectief maken. Houd je daar geen rekening mee dan vergroot dat de kans dat je interpretaties niet kloppen. (Van Eijkeren 2005)

Doelgericht

Je observeert altijd met een doel, bijvoorbeeld om informatie te verzamelen over de ontwikkeling van jonge kinderen. Ook kun je gegevens verzamelen voor het leerlingvolgsysteem. Een ander doel kan zijn dat je probleemgedrag en de oorzaken daarvan wilt onderzoeken. Bij het opstellen van een rapport kan een observatie ook uitkomst bieden. (Van Eijkeren 2005)

Systematisch

Je observeert systematisch met behulp van een plan. In dat plan leg je vast wanneer en hoe je gaat observeren. Dit doe je zo concreet mogelijk zodat de observatie ook zo objectief mogelijk wordt. Wat je hierbij kan helpen is dat je de observatie zo moet maken dat het ook door iemand anders uit te voeren is en er dan precies dezelfde gegevens uitkomen dan wanneer jij het uitvoert. Je mag dus geen waardeoordeel geven aan wat je observeert. In de praktijk blijkt dit erg moeilijk te zijn, je bent gauw en vaak ook nog eens onbewust geneigd om je oordeel te geven. Het is daarom belangrijk om in de eerste plaats zoveel mogelijk feitelijke gegevens te verzamelen. Je mag pas gaan interpreteren als je alle feitelijke gegevens hebt.

Niet alle observaties zijn te herhalen, er zijn dus uitzonderingen. Bijvoorbeeld het observeren door te deelnemen aan de activiteit. Daarbij gebruik je vaak gelijk je observaties in de praktijk om het op de activiteit te laten aansluiten. Je legt dan pas later je observaties vast en

interpreteer je de observatie. Deze manier van observeren kun je dus niet herhalen, maar toch moet je ook hier systematisch en met behulp van een plan te werk gaan. (Van Eijkeren 2005)

1.2. Gedragsbeïnvloeding

Door middel van observeren kan er gedragsbeïnvloeding ontstaan. In de ene observatie kan dit de objectiviteit van de observatie aantasten, maar in de andere observatie kan dit juist nodig zijn om bijvoorbeeld te bepalen wat het effect van deze beïnvloeding is.

Door voldoende afstand te nemen tot de persoon die je observeert, ontstaat er een beeld van het gedrag van die persoon in een normale situatie. Op deze manier wordt de objectiviteit van de observatie vergroot. Om voldoende afstand te bewaren moet je alle vormen van interactie met de geobserveerde voorkomen. Tevens moet je niet aan de geobserveerde laten merken dat je iets over hem opschrijft, dit kan namelijk van grote invloed zijn op het gedrag. Als de geobserveerde merkt dat je steeds dingen opschrijft wanneer hij bepaald gedrag vertoont, kan deze zijn gedrag als reactie hierop gaan aanpassen. Het gedrag wordt dus beïnvloed en de observatie is eigenlijk zinloos. Het kan ook zo zijn dat het juist belangrijk is om invloed uit te oefenen op de geobserveerde tijdens de observatie. Dit kan door een participerende observatie, dit betekent dat je zelf deelneemt aan de activiteit die je wilt observeren. Op deze manier kun je observeren hoe de geobserveerde reageert op bepaalde veranderingen die jij in de activiteit aanbrengt. Deze vorm van observeren moet je goed voorbereiden: wat wil je graag te weten komen en hoe wil je dit gaan uitlokken? Wel is het belangrijk dat je tijdens de observatie de geobserveerde volgt, zodat je precies het gedrag kunt waarnemen.

1.3. Het interpreteren van observaties

Door observaties te interpreteren, geef je betekenis aan de waarneming die je gedaan hebt. Eigenlijk zijn we hier dagelijks al mee bezig, we interpreteren gelijk onze waarneming. Dit is natuurlijk ook nodig, denk maar aan het interpreteren van een rood stoplicht, wanneer je dit niet gelijk doet, kunnen er heel wat ongelukken gebeuren. (Janson en Memelink 2005)

Tijdens een gerichte observatie is het belangrijk dat je alle verzamelde gegevens nog niet gelijk interpreteert. Het gaat er in de eerste plaats om dat je de gegevens zo objectief mogelijk verzamelt en pas achteraf interpreteert. Dit betekent dus dat observeren om afstand vraagt en je moet je eigen mening achterwege houden.

1.4. Een professionele observatie

Een professionele observatie moet uit een aantal aspecten bestaan: (Brouwers 2010)

- Zakelijkheid

De informatie van je observatie moet zakelijk zijn en feitelijk aantoonbaar zijn. Je mag geen oordeel geven, maar je moet de feiten opsommen. Wanneer je in je observatie zet dat een kind niet goed gewerkt heeft, geef je gelijk al een mening. Je moet precies omschrijven wat je ziet en daaruit kun je dan later de conclusie trekken of het kind al dan niet goed gewerkt heeft.

- Gedetailleerdheid

Je observaties moeten gedetailleerd zijn omdat je er anders de kans ontstaat dat belangrijke zaken je ontglippen. Je moet dus precies omschrijven wat de geobserveerde doet, zegt, enzovoort.

- Objectiviteit en onbevooroordeeldheid

Tijdens de observatie moet je je objectief en onbevooroordeeld opstellen. Je mag de geobserveerde geen voorkeursbehandeling geven of je afkeer laten merken.

- Voorzichtigheid ten behoeve van conclusies en interpretaties

Je moet altijd een helder verschil maken tussen wat je feitelijk hebt gezien en wat je conclusies of interpretaties zijn. Je bent snel geneigd om je eigen oordeel ergens over te geven.

- *Deskundigheid*

Om goed te kunnen observeren, zul je achtergrondkennis nodig hebben over de ontwikkeling van kinderen. Heb je dit niet, dan zul je veel dingen over het hoofd zien.

2. Observatiemethoden

Er zijn vier methoden van observeren (Van Eijkeren 2005):

1. Participerende observatie
2. Niet-participerende observatie
3. Ongestructureerde observatie
4. Gestructureerde observatie

2.1. Participerende observatie

Bij deze manier van observeren is deelname van de observator aan het geobserveerde gewenst. De observator neemt deel aan de activiteiten van de geobserveerde. Een voordeel hiervan is dat je zelf de activiteit kunt sturen en vormgeven en daardoor kan je vraagstelling goed uit de verf komen. Een logisch nadeel is dan natuurlijk dat je het gedrag van de geobserveerde kunt beïnvloeden, waardoor de betrouwbaarheid in gevaar komt. Wat ook een nadeel is, is dat je na afloop pas de observaties kunt opschrijven en verder uitwerken. Hierbij kun je dingen vergeten, toch nog anders interpreteren en over het hoofd zien. De participerende observatie wordt vooral gebruikt bij het ontwikkelingsgericht werken, waarbij het uitgangspunt ligt op het beïnvloeden van het gedrag van de geobserveerde. (Van Eijkeren 2005)

2.2 Niet-participerende observatie

Bij deze vorm van observeren is er geen deelname van de observator aan het geobserveerde gewenst. De observator is getuige van wat hij observeert. Als de observator en de geobserveerde in dezelfde ruimte zitten, kan de observator goed observeren. Een nadeel dat hierbij kan ontstaan is dat de geobserveerde de observator ook kan zien en zijn gedrag daarop kan aanpassen (zie hoofdstuk 1.2 Gedragsbeïnvloeding). Dit kun je vermijden door een 'one-way screen,' dit is een glas waarvan je maar door één kant erdoor kunt kijken. Op de basisschool is deze natuurlijk meestal niet aanwezig. Daarom zou je bijvoorbeeld video-opnamen kunnen maken. Als het klaslokaal groot genoeg is en er voldoende mensen aanwezig zijn, kun je ook op een onopvallende plek gaan zitten. (Van Eijkeren 2005)

2.3 Ongestructureerde observatie

De ongestructureerde observatie is een observatie waarbij er geen vaste regels zijn geformuleerd en er ook geen overeenkomsten zijn over het vastleggen en beschrijven van de observatie. De observator heeft een vraagstelling geformuleerd en doet aan de hand daarvan zijn observatie. Hierbij kunnen de gegevens tijdens de observatie geregistreerd worden of na die tijd. De registratie heeft het uiterlijk van een beschrijvend verslag. Gedurende de observatie maakt de observator korte aantekeningen die hij dan verwerkt in dit beschrijvende verslag. (Van Eijkeren 2005)

2.4 Gestructureerde observatie

De gestructureerde observatie is een observatie waarbij van tevoren strikte regels zijn geformuleerd. Er wordt gebruikt gemaakt van observatielijsten of schema's met observatiecategorieën. Ook voor de uitwerking en beschrijving van de observatie zijn regels opgesteld. (Van Eijkeren 2005)

3. Spelobservatie

Om een goed beeld van de ontwikkeling van jonge kinderen te krijgen, is het belangrijk om het spel van jonge kinderen te observeren.

In tegenstelling tot oudere kinderen, kun je bij jonge kinderen niet precies met cijfers aangeven welk onderdeel van bijvoorbeeld taal of rekenen het al beheerst. Bij een ouder kind kun je een toets afnemen en aan de hand van de gemaakte fouten bepalen op welk gebied het kind extra ondersteuning nodig heeft. Bij jonge kinderen speelt dit minder. De laatste jaren zijn er wel veel meer toetsen ontwikkeld voor kleuters, maar om de ontwikkeling in de gaten te houden is het toch belangrijk om naar het spel van de kleuter te kijken.

Om het spel te kunnen observeren, moeten we eerst informatie hebben over de spelontwikkeling en de verschillende soorten spel die er bestaan.

3.1. Spelontwikkeling en spelvormen

3.1.1. Spelontwikkeling

Spel is voor kinderen zo ontzettend belangrijk. Wanneer kinderen helemaal in hun spel opgaan, kunnen ze met de creatiefste dingen of ideeën komen. Spel bevordert ook de kennis en het leren van jonge kinderen: (Janssen-Vos 2009)

- Het stimuleert de sociale vaardigheden
- Het bevordert de taalontwikkeling
- Het stimuleert problemen oplossen en de denkontwikkeling
- Het leert omgaan met de emoties
- Het bevordert de motorische ontwikkeling
- Het geeft ervaringen met de wereld
- Het geeft kennis en inzicht over handelingen en woorden van volwassen mensen en de symbolen die ze daarbij gebruiken.

Vooraf het laatste speelt een grote rol bij jonge kinderen: ze hebben een grote mate van interesse in wat volwassen mensen doen. Ze willen ook deelnemen aan de wereld van de volwassenen. In hun spel kan dit allemaal, ze spelen als het ware de echte wereld na. Op deze manier leren ze de wereld kennen en doen ze belangrijke vaardigheden op, zoals hierboven genoemd. Spelen valt dus niet weg te denken in de ontwikkeling van jonge kinderen.

Spel kan worden gezien als een 'leidende activiteit' (Janssen-Vos 2009). Door middel van het spel ontwikkelen kinderen zich op verschillende gebieden, het spel is 'leidend' daarvoor. En door middel van de spelactiviteit zal uiteindelijk de leeractiviteit tot stand komen.

3.1.2. Spelvormen

Jonge kinderen doorlopen verschillende stadia in hun spelontwikkeling en daarbij spelen verschillende spelvormen een rol (Janssen-Vos 2009):

Manipulerend en bewegend spel

Heel jonge kinderen, zo rond de twee en drie jaar, zijn graag bezig met manipulerend en bewegend spel. Met manipulerend spel bedoelen we het spelen door middel van handelen. Daarbij spelen/handelen kinderen met materialen en voorwerpen. Ook trainen ze hun motoriek door middel van bewegend spelen. Ze krijgen grip op de wereld en doen sociale contacten op met anderen. Het manipulerend spelen stimuleert de taalontwikkeling, ze leren de materialen te benoemen waar ze mee spelen en ook leren ze de handelingen die ze maken te omschrijven. Wanneer het kind rond de vier jaar is, is het kind nog steeds volop manipulerend en bewegend bezig. Ze leren de mogelijkheden van hun lichaam kennen en zodoende ook grenzen te verleggen. In het manipulerend spel willen ze nu graag een stapje verder gaan: het rollenspel waarin ze de materialen waarmee ze in het manipulerend spel kennis gemaakt hebben, gaan gebruiken.

Het rollenspel

Door middel van het rollenspel kan een jong kind 'echt' deelnemen aan de wereld van de volwassen mensen. Het kind doet daarbij alsof, voor het kind zelf komt dit levensecht over. Ze gebruiken hun bewegingen en handelingen om een rol aan te nemen, ze kiezen symbolische middelen om de werkelijkheid weer te geven. Het rollenspel bevordert de sociale contacten tussen kinderen, de taalontwikkeling bouwt zich ook verder uit. De taal wendt zich nu ook naar de rol die het kind speelt in verhouding tot het materiaal dat het kind daarbij gebruikt.

Het rollenspel ontwikkelt zich in de loop van de tijd. De handelingen breiden zich uit en er komt meer interactie tussen de kinderen tot stand. De rollen die ze spelen nemen steeds meer een levensechte vorm aan. Het doen alsof verdwijnt en daarvoor in de plaats komen echte handelingen en taalgebruik. Verder zijn de kinderen na een tijdje ook in staat om hun spel te sturen: wat gebeurt er eerst, daarna en hoe gaan we daarbij praten?

Het constructiespel

De ontwikkeling van het constructie spel valt samen met de ontwikkeling van het rollenspel. Ze ontwikkelen zich dus tegelijkertijd. Kinderen gaan experimenteren met de materialen en voorwerpen waarmee ze in het manipulerend spel kennis hebben gemaakt. Ze maken nieuwe producten bijvoorbeeld door te knutselen of iets te bouwen. Daarbij communiceren de kinderen met elkaar en de sociale contacten nemen dan ook toe. Als gevolg hierop ontstaat het doelgericht maken van producten, waardoor het logisch nadenken en redeneren, het vooruitdenken en voorspellen worden ontwikkeld.

Het thematisch spel

In het thematisch spel kunnen bovenstaande spelvormen een plek krijgen. Ze worden in samenhang gebracht door middel van een verhaal of thema. Op deze manier ben je met alle spelvormen bezig en leren de kinderen uit alle gebieden iets. Voor de kinderen zelf is thematisch spel ook heel aantrekkelijk, ze kunnen helemaal opgaan in een thema en er de hele dag mee bezig zijn.

De leeractiviteit

Tot slot de leeractiviteit. Dit is geen vorm van spel, maar een logisch gevolg van spel. Aan het eind van de kleuterperiode wil een kind graag echt weten hoe het allemaal in elkaar zit. Het wil bijvoorbeeld echt briefjes kunnen schrijven die anderen dan weer kunnen lezen. Het kind is rijp om te leren lezen, schrijven en rekenen.

3.2 Het observeren van spel

Door het spel van kinderen te observeren, kom je meer te weten over hun ontwikkeling. Je kunt het spel van kinderen observeren met behulp van de volgende observatiepunten: (Oosterheert en Vermeij 1999 en Janssen- Vos 2009)

	Manipulerend en bewegend spel			Rollenspel			constructiespel		
Goed, Twijfelachtig, Zwak	G	T	Z	G	T	Z	G	T	Z
Motivatie - Initiatief nemen - Enthousiasme - Wil direct beginnen - Speelt intensief									
Concentratie - Speelt nauwgezet - Blijft bij de activiteit - Laat zich niet snel afleiden									

- Wisselt niet snel van spel									
Zelfstandigheid									
- Weet wat het aankan									
- Houdt zich aan de regels									
- Vraagt gericht om hulp									
- Kan moeilijke activiteiten aan									
Luisteren naar anderen									
- Reageert inhoudelijk op wat anderen zeggen									
- Volgt instructies goed op									
- Kan weergeven wat er gezegd is									
- Praat weinig voor de beurt in de kring									
Praten met anderen									
- Spreekt spontaan met anderen									
- Kan duidelijk maken wat het wil									
- Kan antwoord geven op vragen									
- Kan over belevenissen vertellen									
Samen spelen									
- Zoekt uit zichzelf contact									
- Staat open voor andere ideeën									
- Wordt gevraagd als spelpartner									
- Kan materialen delen en afstaan									
Zich aan de regels houden									
- Heeft weinig correctie nodig									
- Past regels toe									
- Kan winst- en verliessituaties aan									

4. Taal- en denkbobservatie

De taal- en denkontwikkeling is in deel 1 van dit verslag al uitvoerig beschreven, daar ga ik nu dus niet verder op in.

Tijdens de spelontwikkeling speelt taal en denken een grote rol en is het belangrijk om daar in je spelobservaties rekening mee te houden. Omdat taal en denken erg belangrijk zijn voor de verdere schoolloopbaan van het kind, is het goed om dit ook apart te observeren.

Richtlijnen bij het observeren van de taal en het denken: (Oosterheert en Vermeij 1999)

Taalontwikkeling en geletterdheid			
	Goed	Twijfelachtig	Zwak
Hoort kleine verschillen in klank			
Kan rijmwoorden bedenken			
Spreekt zonder gebreken			

Spreekt ook in samengestelde zinnen			
Kan een verhaal in logische volgorde vertellen			
Kan wensen en gedachten redelijk onder woorden brengen			
Woordenschat passief			
Woordenschat actief			
Kent de kleuren en kan ze benoemen			
Beheerst de begrippen als voorste, achterste, langste, kortste, enzovoort			
Heeft belangstelling voor boeken (relatie, spraak, schrift)			
Herkent eigen naam en enkele andere geschreven woorden			
Kan een aantal letters benoemen			
Denkontwikkeling			
	Goed	Twijfelachtig	Zwak
Kan ordenen naar grootte			
Kan ordenen op grond van overeenkomst bijv. kleur/ vorm			
Kan eenvoudige reeksen voortzetten, patronen afmaken			
Kan oorzaak-gevolg en middel-doelrelaties aangeven			
Kan plaatjes die een verhaal vormen ordenen			
Omgaan met hoeveelheden			
	Goed	Twijfelachtig	Zwak
Kan tellen tot tien: telrij opzeggen			
Kan voorwerpen tellen tot tien: synchroon tellen ,hoeveelheid bepalen			
Kan hoeveelheden bepalen met gebruikmaking van de begrippen veel, weinig, meer en minder			
Kan opdrachten uitvoeren bijv: leg een zes blokjes neer, haal er drie af, doe er twee bij			
Kan het tweede, vijfde, zevende voorwerp in de rij aanwijzen			
Visueel-ruimtelijke ontwikkeling			
	Goed	Twijfelachtig	Zwak
Beheerst begrippen als groot, klein, hoog, laag, hard, zacht, dik, dun			
Beheerst begrippen als voor, achter, naast, op, in, onder			
Kan redelijk moeilijke puzzels maken en mozaïeken naleggen			
Tekent gedetailleerd een mens en een huis			
Kan redelijk bouwen met blokken en constructiemateriaal			
Kan eenvoudige geometrische vormen natekenen			
Ontwikkeling van het werkgeheugen			
	Goed	Twijfelachtig	Zwak
Kan een dubbele opdracht uitvoeren			
Kan geleerde liedjes en opzegversjes redelijk goed onthouden			
Kan een samengestelde zin van tien woorden nazeggen			
Kan minimaal vier cijfers correct nazeggen			

5. Het opzetten van een observatie

Bij het opzetten van een goede observatie moet je je eerst bewust zijn van de valkuilen die je tegen kunt komen. Daarna stel je het doel en de vraagstelling van de observatie vast. Door eerst concreet gedrag te observeren, kun je deze onderverdelen in categorieën. Door middel van deze categorieën kun je gericht observeren. Vervolgens kies je een observatiemethode, deze zijn uitgewerkt in hoofdstuk 2 Observatiemethoden. Ik ga daar hier dan ook niet verder op in. Nadat je een observatiemethode gekozen hebt, kies je een registratiemethode en verwerk en interpreteer je de observatie. Tot slot is het belangrijk dat je observatie betrouwbaar en valide is.

5.1. Valkuilen

Om een zo objectief mogelijke observatie te krijgen is het belangrijk dat de observator weet waar de valkuilen binnen een observatie zich bevinden. De onderstaande elementen zijn van invloed op de observator: (Van Eijkeren 2005)

- *De eigen mening*

Een valkuil is dat de observator zich laat leiden door zijn eigen mening. Meningeën zijn interpretaties van je observaties en zorgt ervoor dat je observatie niet meer objectief is. Voorkom dus het vormen van een waardeoordeel.

- *Emotionele betrokkenheid*

Bij deze valkuil is de observator emotioneel te veel betrokken bij de geobserveerde. Maar je kunt ook emotioneel betrokken zijn bij de situatie of andere aanwezige personen. Doordat je emotioneel erbij betrokken bent, heb je al een bepaald oordeel gevormd, dit kan de objectiviteit in de weg staan.

- *Halo-effect en horn-effect*

Dit is een valkuil waarbij men zich afsluit voor het negatieve of voor het positieve. Bij sympathieke personen zul je bijvoorbeeld alleen maar positieve dingen zien en sluit je je af voor de negatieve dingen. Dit noemen we het halo-effect: een te positieve waardering op grond van één goede eigenschap (Van Eijkeren 2005). Het horn-effect is net andersom: een te negatieve waardering op grond van één negatieve eigenschap.

- *Vooroordeel*

Deze valkuil veronderstelt dat de observator van tevoren al een mening over de geobserveerde heeft. Deze mening heeft hij bijvoorbeeld ergens in de wandelgangen gehoord. Op deze manier kun je niet meer objectief waarnemen. Doordat je denkt dat een persoon zo is, verwacht je dat ook waar te nemen in je observatie. Je sluit je als het ware af voor andere factoren.

- *Projectie*

Projectie is een valkuil waarbij je iemand anders jouw gedachten en eigenschappen toe-eigent. Je gaat ervan uit dat de degene die jij observeert er hetzelfde over denkt als hoe jij erover denkt. Op deze manier kan ook de objectiviteit van een observatie verloren gaan.

5.2. Doel en vraagstelling

Het doel van de observatie moet je zo duidelijk en concreet mogelijk omschrijven. Omschrijf het zo dat er echt feitelijke waarnemingen kunnen worden vastgelegd. Aan de hand van dit doel kan er een vraagstelling gemaakt worden, ook dit moet zo concreet en duidelijk mogelijk zodat er feiten kunnen worden vastgelegd. Een vraagstelling omvat altijd de volgende drie aspecten: (Van Eijkeren 2005)

- Wie ga je observeren
- Welk aspect van het gedrag ga je observeren
- In welke situatie ga je observeren.

Het beste is om je tijdens de observatie te richten op één vraagstelling. Als er meerdere vraagstellingen tegelijk zijn, kunnen er dingen over het hoofd worden gezien omdat er met teveel punten rekening gehouden moet worden. Er kunnen natuurlijk wel meer vraagstellingen zijn, dan moet er ook meerdere keren geobserveerd worden.

5.3. Concreet gedrag en categorieën

Om tijdens de observatie veel informatie te verwerken, is het handig om met observatiecategorieën te werken. Observatiecategorieën kun je maken door eerst het concreet waarneembare gedrag op te schrijven die te maken hebben met de vraagstelling. Er ontstaat zo een lijst met concreet waarneembare gedragingen, het is belangrijk dat je alles opschrijft wat je weet. Bij het maken van de categorieën kun je onnodige dingen weer schrappen, het gaat er eerst om dat er een zo volledig mogelijk beeld ontstaat. Een voorwaarde is wel dat het concreet gedrag moet zijn en geen interpretatie. Wanneer de lijst klaar is, kunnen er categorieën gemaakt worden. Daarbij let je op het concreet waarneembaar gedrag. Er kan in de lijst gedrag staan dat met elkaar samenvalt, hier wordt dan één categorie van gemaakt. Niet relevant gedrag kan bijvoorbeeld worden weggestreept. Het beste is om een lijst met tussen de vijf tot acht categorieën over te houden die aansluiten bij het doel en de vraagstelling. (Van Eijkeren 2005) Alle overgebleven categorieën moeten duidelijk worden omschreven en het moet duidelijk zijn welk gedrag er wil of niet onder valt. Op deze manier kan iemand anders ook de observatie uitvoeren en met dezelfde uitkomsten komen.

Het is verder belangrijk dat evenwichtig samen te stellen zodat je een zo volledig mogelijk beeld krijgt. De volgende voorwaarden zijn van belang: (Van Eijkeren 2005)

- Begrijpelijke en duidelijke geformuleerde categorieën.
- De categorieën zijn uitputtend, er moeten geen categorieën vergeten zijn.
- De categorieën zijn uitsluitend, de ene categorie sluit de ander uit.

5.4. Registreren en verwerken

De registratie van een observatie dient zo objectief mogelijk te zijn. De observatiemethode bepaalt hoe je de observatie gaat registreren, maar het moet wel aan een aantal punten voldoen: (Van Eijkeren 2005)

- In de registratie mag alleen maar waarneembaar gedrag staan en geen interpretaties.
- In de registratie moet op een correcte worden weergegeven wat je hebt waargenomen.
- In de registratie komen alleen de gegevens voor die over de vraagstelling gaan.
- De registratie is helder geformuleerd zodat het ook voor een buitenstaander te begrijpen is.

5.4.1. Beschrijving

Je kunt een observatie registreren door middel van een beschrijving. Daarbij wordt alles opgeschreven wat er gezien is. Dit kan gedaan worden door middel van steekwoorden die later uitgewerkt worden tot een verslag. Tijdens de observatie is hier namelijk vaak geen tijd voor. De pluspunten van een beschrijving zijn dat je alle belangrijke gegevens kunt vastleggen, het geeft een compleet beeld van de omstandigheden rond de observatie en door middel van een beschrijving kun je overgaan op het wat meer gestructureerd en gericht observeren omdat je nu een goed algemeen beeld hebt gekregen. Daarentegen heeft het maken van een beschrijving wel veel tijd nodig, je moet daarbij snel kunnen schrijven en daarbij kun je bepaalde dingen over het hoofd zien.

5.4.2. Schema

Een wat meer gestructureerde methode om de observatie te registreren, is een schema. In een schema kun je bepaalde kenmerken zetten, die je tijdens de observatie kunt aankruisen. Dit kan gedaan worden doormiddel van turven om het aantal keren dat een kenmerk voorkomt te noteren. Dit soort registratiemethoden is vooral geschikt om te bepalen hoe vaak bepaald gedrag voorkomt, er echt dieper op ingaan zoals hoe lang het gedrag aanhoudt, is bij deze registratiemethode wat lastiger. Het voordeel van een schema is dat je observatie met elkaar kunt vergelijken, het is overzichtelijk en snel te noteren en je kunt gericht kijken waardoor de kans dat je wat over het hoofd ziet, kleiner is geworden. Ook is deze vorm van

registreren objectief omdat je alleen maar aankruist wat je ziet en er geen omschrijving van geeft. Maar van de andere kant kun je geen waarnemingen vastleggen die buiten het schema vallen.

5.4.3. Beoordelingsschaal

Bij het registreren van een observatie kun je gebruik maken van een beoordelingsschaal. Het meest voor de hand liggende is dat je daarbij een cijfer geeft aan hetgeen wat je observeert. Vaak gaat het hier om het beoordelen van gedrag en dat maakt deze vorm van observeren erg subjectief omdat je zelf een oordeel over de geobserveerde geeft. Je kunt daarbij natuurlijk wel je oordeel met anderen bespreken en vergelijken om er zo over na te denken of jouw oordeel wel klopt.

5.4.4. Het verwerken en interpreteren van een observatie

Dit is misschien wel het belangrijkste onderdeel van een observatie. Bij het verwerken en interpreteren van een observatie kom je het antwoord op je vraagstelling te weten en moet je besluiten hoe er nu verder gehandeld moet worden.

Het is van belang dat de observatiegegevens geanalyseerd worden zodat je meer inzicht krijgt in de situatie. Belangrijk is om begrip te krijgen voor het probleem en er een verklaring voor te formuleren. Op dit moment wordt de observatie geïnterpreteerd, en daarbij kun je niet objectief blijven omdat dit jouw interpretatie is. Natuurlijk moet er wel naar zoveel mogelijk objectiviteit worden gestreefd, maar dit zal nooit volledig lukken. Hierdoor bestaat er een kans dat de observatie verkeerd wordt geïnterpreteerd. Het is dan belangrijk om met de geobserveerde te praten over de situatie. Tot slot wordt er een conclusie geformuleerd en wordt er besloten welke stappen er verder nog ondernomen moeten worden.

Verder is het van belang om na afloop de hele observatieprocedure te evalueren: hoe is de observatie verlopen, ben je te weten gekomen wat je wilt weten, dus is je doel bereikt en je vraagstelling beantwoord?

5.5. Betrouwbaarheid en validiteit

5.5.1. Betrouwbaarheid

Een observatie is betrouwbaar wanneer deze herhaalbaar is door iemand anders of door jezelf op een ander tijdstip en de observatie dan hetzelfde resultaat oplevert. (Janson en Memelink 2005) Dit wordt ook wel de inter-observatorbetrouwbaarheid genoemd. (Baarda en De Goede (2006) Wanneer een observatie betrouwbaar is, verhoogt dat de kwaliteit van een observatie. Als een observatie niet betrouwbaar is, kan deze ook nooit valide zijn. Hieronder wordt het begrip validiteit uitgelegd.

5.5.2. Validiteit

Een observatie is valide wanneer je ook echt te weten komt wat je wilt weten. (Janson en Memelink 2005) Dit betekent dat je alleen die factoren gaat observeren waarover je iets wilt weten. In de praktijk blijkt dit vaak lastig omdat er tijdens een observatie soms ook andere dingen opvallen. Toch moet je bij je vraagstelling en doel blijven en alleen datgene observeren wat je wilt weten.

Om de validiteit van je observatie vast te stellen, kun je een validiteitonderzoek doen. Daarbij kun je de geobserveerde interviewen en de observatiegegevens met het interview vergelijken. (Baarda en De Goede 2006) Bij jonge kinderen is dit vaak lastig, zij vinden het moeilijk om naar hun eigen gedrag te kijken en dit te analyseren.

6. Conclusie

In het voorafgaande is er een antwoord gekomen op de vijfde theoretische vraag: *Wat wordt er in de literatuur gezegd over observeren van jonge kinderen?*

Hieronder wordt dit antwoord kort omschreven.

Observeren is waarnemen met een doel. Observeren moet daarom ook altijd bewust, systematisch en doelgericht gebeuren. Wanneer je observeert, kun je het gedrag van de geobserveerde beïnvloeden. Dit kan een negatief maar ook een positief effect op je observatie hebben. Negatief omdat dit de objectiviteit aantast en positief omdat je zo de observatie in een bepaalde richting kunt sturen. Het interpreteren van een observatie gebeurt altijd achteraf, wanneer je alle gegevens verzameld hebt. Bij het interpreteren is het belangrijk dat je je eigen mening achterwege laat. Een professionele observatie is zakelijk, gedetailleerd, objectief en onbevooroordeeld, deskundig en er moet voorzichtigheid geboden worden ten opzichte van conclusies en interpretaties.

Er bestaan vier verschillende observatiemethoden: participerende observatie, niet-participerende observatie, ongestructureerde observatie en gestructureerde observatie. Verder is het bij jonge kinderen belangrijk om het spel te observeren, daarbij is het belangrijk dat men inzicht heeft in de spelontwikkeling. Spel kan geobserveerd worden middels een observatielijst waarbij er een kruisje gezet moet worden in het vakje goed, twijfelachtig of zwak bij de verschillende observatiepunten. Ook de taal- en denkobservatie kan op deze manier geobserveerd worden.

Bij het opzetten van een observatie is het belangrijk om de verschillende valkuilen te voorzien. Je doel en vraagstelling moeten zo concreet mogelijk geformuleerd worden. Ook de gedragscategorieën moeten zo concreet mogelijk zijn. Het gedrag kan op verschillende manieren geregistreerd worden: middels een beschrijving, een schema of een beoordelingsschaal.

Bij het verwerken en interpreteren van een observatie kom je het antwoord op je vraagstelling te weten en moet je besluiten hoe er nu verder gehandeld moet worden. Hierbij is het belangrijk om zo objectief mogelijk te zijn.

Tot slot zijn de betrouwbaarheid en validiteit ook van belang bij een observatie.

Betrouwbaarheid krijg je wanneer de observatie herhaalbaar is door iemand anders of door jezelf op een ander tijdstip en de observatie dan hetzelfde resultaat oplevert. Validiteit verkrijgt je wanneer je ook echt te weten komt wat je wilt weten

3. Verantwoording onderzoek

1. Probleemstelling en onderzoeksvragen

1.1. Probleemstelling

Ik onderzoek de bruikbaarheid van een observatie-instrument om de ontwikkeling van jonge kinderen te volgen **omdat ik wil weten** of er een verschil is in ontwikkeling tussen herfstkinderen (kinderen die in oktober, november of december in groep 1 komen) en niet-herfstkinderen in groep 2 **teneinde** daar in het onderwijs door middel van aanvullend materiaal rekening mee gehouden kan worden.

1.2. Onderzoeksvragen

Hoofdvraag

Is het mogelijk om met een observatie-instrument een verschil in ontwikkeling te zien tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen in groep 2?

Theoretische onderzoeksvragen

1. Wat wordt er in de literatuur gezegd over de algemene ontwikkeling van het jonge kind (4 tot 6 jaar)?
2. Wat zegt de onderwijsinspectie over de regel dat kinderen die in oktober, november en december gelijk door moeten naar groep 2?
3. Welke kern- en tussendoelen volgens het SLO zijn er voor groep 1 en 2? En welke hulpmiddelen zijn er om de beslissing van het overgaan van groep 1 naar groep 2 te kunnen onderbouwen?
4. Wat wordt er in de literatuur gezegd over de verschillende ontwikkelingsmaterialen die ingezet zouden kunnen worden als uit de observaties volgt dat een herfstkind extra ondersteuning nodig heeft in groep 2?
5. Wat wordt er in de literatuur gezegd over observeren van jonge kinderen?

Praktische onderzoeksvragen

1. Moeten herfstkinderen, door de invoering van deze regel, meer presteren dan niet-herfstkinderen en belemmert dat zo hun kind zijn?
2. Kan ik een observatie-instrument ontwikkelen dat in groep 2 geschikt is om de ontwikkeling van de kinderen te observeren en in kaart te brengen?
3. Wat zijn de resultaten uit de observaties met betrekking tot het verschil in ontwikkeling tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen?
4. Welke ontwikkelingsgebieden volgen er uit de observaties die extra ondersteuning nodig hebben?

2. Doelstelling

Baarda en De Goede (2007) stellen in hun boek dat het belangrijk is om een onderzoeksdoelstelling te hebben. Een onderzoeksdoelstelling gaat niet over het oplossen van een probleem maar slechts over de kennis en of inzichten die met het onderzoek verzameld gaan worden. De doelstelling voor mijn onderzoek is als volgt:

Kan er door middel van een observatie-instrument een verschil worden opgemerkt tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen in groep 2?

Mijn onderzoek is van belang omdat steeds meer scholen struikelen over de maatregel van de onderwijsinspectie waarin staat dat kinderen die in oktober, november en december in groep een komen, gelijk door moeten naar groep 2. Het Pravoo-instituut heeft hier onderzoek naar gedaan waaruit is gebleken dat veel scholen niet weten wat ze met de maatregel aan moeten en alle herfstkinderen maar klakkeloos door laten gaan naar groep twee, om een slechte beoordeling van de inspectie te voorkomen. Ook blijkt uit dit onderzoek dat een heel aantal scholen nog niet eens van deze maatregel af weten.

Het is dus van belang dat er duidelijkheid komt over deze maatregel, waarom deze maatregel is ingevoerd en vooral natuurlijk ook wat scholen moeten doen omtrent deze maatregel. Verder is het van belang dat leerkrachten weten of er al dan niet een verschil is tussen de ontwikkeling van herfstkinderen en niet-herfstkinderen en op welke manier ze in hun onderwijs daarmee rekening kunnen houden.

Verder zal mijn LIO-school profijt hebben van mijn ontwerp. Dit ontwerp houdt een rekenkast in waarin materiaal komt omtrent tellen en getalbegrip. Volgens de ervaring van mijn LIO-school hebben veel herfstkinderen moeite met tellen en getalbegrip.

3. Ethische verantwoording

Drie punten zijn van belang bij de ethische verantwoording van een onderzoek:

1. de respondent moet op vrijwillige basis aan het onderzoek meedoen;
2. de gegevens moeten op anonieme wijze worden verwerkt;
3. de gegevens mogen niet zonder toestemming aan derden worden gegeven.

(Baarda en De Goede, 2007)

Ik ben van mening dat mijn onderzoek ethisch verantwoord is. De respondenten doen op vrijwillige basis mee aan het onderzoek. Ze mogen zelf weten of ze mijn observatielijst willen invullen of niet. Verder zijn de gegevens op anonieme wijze verwerkt. Er is op geen enkele manier te zien welk persoon wat heeft ingevuld. Voor mijn onderzoek is dit ook niet van belang. Tot slot worden de gegevens ook niet zonder toestemming aan derden gegeven.

4. Eenheidsbegrip en Eigenschapsbegrip

Het eenheidsbegrip is het begrip dat aangeeft over welke onderzoekseenheden er een uitspraak wordt gedaan. (Baarda en De Goede, 2007). In dit onderzoek zijn dat de herfstkinderen en niet-herfstkinderen.

Verder is er ook nog het eigenschapsbegrip. Dit is het kenmerk dat gemeten wordt (Baarda en De Goede, 2007). Het eigenschapsbegrip in dit onderzoek is het verschil in ontwikkeling van herfstkinderen en niet-herfstkinderen.

5. Onderzoeksontwerp

Voor dit onderzoek is er gebruik gemaakt van digitale observatielijsten. De reden dat hiervoor is gekozen, is dat er op deze manier een zo groot mogelijke onderzoekspopulatie bereikt kan worden. Wanneer er gekozen zou worden voor het 'gewone' observeren, zou dit te veel werk zijn en te veel tijd in beslag nemen. Alle scholen zouden afzonderlijk door mij bezocht moeten worden en ik zou daar dan zeker een dagdeel aanwezig moeten zijn om te kunnen observeren. Nog een nadeel is dat ik de kinderen die ik observeer niet ken. Hierdoor zou een vertekend beeld kunnen ontstaan. Dit omdat het gaat over de ontwikkeling van het kind en het is eigenlijk niet mogelijk om in een dagdeel de ontwikkeling van het kind te observeren. Daarom zijn de observatielijsten gedigitaliseerd en door de leerkrachten van groep 2 laten invullen. Deze leerkrachten kennen de kinderen uit hun klas en weten vaak heel goed hoe de ontwikkeling van het betreffende kind verloopt.

Middels een interview of enquête zou het onderzoek niet gedaan kunnen worden. Door middel van deze methoden zou je niet kunnen onderzoeken of er een verschil in ontwikkeling is.

De digitale observatielijst is wel in de vorm van een enquête verstuurd naar de leerkrachten. Het nadeel hiervan is dat alle vragen in één keer duidelijk moeten zijn. Verder is natuurlijk de kans op non-respons groter, de observatielijst kan eerder afgebroken worden of dat alle vragen niet volledig ingevuld worden (Baarda en De Goede, 2007).

Deze bovengenoemde nadelen zijn zeker in mijn onderzoek teruggekomen. Ik heb de digitale observatielijst naar 60 scholen gestuurd. Daarop zijn 36 respondenten begonnen met het invullen van de digitale observatielijst. Dit is op zich een hele goede score, maar uiteindelijk hebben 23 respondenten de gehele digitale observatielijst ingevuld. 13 van deze 36 respondenten waren gelijk na de eerst vraag al klaar met de observatielijst. Zij hadden namelijk nog nooit gehoord van de regel met betrekking tot het gelijk door laten gaan van herfstkinderen naar groep 2. 23 respondenten hebben verder wel de gehele observatielijst ingevuld.

Uiteindelijk hebben 24 respondenten niet meegedaan aan het onderzoek en dat vind ik erg jammer. Een verklaring hiervoor kan zijn dat geen zin of tijd hadden om de observatielijst in te vullen omdat ze deze misschien te lang vonden.

6. Type onderzoek

Dit onderzoek is een exploratief onderzoek. Ik probeer namelijk te verklaren of er een verschil is in ontwikkeling van het herfstkind en het niet-herfstkind. Mijn onderzoeksvraag is dan ook een verschilonderzoeksvraag.

Dit type onderzoek ligt tussen een beschrijvend en toetsingsonderzoek in. Dit onderzoek beschrijft of registreert geen verschijnselen, maar het probeert een theorie of hypothese te ontwikkelen. Het past geen nieuwe of bestaande theorie toe en het formuleert ook geen scherpe hypothesen. Maar er wordt gekeken naar verbanden tussen kenmerken van de onderzoekseenheden. Er zijn al bepaalde ideeën en verwachtingen, maar deze zijn nog niet zeker (Baarda en De Goede, 2007).

Dit onderzoek probeert een verschil te vinden tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen en aan de hand daarvan probeert het een theorie te ontwikkelen of het al dan niet verstandig is om herfstkinderen gelijk door te laten gaan naar groep 2. Er wordt gekeken of er een verband is in een achterstand in de ontwikkeling en het al dan niet zijn van een herfstkind. Hierover zijn al bepaalde ideeën en verwachtingen. Mijn verwachting is dat herfstkinderen inderdaad eerder een achterstand in de ontwikkeling oplopen omdat ze een kortere kleuterperiode hebben dan niet-herfstkinderen. Dit betekent dat er inderdaad een verschil is in herfstkinderen en niet-herfstkinderen.

7. Populatie en steekproef

Onderzoekseenheden zijn de personen waar in het onderzoek een uitspraak over gedaan wordt. De populatie zijn alle onderzoekseenheden die in het onderzoek worden betrokken (Baarda en De Goede, 2007).

De populatie van mijn onderzoek zijn de herfstkinderen en niet-herfstkinderen in groep 2 van alle christelijke basisscholen in de provincie Groningen.

Wanneer een populatie te groot is, wordt er gebruik gemaakt van een steekproef. Bij een steekproef wordt slechts een deel van de populatie voor het onderzoek gebruikt (Baarda en De Goede, 2007).

Ik heb voor mijn onderzoek gebruik gemaakt van een enkelvoudige aselechte steekproef. Omdat ik alle christelijke basisscholen van de provincie Groningen te veel vond, heb ik een steekproef gedaan en 60 christelijk basisscholen voor mijn onderzoek gebruikt. Ik heb deze steekproef gedaan door alle christelijke basisscholen uit de provincie Groningen op afzonderlijke briefjes te schrijven en daar 60 scholen uit te trekken. Via 10000scholen.nl heb ik alle protestants christelijke basisscholen in de provincie Groningen opgezocht.

8. Keuze interview of observatie

In dit onderzoek is er gekozen voor een observatie en dan wel een digitale observatie. Dit omdat er door middel van een observatie gekeken kan worden of er een verschil is in ontwikkeling van herfstkinderen en niet-herfstkinderen. Door een interview kan deze informatie niet verkregen worden. Bij de digitale observatielijst wordt er met twee groepen gewerkt: er wordt een observatielijst ingevuld voor het herfstkind en het niet-herfstkind. Op deze manier kan een verschil in ontwikkeling vergeleken worden. Er wordt niet gewerkt met een controlegroep. Dat zou betekenen dat er alleen met herfstkinderen zou worden gewerkt waarvan de ene helft een jaar langer in groep 1 zou blijven en de andere helft gelijk door zou gaan naar groep 2. Op deze manier zou je ook een verschil in ontwikkeling kunnen opmerken, maar dit kost te veel tijd om uit te voeren.

De digitale observatielijst is naar de respondenten gestuurd in de vorm van een enquête. Hierdoor kan er een groot aantal respondenten bereikt worden en het is goedkoop. Op deze manier kan er anoniem gewerkt worden en het verspreiden gaat snel via internet. Omdat de observatielijst digitaal is, kunnen de resultaten ook digitaal verwerkt worden. Aangezien de observatielijst uit twee observatielijsten bestaat (één observatielijst voor het herfstkind en één observatielijst voor het niet-herfstkind), neemt het verwerken veel tijd in beslag. Wanneer er via internet gewerkt wordt, komt een deel van de informatie al geanalyseerd terug. Nadelen zijn natuurlijk dat de kans op non-respons groter is, dan dat er gewoon geobserveerd zou worden. Verder moeten de observatievragen duidelijk en concreet zijn, er moet zo objectief mogelijk geobserveerd kunnen worden. Een laatste nadeel van het digitaal invullen van een observatielijst is dat de lijst niet volledig ingevuld wordt.

9. Testen van onderzoeksinstrument

Bij dit onderzoek is gebruik gemaakt van een digitale observatielijst. Voordat het onderzoeksinstrument wordt verstuurd naar de respondenten, is het verstandig om het onderzoeksinstrument te testen (Baarda en De Goede, 2007). Op deze manier kunnen fouten opgespoord worden en is er kans op een hoger respons. Toch blijft de kans nog steeds hoog dat de respons laag zal zijn. De respondenten zijn basisschoolleerkrachten en zij hebben het vaak druk, buiten de lestijden om moeten er nog veel dingen gedaan worden. Dit kan betekenen dat er geen tijd meer is om de digitale observatielijst in te vullen. En als de digitale observatielijst ook nog eens twee keer wordt verzonden, de eerste keer om te testen en de tweede keer om het echt in te vullen, is de kans klein dat er beide keren meegewerkt wordt. Daarom is de digitale observatielijst niet getest onder een aantal respondenten. Een aantal medestudenten heeft de digitale observatielijst ingevuld en tips gegeven. Hierdoor konden er nog een aantal dingen veranderd worden. Verder is de digitale observatielijst ook bekeken door de LIO-school en de begeleider vanuit Stenden Hogeschool.

10. Operationalisering

Eigenschapbegrippen moeten worden geoperationaliseerd, op deze manier worden ze meetbaar gemaakt. De begrippen worden dan zo uitgelegd dat ze voor maar één uitleg vatbaar zijn. De begrippen zijn minder abstract geworden. Eigenschapbegrippen veranderen dan in variabelen (Baarda en De Goede, 2007).

Het eigenschapsbegrip van dit onderzoek is het verschil in ontwikkeling tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen. Dit komt voort uit de hoofdvraag van het onderzoek: "Is het mogelijk om met een observatie-instrument een verschil in ontwikkeling te zien tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen en op welke manier kan er met dit verschil in het onderwijs rekening mee gehouden worden?"

Het begrip: 'het verschil in ontwikkeling' is in mijn meetinstrument meetbaar geworden door de respondent 26 stellingen te laten invullen. De respondent vult dit in voor een herfstkind en voor een niet herfstkind. Deze stellingen worden ingevuld aan de hand van een observatie van een herfstkind en een niet-herfstkind. De 26 stellingen komen voort uit vijf hoofdpunten van de ontwikkeling van het jonge kind: de persoonlijkheidsontwikkeling, de sociaal-

emotionele ontwikkeling, de spelontwikkeling, de cognitieve ontwikkeling en de lichamelijke en motorische ontwikkeling. De ontwikkelingsgebieden zijn behandeld in de theorie van dit onderzoek. De stellingen zijn daar ook uit voortgekomen.

Door het vergelijken van de twee observatielijsten, kan worden bepaald of er een verschil in ontwikkeling is tussen een herfstkind en een niet-herfstkind.

In de bijlage kunt u de digitale observatielijsten terugvinden.

Verder heb ik de begrippen herfstkinderen en niet-herfstkinderen duidelijk in de digitale enquête geoperationaliseerd. Op deze manier hebben ook alleen de respondenten die bekend zijn met de regel omtrent herfstkinderen en als de regel ook van toepassing is op de school, de digitale observatielijst kunnen invullen.

De gegevens van de digitale observatielijst zijn gestructureerd verzameld. Dat wil zeggen dat van tevoren vaststaat welke gegevens er verzameld gaan worden (Baarda en De Goede, 2007). Van tevoren wist ik dat ik naar de vijf ontwikkelingsgebieden wilde gaan vragen omdat dit een goed beeld van de ontwikkeling geeft. Daarnaast is er met mijn onderzoeksinstrument op een directe wijze data verzameld. De informatie is rechtstreeks aan de respondenten gevraagd en niet via een omweg verkregen (Baarda en De Goede, 2007).

Waarom er voor gekozen is om deze begrippen te meten via een digitale enquête, is terug te vinden in paragraaf 8 "Keuze interview of observatie". Het meetniveau komt in de volgende paragraaf aan de orde. Betrouwbaarheid en validiteit van het meetinstrument komt vervolgens ook aan de orde. In hoofdstuk 5 "Data-analyse" wordt per vraag beschreven op welk meetniveau de vragen zijn gesteld.

11. Meetniveau

Er zijn vier meetniveaus van vragen die voor een onderzoek gebruikt kunnen worden. Deze meetniveaus zijn: nominaal niveau, ordinaal niveau, interval niveau en rationiveau (Baarda en De Goede, 2007). Hieronder worden enkele voorbeelden genoemd.

Een voorbeeld van een vraag op nominaal niveau is de vraag: *"De regel van de onderwijsinspectie over herfstkinderen die gelijk door moeten naar groep 2, is ook op mijn school van toepassing."* Als antwoord hierop kan alleen ja of nee gegeven worden.

Alle 26 stellingen van de observatielijst zijn van ordinaal niveau. Er wordt namelijk gevraagd naar gegevens die niet in getallen uit te drukken zijn en waarvan de antwoorden van te voren als meerkeuze opgesteld zijn. Deze antwoorden zijn onderverdeeld in schalen van zeer mee oneens tot zeer mee eens. Een voorbeeld: *"Het kind kan zelfstandig werken tijdens de dagelijkse activiteiten en voelt zich verantwoordelijk voor zijn taak."* Vervolgens kan worden aangekruist: *Zeer mee oneens, mee oneens, enigszins mee oneens, neutraal, enigszins mee eens, mee eens, zeer mee eens.*

Mijn digitale observatielijst bevat geen vragen op intervalniveau. Met intervalniveau worden gegevens bedoeld die in getal zijn uit te drukken maar geen absoluut nulpunt hebben. Denk bijvoorbeeld maar aan temperatuur (Baarda en De Goede, 2007).

In mijn digitale observatielijst is één vraag op rationiveau, hierbij wordt er gevraagd naar gegevens die in een getal uit te drukken zijn en een natuurlijk nulpunt hebben. De vraag op rationiveau uit mijn digitale observatielijst is: *"Vul hieronder de geboortedatum van het herfstkind in."*

12. Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid is de mate waarin het onderzoek afhankelijk is van het toeval (Baarda en De Goede, 2007). Om te voorkomen dat een onderzoek afhankelijk is van het toeval, kan er gebruik gemaakt worden van controle vragen. Dit betekent dat er over de begrippen die gemeten worden meerdere vragen worden gesteld. Wanneer een respondent totaal verschillende antwoorden geeft op dezelfde soort vragen, is de uitkomst niet heel betrouwbaar.

In mijn digitale observatielijst heb ik dit gedaan aan de hand van de vijf ontwikkelingsgebieden van het jonge kind. Ik heb bij elk ontwikkelingsgebied minimaal vier stellingen gezet. Wanneer er bij deze vier stellingen van één ontwikkelingsgebied zeer uiteenlopende antwoorden worden gegeven, is dit niet betrouwbaar. Een respondent vult bijvoorbeeld voor onderstaande stelling over de cognitieve ontwikkeling in dat hij het er zeer mee eens is.

“Hoeveelheden:

Het kind kan tellen tot twintig: akoestisch de telrij opzeggen.

Het kind kan aanwijzend tellen tot twaalf: hoeveelheid bepalen.

Het kind kan hoeveelheden bepalen met gebruikmaking van de begrippen veel, weinig, meer en minder.

Het kind herkent groepjes van twee, drie, vier en vijf zonder te tellen”.

En bij de volgende stelling over de cognitieve ontwikkeling vult hij zeer mee oneens in:

“Getallen:

Het kind herkent de getsymbolen van 0 tot en met 10 en kan deze benoemen.

Het kind kan bij de getsymbolen een tot en met tien de juiste hoeveelheid leggen.”

Deze antwoorden zijn dan waarschijnlijk niet betrouwbaar. Het zou wel erg bijzonder zijn wanneer een kind hoeveelheden kan bepalen en groepjes kan herkennen zonder te tellen, maar niet bij de getsymbolen de juiste hoeveelheid kan leggen of andersom. Deze twee ontwikkelingen gaan nauw samen en kunnen dus niet zo uiteen lopen. Een betrouwbaarder antwoord was geweest bij de eerste stelling over Hoeveelheden enigszins mee eens en bij de stelling over Getallen enigszins mee oneens. Deze antwoorden liggen veel dichter bij elkaar en dat is veel logischer.

Ik ben in mijn verslag geen onbetrouwbare antwoorden tegengekomen.

13. Validiteit

Het begrip validiteit bepaald of er gemeten wordt wat de onderzoeker ook wil meten. Validiteit is overigens iets anders dan betrouwbaarheid. Wanneer een onderzoek betrouwbaar is, wil dat niet zeggen dat het onderzoek ook valide is. Andersom gaat dit wel op. Wanneer een onderzoek niet valide is, kan deze ook onmogelijk betrouwbaar zijn (Baarda en De Goede, 2007).

In mijn digitale observatielijst wil ik graag ontdekken of er een verschil in ontwikkeling is tussen een herfstkind en een niet-herfstkind en vastleggen wat dan het verschil is. Om het onderzoek valide te maken is het gekeken of dit ook echt gemeten wordt. Dit wordt gemeten doordat er naar vijf verschillende ontwikkelingsgebieden van het jonge kind gekeken wordt. Over deze vijf ontwikkelingsgebieden worden minimaal vier vragen gesteld, op deze manier worden alle gebieden goed gemeten. Tevens is ervoor gezorgd dat ook alleen de respondenten meedoen die bekend zijn en werken met de regel omtrent herfstkinderen. Alle andere respondenten vallen na de eerste vraag af omdat het geen zin heeft dat zij de digitale observatielijst invullen en er dan niet gemeten wordt wat ik graag wil meten.

14. Storende factoren

Storende factoren kunnen de uitslag van het onderzoek beïnvloeden. Storende factoren kunnen tussentijdse gebeurtenissen zijn waardoor mensen anders op het onderzoek gaan reageren. Het humeur van een respondent kan ook van invloed zijn. Storende factoren zijn lastig te voorkomen en het is dan ook belangrijk om hiermee rekening te houden (Baarda en de Goede 2007).

In dit onderzoek heb ik te maken gehad met drie storende factoren. Allereerst heb ik er geen rekening mee gehouden dat nog zoveel respondenten (13 van 36) niet bekend waren met de regel omtrent herfstkinderen. Zij konden de digitale observatielijst dus niet invullen. Op deze scholen geldt nog steeds de 1 oktober regel en blijven herfstkinderen anderhalf jaar in groep 1 zitten. Aangezien er met de regel omtrent het door laten gaan van herfstkinderen naar groep 2, zes jaar geleden al begonnen is, dacht ik dat alle scholen ermee bekend waren. Dit

bleek dus absoluut niet zo te zijn en blijktbaar is er ook bij de onderwijsinspectie nog geen overeenstemming over bereikt. Hierdoor hebben dus minder respondenten de digitale observatielijst kunnen invullen. Daar is mijn onderzoek wel een beetje aangetast. Doordat er minder respondenten zijn, kun je ook minder goed zeggen of het voor de gehele populatie geldt.

Ten tweede kreeg ik direct na het versturen van de digitale observatielijsten een reactie van een directeur van een basisschool. De directeur wees mij erop dat de regel omtrent het verplicht door laten gaan van herfstkinderen naar groep 2 door de onderwijsinspectie afgezwakt is. In *“Analyse en waarderungen van opbrengsten, Primair Onderwijs”* augustus 2011 staat: *“Het blijkt dat het hanteren van percentages over zittenblijven en kleutergroepverlenging in de onderzoeksrapportages tot verwarring leidt bij scholen. Besloten is daarom voortaan geen percentages meer als referentiegetallen in de rapporten op te nemen. In de rapporten worden vanaf nu formuleringen gebruikt als: ‘De doorstroming gedurende de schoolperiode wijkt ongunstig af van het landelijke beeld. Dit is voor de school een aandachtspunt.’”* Dit betekent dus dat de onderwijsinspectie het niet meer ziet als zittenblijven wanneer een herfstkind niet gelijk door gaat naar groep 2. Wel blijft het een feit dat de school goed moet kunnen onderbouwen waarom een herfstkind niet gelijk door kan naar groep 2. Zie verder voor het gehele stuk van de onderwijsinspectie de bijlage.

Als derde is het een storende factor dat de leerkrachten een kind uitkiezen om te observeren. Ze kunnen daarbij bijvoorbeeld de observatielijst invullen over een herfstkind dat al heel goed de ontwikkelingsgebieden beheerst en over een niet-herfstkind dat zwak is en de ontwikkelingsgebieden nog niet beheerst. Terwijl er in de rest van de klas wel herfstkinderen zitten die de ontwikkelingsgebieden nog niet beheersen en herfstkinderen die de ontwikkelingsgebieden duidelijk al wel beheersen. Dit kan een vertekend beeld opleveren. Dit kan voorkomen worden door echt alle kinderen in groep 2 te gaan observeren. Dus zowel herfstkinderen als niet-herfstkinderen. Alleen dan kan er een unaniem duidelijk beeld verkregen worden. Helaas is dit vanwege tijdgebrek niet mogelijk, maar dit onderzoek zou een opstapje kunnen zijn voor een vervolgonderzoek waarbij er nog meer kinderen worden gevolgd in hun ontwikkeling.

Tot slot heb ik de digitale observatielijsten naar 60 respondenten gestuurd en uiteindelijk hebben 36 respondenten meegedaan aan het onderzoek. Op zich is dit natuurlijk genoeg, maar doordat 13 respondenten niet bekend waren met de regel konden zijn niet meedoen. Het is dus jammer dat de andere 24 respondenten niet meegedaan hebben aan het onderzoek.

4. Datapreparatie

1. Gegevensverwerking

In mijn onderzoeksinstrument is gebruik gemaakt van twee keer 26 stellingen. De ene keer werden de stellingen ingevuld voor een herfstkind en de andere keer voor een niet-herfstkind. Verder worden er nog twee meerkeuzevragen gesteld en een open vraag en twee stellingen waarbij er maar twee antwoordmogelijkheden zijn: eens of oneens. Bij de 26 stellingen lopen de antwoordmogelijkheden uiteen van zeer mee oneens tot zeer mee eens. De twee keer 26 stellingen zijn in het volgende hoofdstuk verwerkt in staafdiagrammen, de twee meerkeuzevragen en de twee stellingen met twee antwoordmogelijkheden zijn ook verwerkt in een staafdiagram.

De 26 stellingen heb ik een staafdiagram verwerkt omdat hierbij de keuzeopties vaststaan. De respondenten kunnen telkens kiezen uit zeven opties om op de stelling te reageren. Door middel van een staafdiagram kan er in één oogopslag gezien worden welke opties het meest zijn gekozen, bij stellingen is dit erg handig. Ook kun je dan nog zien welke opties helemaal niet gekozen is, in een cirkeldiagram wordt dit weggelaten. In een staafdiagram staat er geen balkje achter de niet gekozen optie.

De twee meerkeuzevragen en stellingen heb ik ook in een staafdiagram geplaatst. Op deze manier is het overzichtelijk en snel duidelijk wat de respondenten gekozen hebben.

Verder is er in mijn digitale observatielijst één open vraag. Daarbij vraag ik naar de mening van de respondent over de regel dat herfstkinderen gelijk door moeten naar groep 2. Deze vraag voegt niet veel waarde toe aan het uiteindelijke onderzoek, maar ik ben erg benieuwd naar de mening van de respondenten. Door middel van een meerkeuzevraag dwing je de respondenten om zich in een bepaald hokje te plaatsen en met een open vraag kunnen ze volledig hun eigen mening geven.

2. Ontbrekende gegevens

Ik heb mijn digitale observatielijsten verstuurd naar 60 respondenten. 36 respondenten hebben uiteindelijk de meegedaan aan het onderzoek. Daarvan hebben 23 respondenten de digitale observatielijsten ingevuld. Na het invullen van de eerst vraag zijn 13 respondenten al uitgevallen. Zij hadden namelijk nog nooit gehoord van de regel met betrekking tot het door laten gaan van herfstkinderen naar groep 2 en daarom konden zij de digitale observatielijst niet invullen. Ik had niet gedacht dat nog zoveel respondenten niet van de regel gehoord hadden. Helaas zijn de digitale observatielijst daardoor door maar 23 respondenten ingevuld. Gelukkig hebben we al deze 23 respondenten de gehele observatielijst ingevuld en is er verder geen sprake van ontbrekende gegevens.

3. Codering en hercodering

In dit onderzoeksverslag heb ik eigenlijk geen gebruik gemaakt van het coderen van gegevens. Voor het onderzoek was het niet van belang om namen van respondenten of scholen te weten. Wel moet de digitale observatielijst worden ingevuld over een kind. Om dit zo anoniem mogelijk te houden heb ik alleen gevraagd naar de geboortedatum van het kind. Aangezien het niet bekend is wie de digitale observatielijsten heeft ingevuld, kan er ook nooit achterhaald worden over welk kind het gaat.

De stellingen van de digitale observatielijsten zijn niet gehercodeerd omdat alle stellingen positief geformuleerd zijn. Wanneer de respondent “zeer mee eens” invult, betekent dit dat het kind dit onderdeel van de ontwikkeling volledig beheerst. En andersom geldt natuurlijk ook wanneer er “zeer mee oneens” wordt ingevuld dat het kind dit deel van ontwikkeling absoluut nog niet beheerst. Bij alle stellingen is dit het geval en daarom zijn de schalen niet omgedraaid tijdens het verwerken van de gegevens.

4. Samengevoegde gegevens

Tijdens het beantwoorden van de onderzoeksvragen met betrekking tot de praktijk heb ik een aantal gegevens samengevoegd. Zo heb ik de gegevens per ontwikkelingsgebied samengevoegd om te kijken op welk ontwikkelingsgebied nog extra ondersteuning nodig is

voor het herfstkind. Met andere woorden: met welk ontwikkelingsgebied heeft een herfstkind de meeste moeite.

Verder heb ik de gegevens per ontwikkelingsgebied samengevoegd om een goed beeld te krijgen van het verschil tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen. Ik heb dus gekeken naar de resultaten van de vijf afzonderlijke ontwikkelingsgebieden van herfstkinderen en van niet-herfstkinderen en op deze manier gezocht naar een verschil in de ontwikkeling.

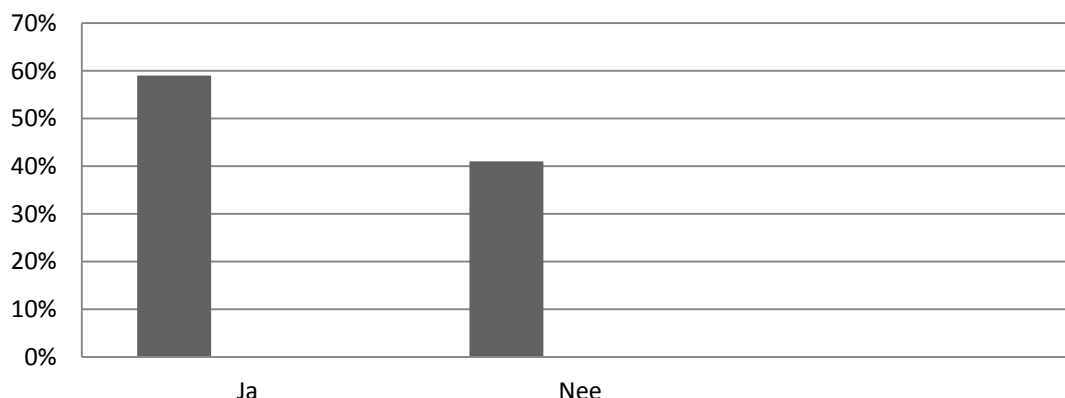
Tot slot heb ik de gegevens van alle stellingen samengevoegd om zo een beeld te krijgen van het verschil in ontwikkeling als geheel tussen een herfstkind en een niet herfstkind.

5. Data-analyse

In dit hoofdstuk wordt de uitslag van mijn digitale observatielijsten weergegeven in staafdiagrammen.

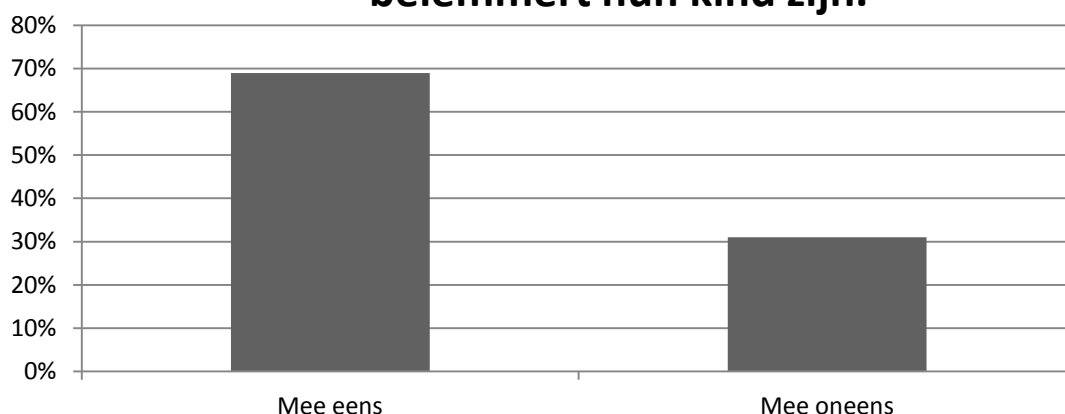
1. Meerkeuzevragen en stellingen

De regel van de onderwijsinspectie over herfstkinderen die gelijk door moeten naar groep 2, is ook op mijn school van toepassing.



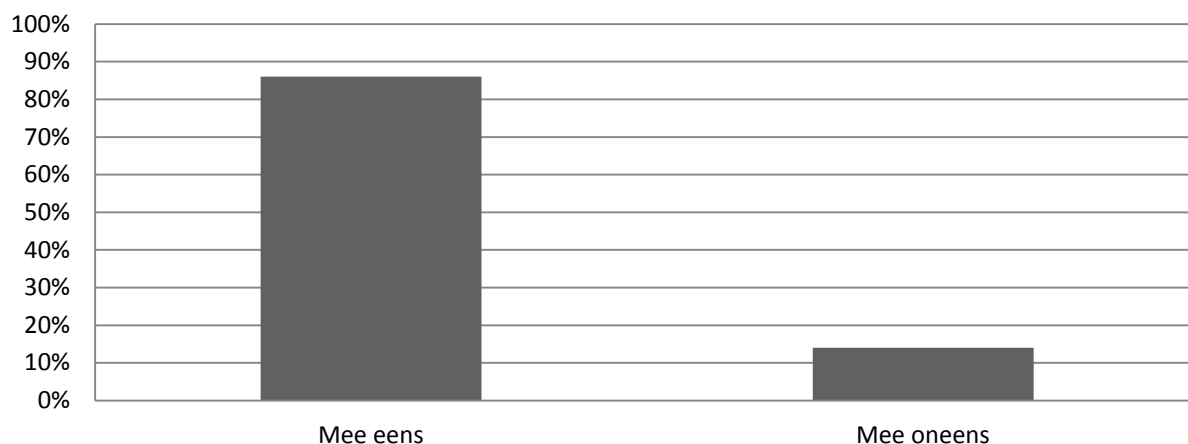
Analyse: Deze vraag valt onder het nominale niveau. Op de vraag of de regel van de onderwijsinspectie over het gelijk door laten gaan van herfstkinderen naar groep 2 ook op hun school van toepassing is, antwoordde 59% met JA en 41% met NEE. Ik had dit antwoord niet verwacht. Mijn verwachting was dat de regel op de meeste scholen wel bekend zou zijn en dat het percentage dat met nee antwoordde, veel kleiner zou zijn. Voor deze vraag zijn geen gegevens gecodeerd.

Door deze regel moet en herfst kinderen meer presteren dan niet-herfstkinderen en dat belemmert hun kind zijn.



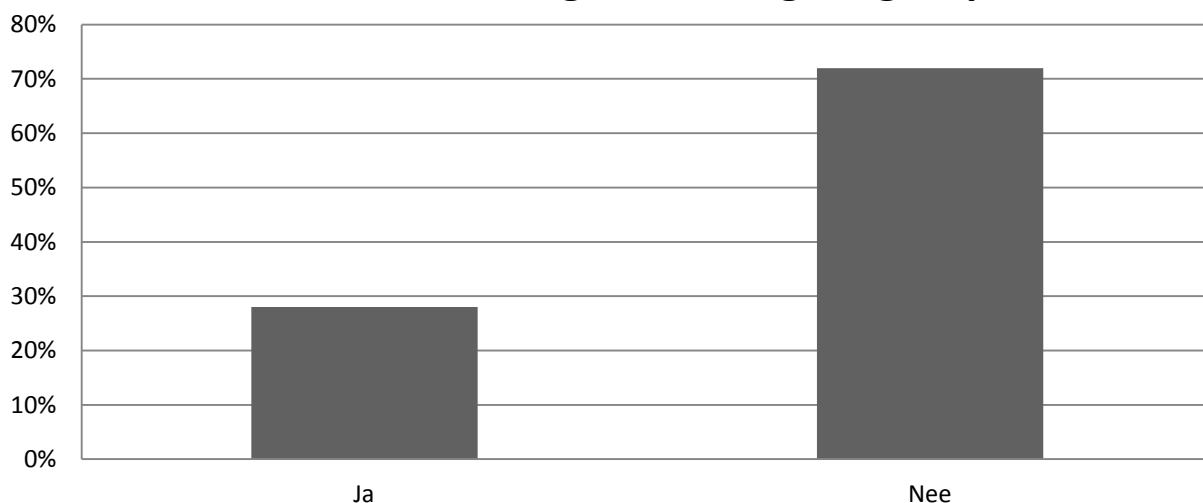
Analyse: Dit is een vraag op ordinaal niveau. Op de vraag of herfstkinderen meer moeten presteren dan niet-herfstkinderen door de invoering van de regel, is door 69 % MEE EENS geantwoord en door 31% MEE ONEENS geantwoord. Voor deze vraag zijn geen gegevens gecodeerd.

Op onze school hebben wij een duidelijk beleid bij de overgang van leerjaar 1 naar 2.



Analyse: Dit is een vraag op ordinaal niveau. Als antwoordt op de vraag of er een duidelijk beleid op de school aanwezig is bij de overgang van leerjaar 1 naar leerjaar 2, wordt door 86% MEE EENS geantwoord en door 14% MEE ONEENS geantwoord. Dit vind ik erg positief, herfstkinderen gaan dus niet zomaar door naar groep 2. Voor deze vraag zijn geen gegevens gecodeerd.

Op onze school blijft minstens de helft van de herfstkinderen alsnog in een hogere groep zitten.



Analyse: Dit is een vraag op nominaal niveau. Op de vraag of minstens de helft van de herfstkinderen in een hogere groep alsnog blijft zitten, antwoordt 28% deze vraag met JA en 72% met NEE. Voor deze vraag zijn geen gegevens gecodeerd.

2. Open vraag

De digitale observatielijst bevat één open vraag, deze luidt:

“Geef hieronder uw mening over de eerder genoemde de regel van de onderwijsinspectie.”

Deze vraag is puur gesteld om te kijken wat de verschillende meningen zijn over de regel van de onderwijsinspectie. Hieronder de gegeven antwoorden:

✓ *“Laat het kind kind zijn.”*

- ✓ *"Jammer dat een kind op die leeftijd niet meer spelenderweg mag leren, maar al zeer intensief betrokken moeten worden bij de lesgevende situaties."*
- ✓ *"Het is erg jammer dat de inspectie geen genoeg neemt met verlengde kleuterperiode maar de herfstkinderen die niet doorgaan naar groep 2 of later naar groep 3 bestempelt als zouden ze blijven zitten."*
- ✓ *"Ik vraag me af waarom de onderwijsinspectie zo'n haast heeft. Heel vaak zie je dat deze kinderen nog heel jong zijn als ze naar het voortgezetonderwijs gaan. Veel voorbeelden gezien van kinderen die dan juist vertraging oplopen."*
- ✓ *"Een centenkwesie en niet gekeken naar het belang van het kind."*
- ✓ *"Per kind verschillend."*
- ✓ *"Bij ons gaan ze niet automatisch door naar groep 2, ze worden extra goed in de gaten gehouden en doen wel mee met de Cito e.d. Kinderen gaan dan onder voorbehoud naar groep 2, mocht dit positief uitpakken."*
- ✓ *"Ik vind dat deze regel kinderen onder druk zet. Sommige kinderen zijn er emotioneel en cognitief wel aan toe, maar het merendeel is daar nog niet aan toe."*
- ✓ *"Dit is per kind wel heel verschillend. Voor sommige kinderen is deze regel prima, voor andere kinderen is het geen goede maatregel."*
- ✓ *"Je moet kijken naar de ontwikkeling van het kind, voor sommige kinderen is het goed om meteen door te gaan, voor anderen is het beter om ze de tijd te geven om zich te ontwikkelen."*
- ✓ *"Je moet per kind kijken hoever het in zijn ontwikkeling is, soms kan een extra jaar in grp 2 wel goed zijn voor de totale ontwikkeling"*
- ✓ *"Het blijft belangrijk om elk kind goed te volgen of dit nu een herfstkind is of niet. Ik weet dat als je het goed kunt onderbouwen een kind ook langer in groep 2 mag blijven."*
- ✓ *"regel valt heel wisselend uit, je moet het per geval bekijken eigenlijk"*
- ✓ *"Ik vind dat kinderen niet gepushed moeten worden. De meeste herfstkinderen zijn er emotioneel nog niet aan toe om na de zomer al naar groep 2 te gaan."*
- ✓ *"sommige kinderen zijn er wel aan toe, maar nu "moeten" alle kinderen hieraan voldoen."*
- ✓ *"Je moet naar het kind kijken en niet naar de leeftijd."*
- ✓ *"het is iets van de laatste jaren, vanaf groep 4 laten ze kinderen bij ons eigenlijk niet meer zitten. ik vind het een zeer slechte regel van de onderwijsinspectie. het is een zeer grote uitzondering dat een jong herfst kind klaar is voor groep 3. dit zeg ik na 30 jaar ervaring."*
- ✓ *"wij zijn het hier niet helemaal mee eens, wij hebben hier beleid op geschreven en dit weergegeven in een soort tabel. We bekijken per kind de mogelijkheden. Als het even kan gaat het tekind wel door, en laten we hem liever groep 2 of 3 , twee keer doen."*
- ✓ *"Het hangt wel van het kind af. We hebben vooral moeite met de kinderen die het echt niet aankunnen, nu moeten we verantwoorden dat ze niet doorkunnen terwijl we eerder alleen verantwoorden moesten dat een kind goed genoeg was om door te gaan. We besteden veel tijd aan herfstkinderen terwijl ze eerder nog rustig konden spelen nu "moeten" ze nu sneller iets."*

Analyse: Eigenlijk zijn alle gegeven antwoorden negatief ten opzichte van de regel om herfstkinderen direct door te laten gaan naar groep 2. Wat ook veel terug komt, is dat het per kind verschillend is, er moet naar het individuele kind gekeken worden. Op dit moment ligt er gewoon te veel druk op het navolgen van de regels en daar wordt het kind de dupe van. Wat ook uit de antwoorden naar voren komt, is dat er een hoop meer administratie bij komt kijken doordat leerkrachten zich moeten verantwoorden waarom een herfstkind niet door kan naar groep 2.

3. Stellingen

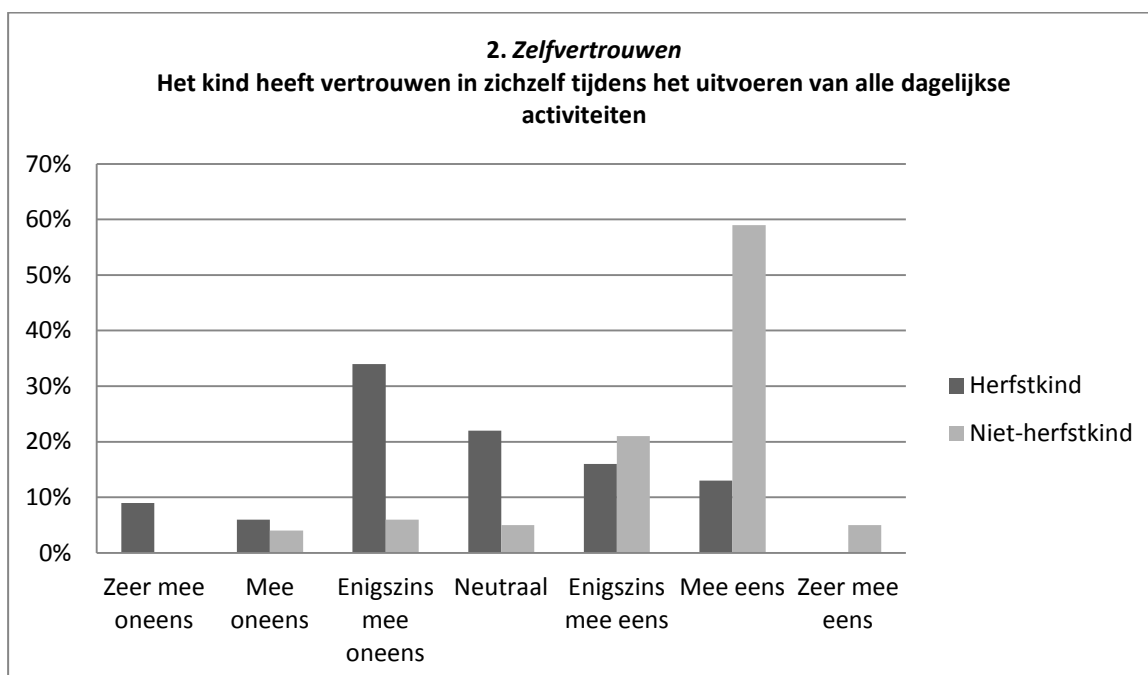
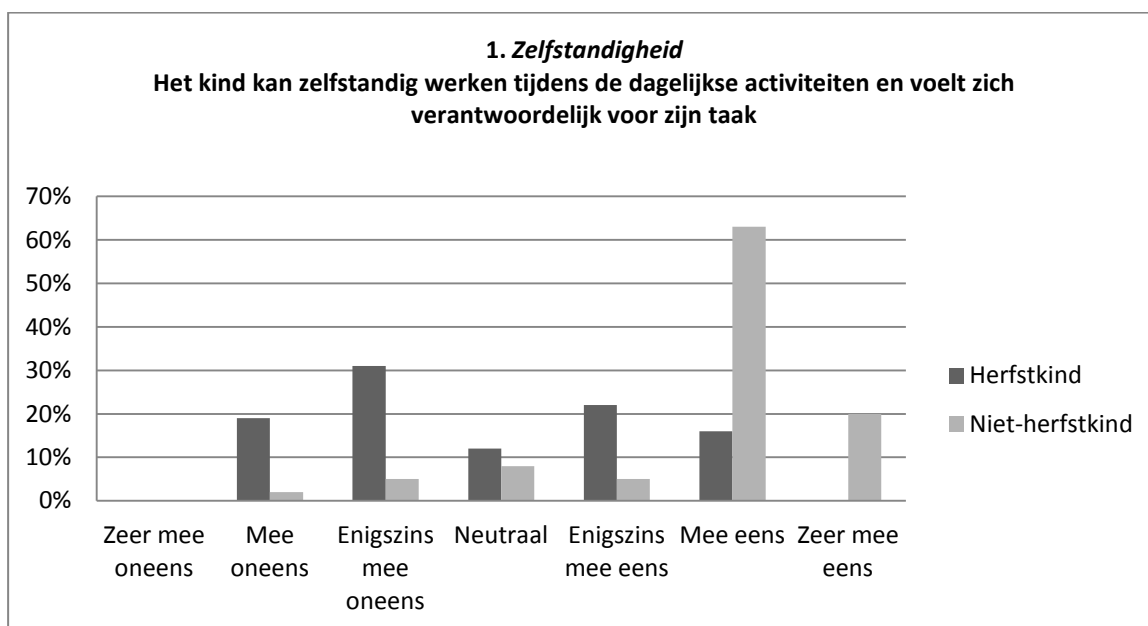
In deze paragraaf worden de 26 stellingen uit de digitale observatielijst weergegeven en de antwoorden die door de respondenten gegeven zijn. De 26 stellingen zijn onderverdeeld in

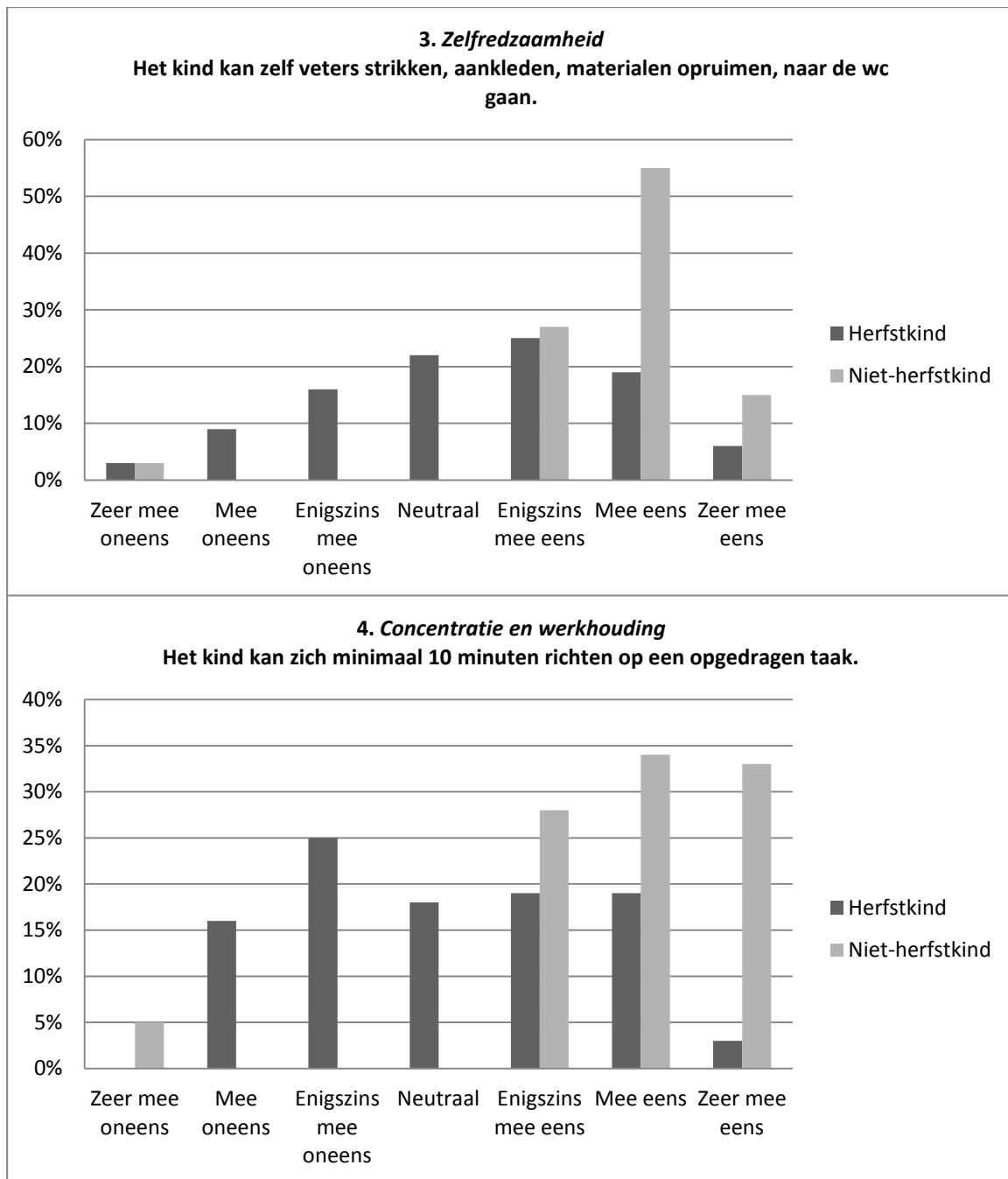
vijf groepen. Deze vijf groepen gaan telkens over een ander aspect van de ontwikkeling van het jong kind. Telkens na het weergeven van de stellingen en de antwoorden van de respondenten per groep, worden de stellingen geanalyseerd.

Verder is er voordat er aan het invullen van de stellingen begonnen kon worden, gevraagd wat de geboortedatum van het herfstkind en respectievelijk niet-herfstkind is. Dit ter controle of de observatielijst daadwerkelijk is ingevuld voor een herfstkind of een niet-herfstkind.

3.1. Resultaten observatielijst herfstkinderen en niet-herfstkinderen

3.1.1. Vier stellingen over de persoonlijkheidsontwikkeling





Analyse persoonlijkheidsontwikkeling:

Met de komende vier stellingen wil ik kijken hoever de persoonlijkheidsontwikkeling is van het jonge herfstkind en niet-herfstkind en of er verschillen zijn.

HK= herfstkind

NHK= niet-herfstkind

Stelling 1: "Het kind kan zelfstandig werken tijdens de dagelijkse activiteiten en voelt zich verantwoordelijk voor zijn taak."

	HK	NHK
Zeer mee oneens	0%	0%
Mee oneens	19%	2%
Enigszins mee oneens	31%	5%
Neutraal	12%	8%

Enigszins mee eens	22%	5%
Mee eens	16%	63%
Zeer mee eens	0%	17%

Bij deze stelling heeft 38% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 12% is neutraal en 50% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 85% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 8% is neutraal en 7% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Stelling 2: *“Het kind heeft vertrouwen in zichzelf tijdens het uitvoeren van alle dagelijkse activiteiten.”*

	HK	NHK
Zeer mee oneens	9%	0%
Mee oneens	6%	4%
Enigszins mee oneens	34%	6%
Neutraal	22%	5%
Enigszins mee eens	16%	21%
Mee eens	13%	59%
Zeer mee eens	0%	5%

Bij deze stelling heeft 29% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 22% is neutraal en 49% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 64% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 5% is neutraal en 10% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Stelling 3: *“Het kind kan zelf veters strikken, aankleden, materialen opruimen, naar de wc gaan.”*

	HK	NHK
Zeer mee oneens	3%	3%
Mee oneens	9%	0%
Enigszins mee oneens	26%	0%
Neutraal	22%	0%
Enigszins mee eens	25%	27%
Mee eens	19%	55%
Zeer mee eens	6%	15%

Bij deze stelling heeft 50% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 22% is neutraal en 38% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 97% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 0% is neutraal en 3% is het er zeer mee oneens.

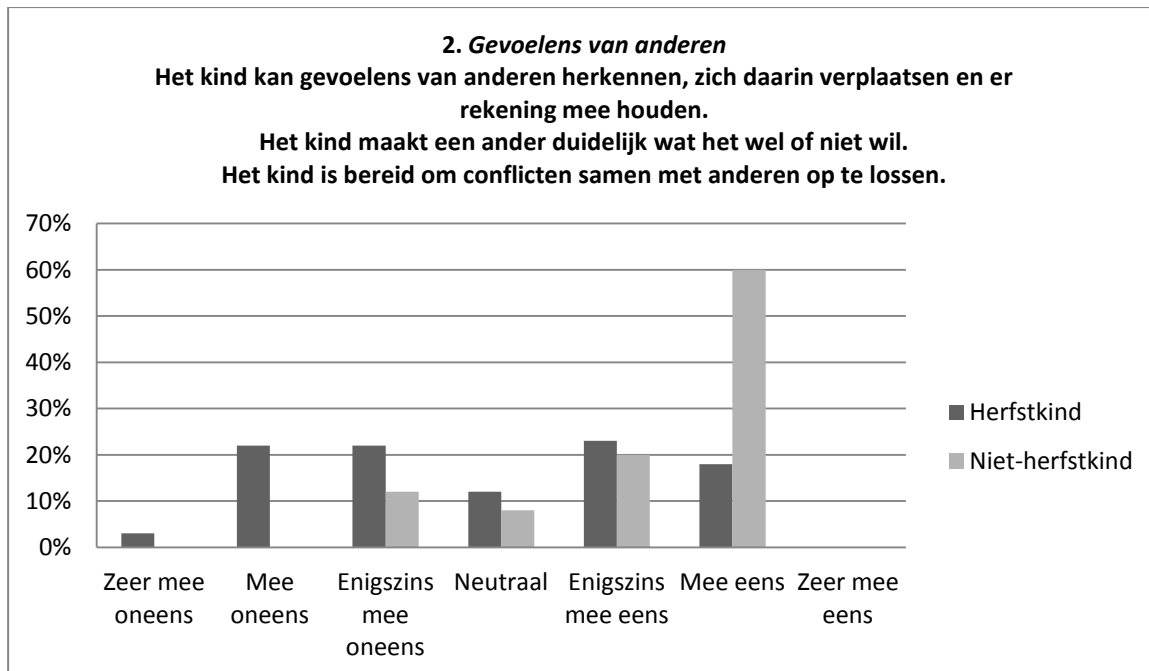
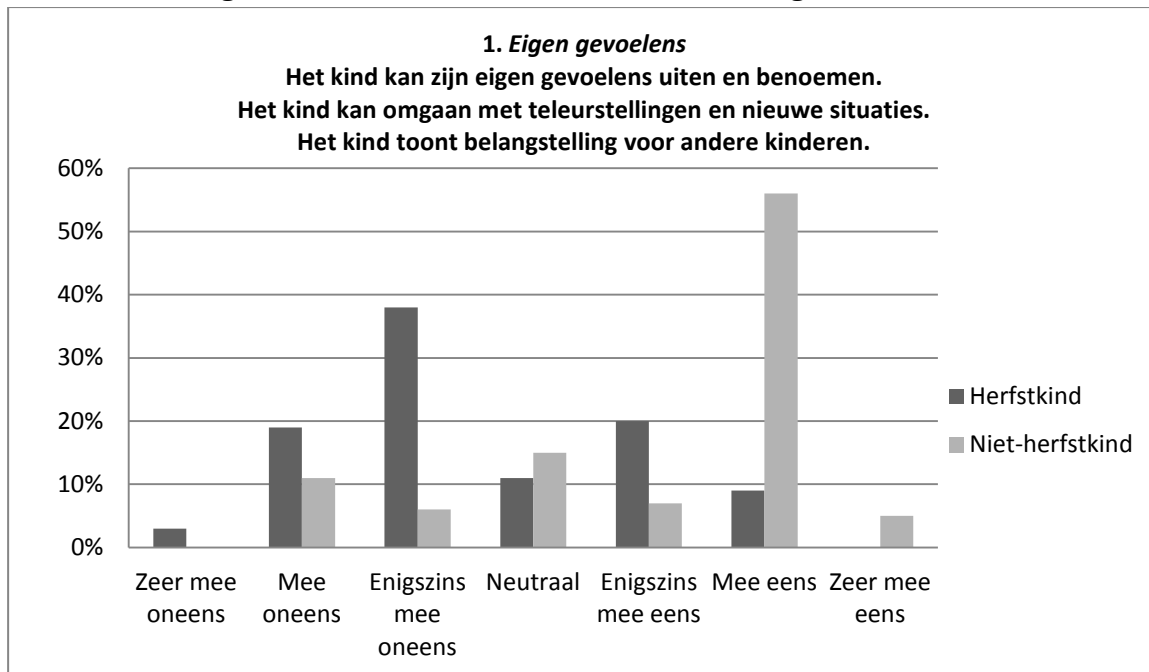
Stelling 4: *“Het kind kan zich minimaal 10 minuten richten op een opgedragen taak.”*

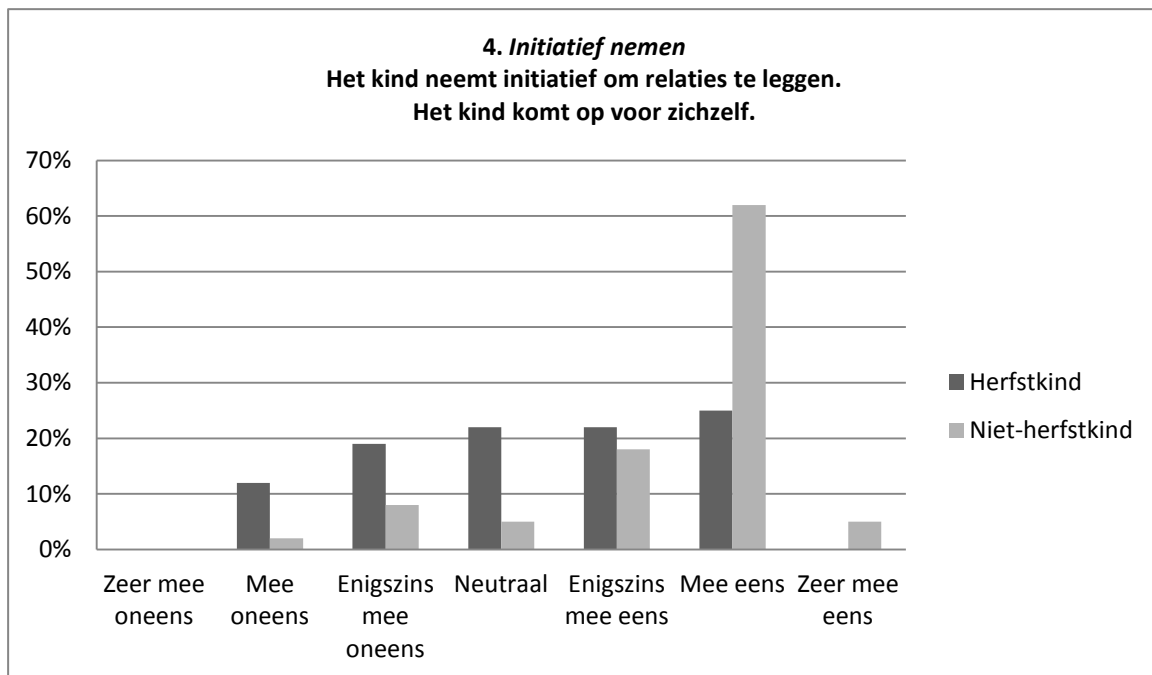
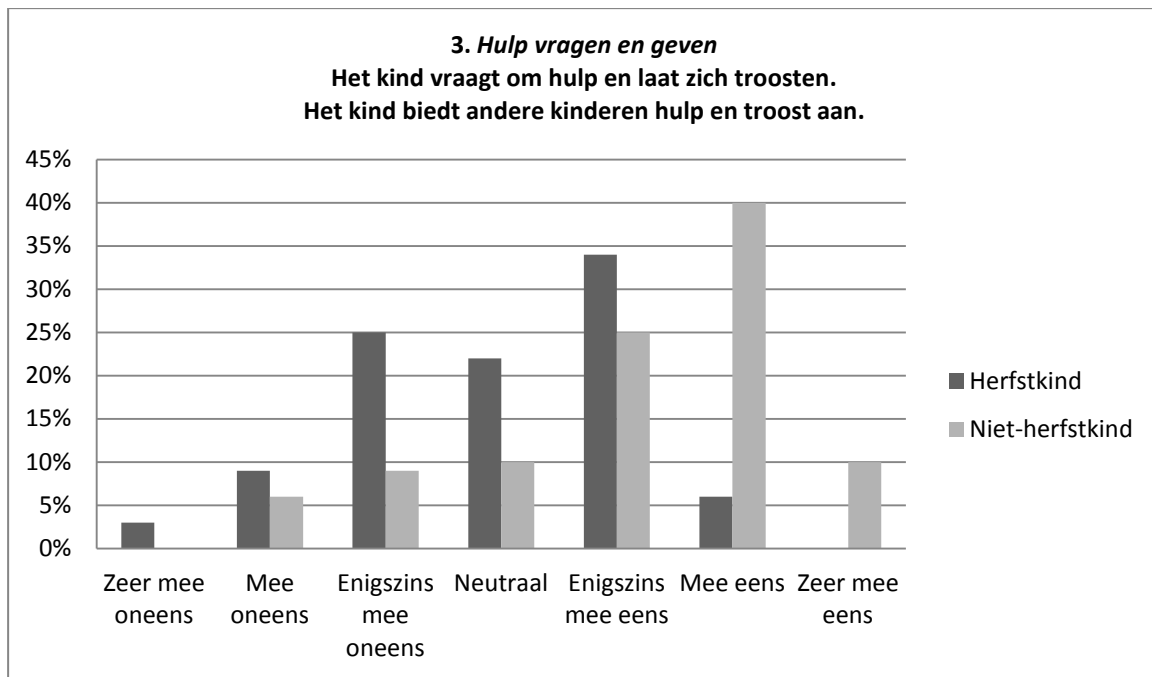
	HK	NHK
Zeer mee oneens	0%	5%
Mee oneens	16%	0%
Enigszins mee oneens	25%	0%
Neutraal	18%	0%
Enigszins mee eens	19%	28%
Mee eens	19%	34%
Zeer mee eens	3%	33%

Bij deze stelling heeft 41% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 18% is neutraal en 41% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 95% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 0% is neutraal en 5% is het er zeer mee eens.

3.1.2. Vier stellingen over de sociaal-emotionele ontwikkeling





Analyse sociaal-emotionele ontwikkeling

Met de komende vier stellingen wil ik kijken hoever de sociaal-emotionele ontwikkeling is van het jonge herfstkind en niet-herfstkind en of er verschillen zijn.

HK= herfstkind

NHK= niet-herfstkind

Stelling 1: “Het kind kan zijn eigen gevoelens uiten en benoemen. Het kind kan omgaan met teleurstellingen en nieuwe situaties. Het kind toont belangstelling voor andere kinderen.”

	HK	NHK
Zeer mee oneens	3%	0%
Mee oneens	19%	11%
Enigszins mee oneens	38%	6%

Neutraal	11%	15%
Enigszins mee eens	20%	7%
Mee eens	9%	56%
Zeer mee eens	0%	5%

Bij deze stelling heeft 29% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 11% is neutraal en 60% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 68% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 15% is neutraal en 17% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Stelling 2: *“Het kind kan gevoelens van anderen herkennen, zich daarin verplaatsen en er rekening mee houden. Het kind maakt een ander duidelijk wat het wel of niet wil. Het kind is bereid om conflicten samen met anderen op te lossen.”*

	HK	NHK
Zeer mee oneens	3%	0%
Mee oneens	22%	0%
Enigszins mee oneens	22%	12%
Neutraal	12%	8%
Enigszins mee eens	23%	20%
Mee eens	18%	60%
Zeer mee eens	0%	0%

Bij deze stelling heeft 41% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 12% is neutraal en 47% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 80% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 8% is neutraal en 12% is het er enigszins mee oneens.

Stelling 3: *“Het kind vraagt om hulp en laat zich troosten. Het kind biedt andere kinderen hulp en troost aan.”*

	HK	NHK
Zeer mee oneens	3%	0%
Mee oneens	9%	6%
Enigszins mee oneens	25%	9%
Neutraal	23%	10%
Enigszins mee eens	34%	25%
Mee eens	6%	40%
Zeer mee eens	0%	10%

Bij deze stelling heeft 40% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 23% is neutraal en 37% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 75% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 10% is neutraal en 15% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

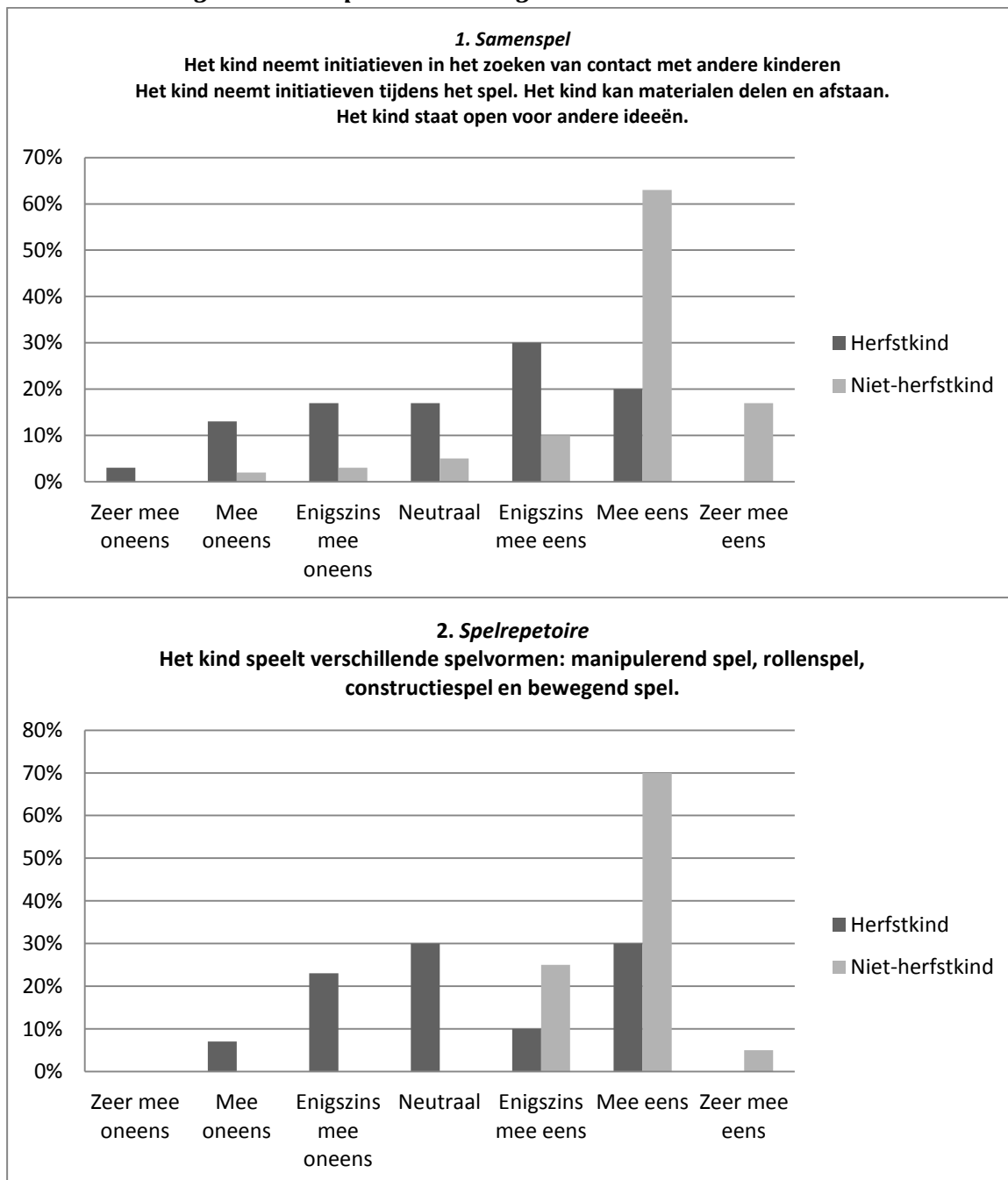
Stelling 4: *“Het kind neemt initiatief om relaties te leggen. Het kind komt op voor zichzelf.”*

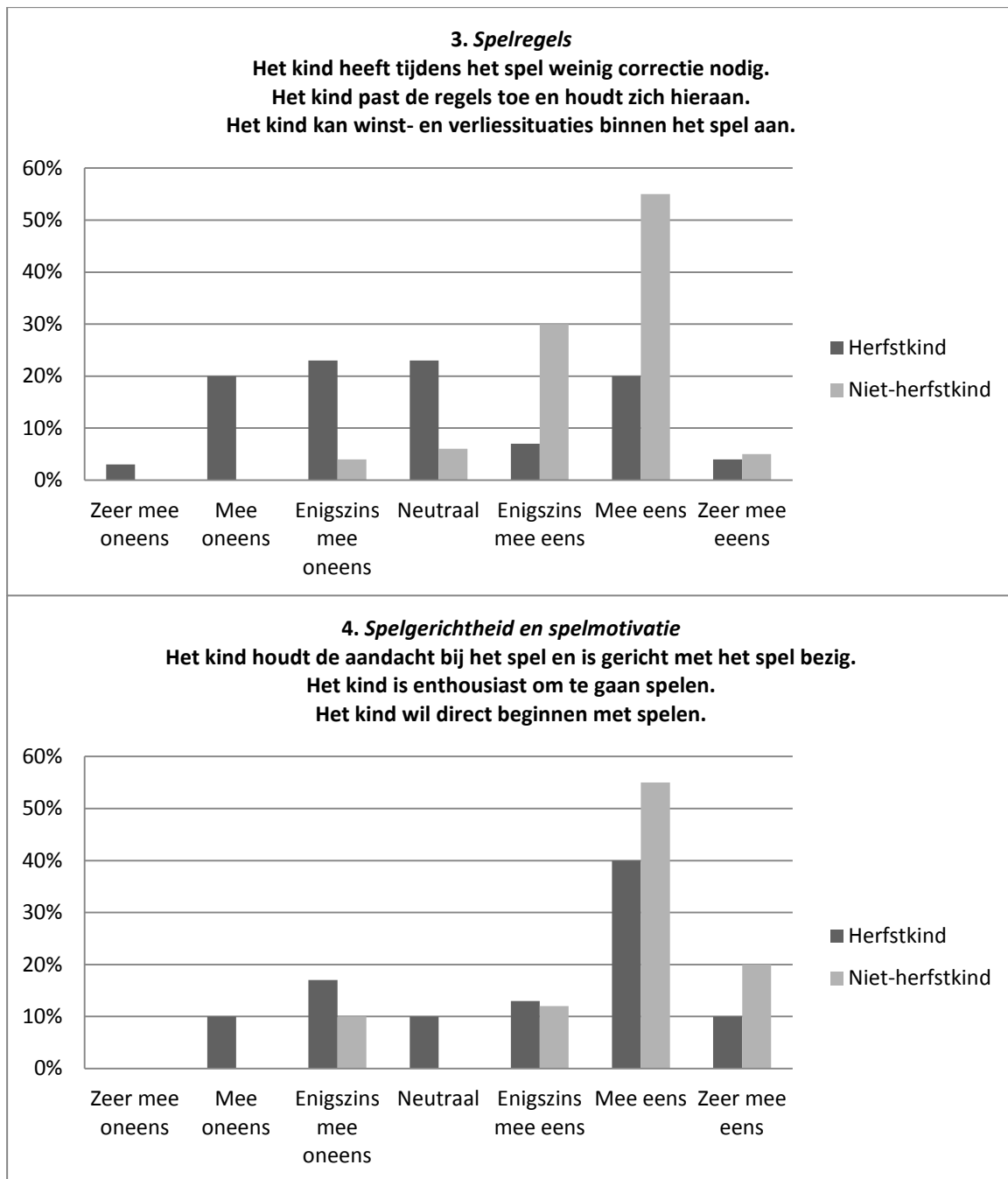
	HK	NHK
Zeer mee oneens	0%	0%
Mee oneens	12%	2%
Enigszins mee oneens	19%	8%
Neutraal	22%	5%
Enigszins mee eens	22%	18%
Mee eens	25%	62%
Zeer mee eens	0%	5%

Bij deze stelling heeft 47% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 22% is neutraal en 31% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 85% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 5% is neutraal en 10% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

3.1.3. Vier stellingen over de spelontwikkeling





Analyse spelontwikkeling:

Met de komende vier stellingen wil ik kijken hoever de spelontwikkeling is van het jonge herfstkind en niet-herfstkind en of er verschillen zijn.

HK= herfstkind

NHK= niet-herfstkind

Stelling 1: "Het kind neemt initiatieven in het zoeken van contact met andere kinderen
 Het kind neemt initiatieven tijdens het spel. Het kind kan materialen delen en afstaan.
 Het kind staat open voor andere ideeën."

	HK	NHK
Zeer mee oneens	3%	0%
Mee oneens	13%	2%
Enigszins mee oneens	17%	3%

Neutraal	17%	5%
Enigszins mee eens	30%	10%
Mee eens	20%	63%
Zeer mee eens	0%	17%

Bij deze stelling heeft 50% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 17% is neutraal en 33% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 90% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 5% is neutraal en 5% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Stelling 2: *“Het kind speelt verschillende spelvormen: manipulerend spel, rollenspel, constructiespel en bewegend spel.”*

	HK	NHK
Zeer mee oneens	0%	0%
Mee oneens	7%	0%
Enigszins mee oneens	23%	0%
Neutraal	30%	0%
Enigszins mee eens	10%	25%
Mee eens	30%	70%
Zeer mee eens	0%	5%

Bij deze stelling heeft 40% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 30% is neutraal en 30% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 100% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek.

Stelling 3: *“Het kind heeft tijdens het spel weinig correctie nodig. Het kind past de regels toe en houdt zich hieraan. Het kind kan winst- en verliessituaties binnen het spel aan.”*

	HK	NHK
Zeer mee oneens	3%	0%
Mee oneens	20%	0%
Enigszins mee oneens	23%	4%
Neutraal	23%	6%
Enigszins mee eens	7%	30%
Mee eens	20%	55%
Zeer mee eens	4%	5%

Bij deze stelling heeft 31% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 23% is neutraal en 46% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 90% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 6% is neutraal en 4% is het er enigszins mee oneens.

Stelling 4: *“Het kind houdt de aandacht bij het spel en is gericht met het spel bezig. Het kind is enthousiast om te gaan spelen. Het kind wil direct beginnen met spelen.”*

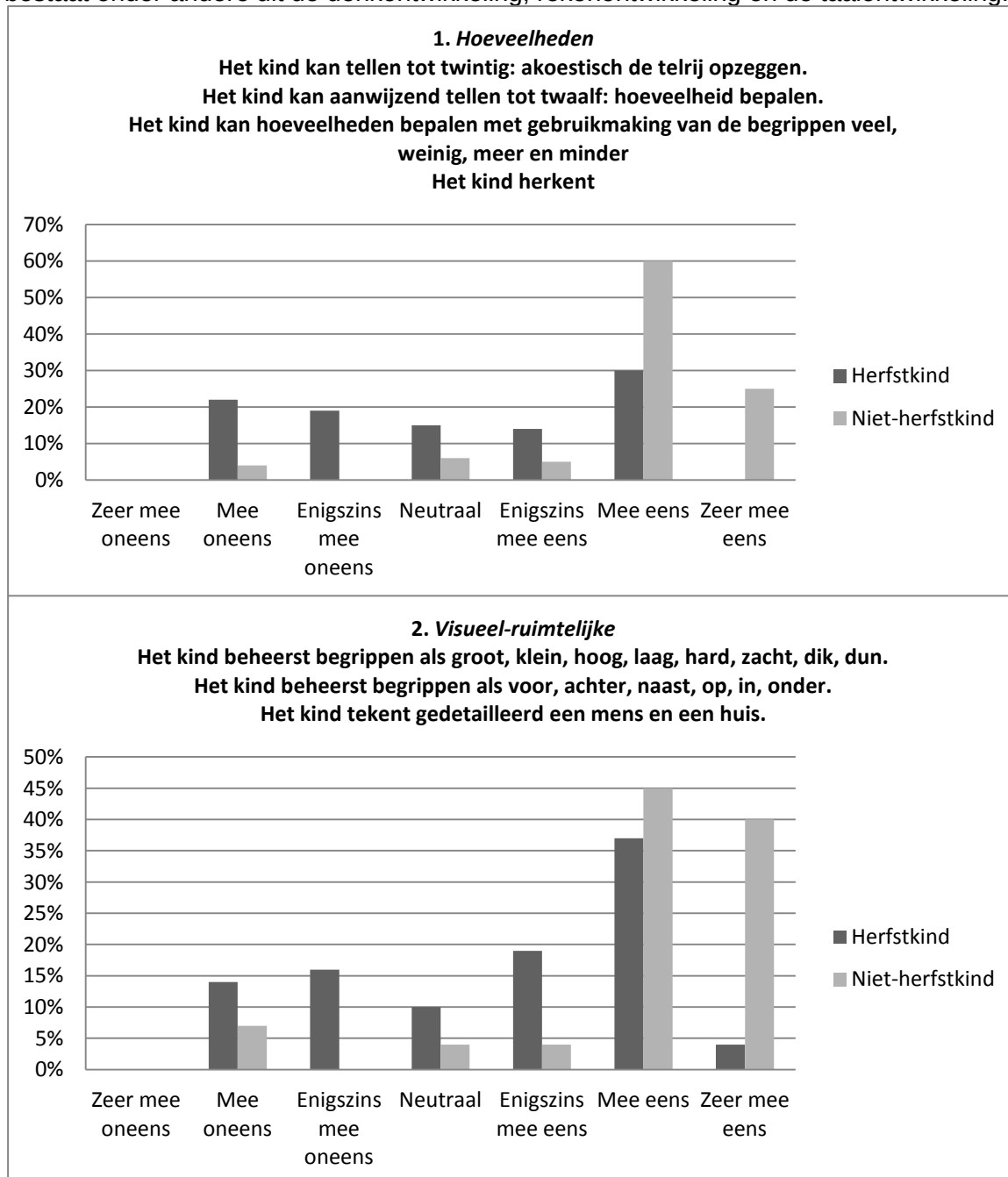
	HK	NHK
Zeer mee oneens	0%	0%
Mee oneens	10%	0%
Enigszins mee oneens	17%	10%
Neutraal	10%	0%
Enigszins mee eens	13%	12%
Mee eens	40%	58%
Zeer mee eens	10%	20%

Bij deze stelling heeft 63% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 10% is neutraal en 27% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 90% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 0% is neutraal en 10% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

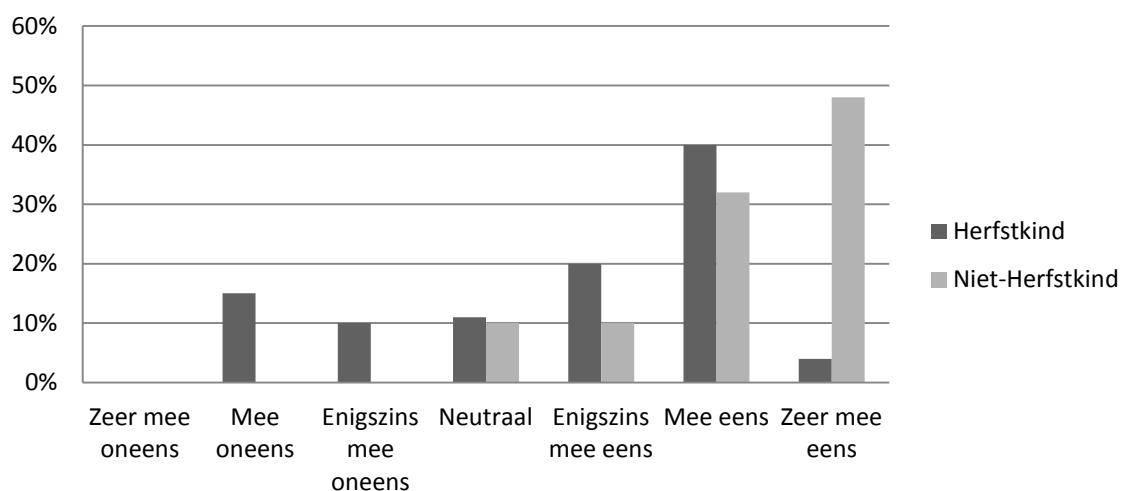
3.1.4. Tien stellingen over de cognitieve ontwikkeling

Hieronder tien stellingen over de cognitieve ontwikkeling. Ik heb gekozen voor tien stellingen en niet voor vier stellingen. Dit omdat de cognitieve ontwikkeling zeer omvangrijk is. Het bestaat onder andere uit de denkontwikkeling, rekenontwikkeling en de taalontwikkeling.



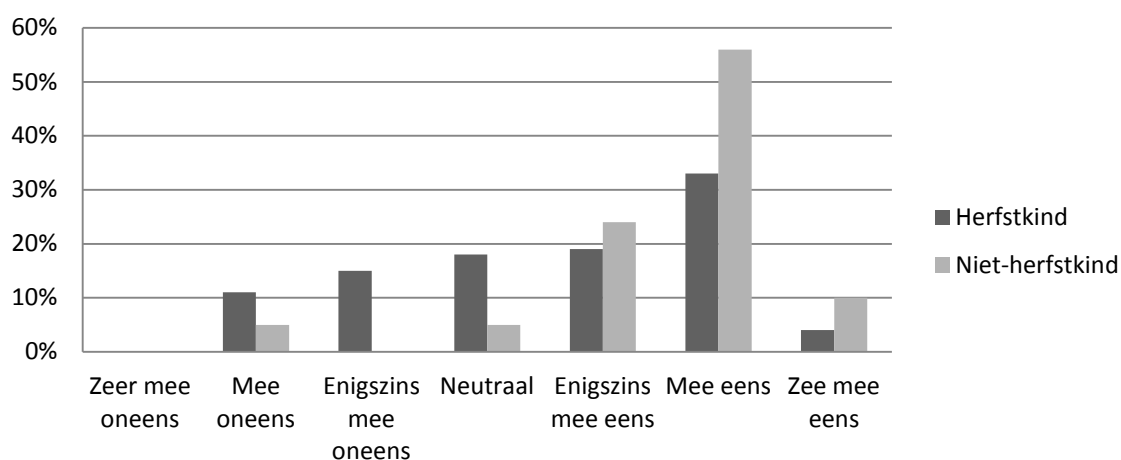
3. Getallen

Het kind herkent de getalsymbolen van 0 tot en met 10 en kan deze benoemen.
Het kind kan bij de getalsymbolen een tot en met tien de juiste hoeveelheid leggen.



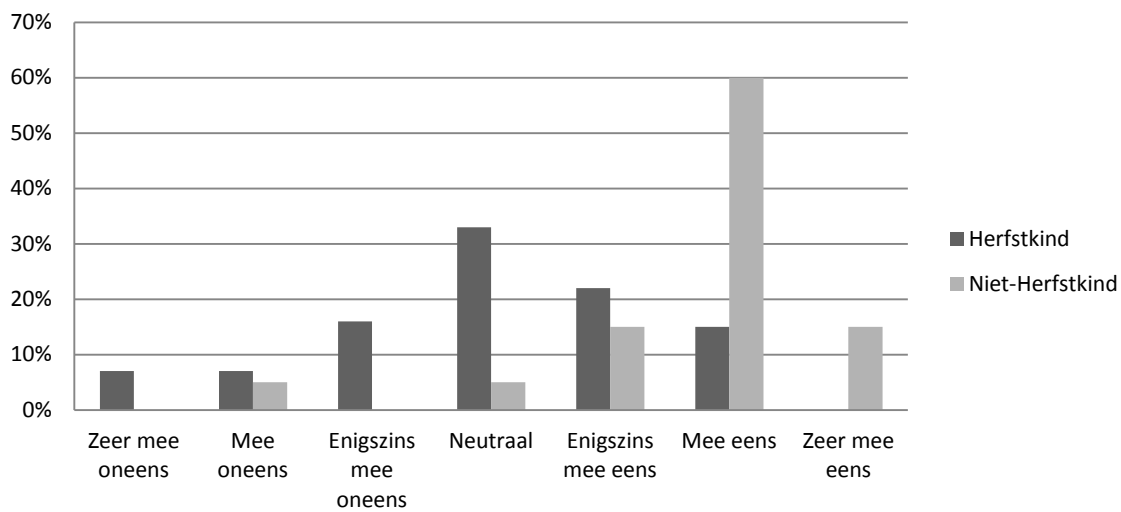
4. Denkontwikkeling

Het kind kan oorzaak-gevolg en middel-doelrelaties aangeven.
Het kind kan ordenen op grond van overeenkomst bijv. kleur/ vorm.
Het kind kan ordenen naar grootte.
Het kind kan plaatjes die een verhaal vormen ordenen.



5. Receptieve en productieve woordenschat

Het kind herkent en begrijpt gesproken woorden. Het heeft een receptieve woordenschat van ongeveer 6000 woorden. Het kind kent en gebruikt ongeveer 3200 woorden. Het kind kan werkwoorden in een zin toepassen in de

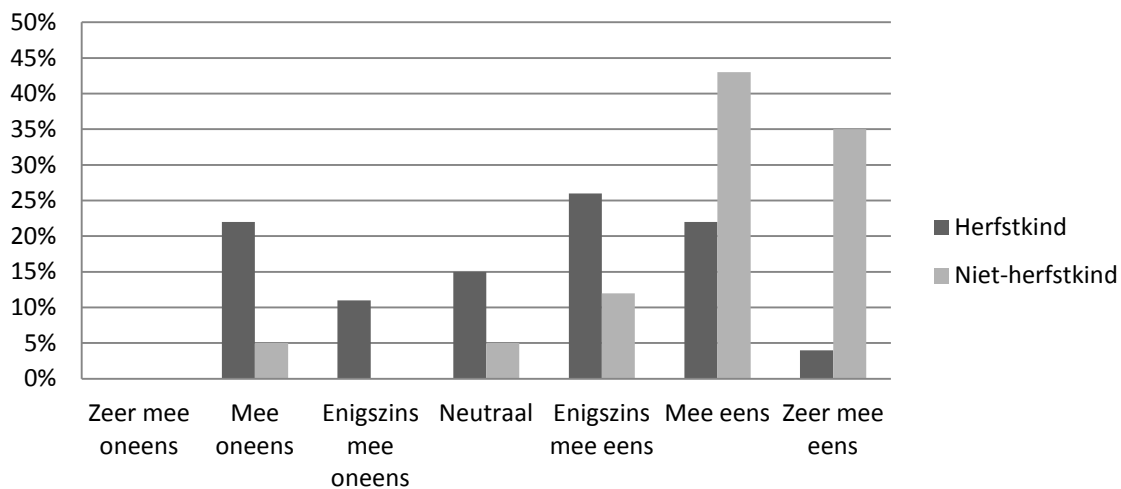


6. Fonologisch bewustzijn

Het kind kan rijmwoorden bedenken.

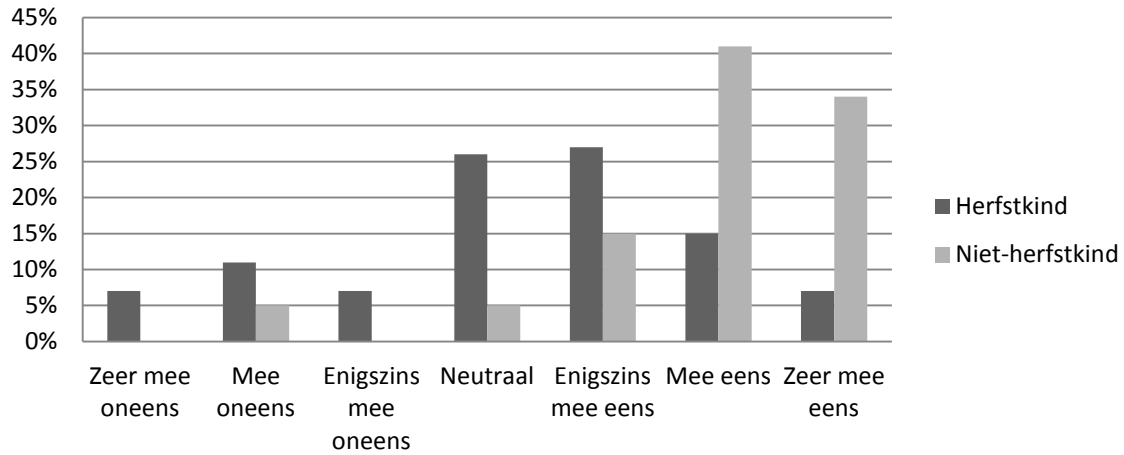
Het kind herkent afzonderlijke woorden in een gesproken zin.

Het kind kan afzonderlijke fonemen (klanken) verbinden tot een woord.



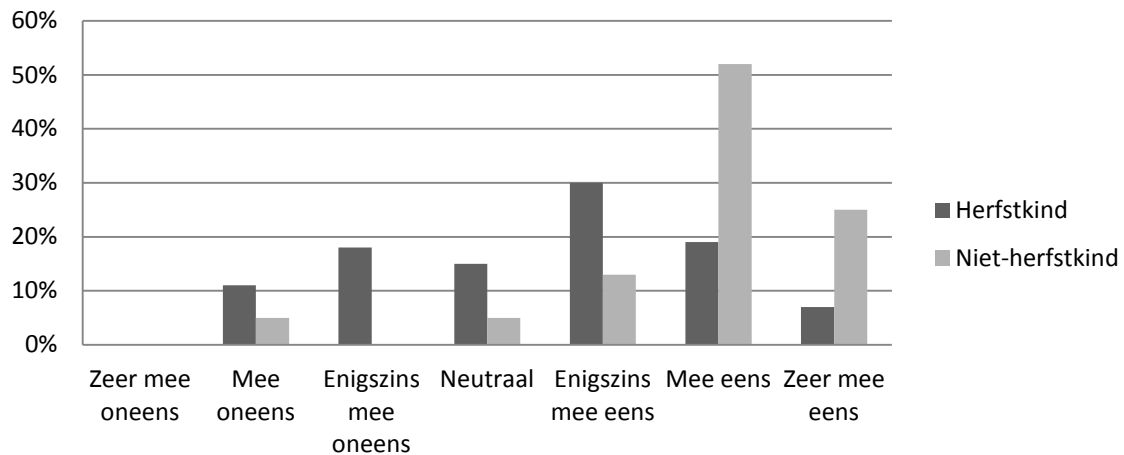
7. Auditief bewustzijn

Het kind kan verschillende klanken onderscheiden.
Het kind kan woorden in losse klanken verdelen.
Het kind kan woorden in lettergrepen verdelen.
Het kind kan zinnen van zes woorden goed nazeggen.



8. Vertellen

Het kind kan spreken in goede zinnen van minimaal acht woorden in de tegenwoordige en verleden tijd.
Het kind kan op verstaanbare wijze een verhaal of gebeurtenis in chronologische volgorde vertellen.

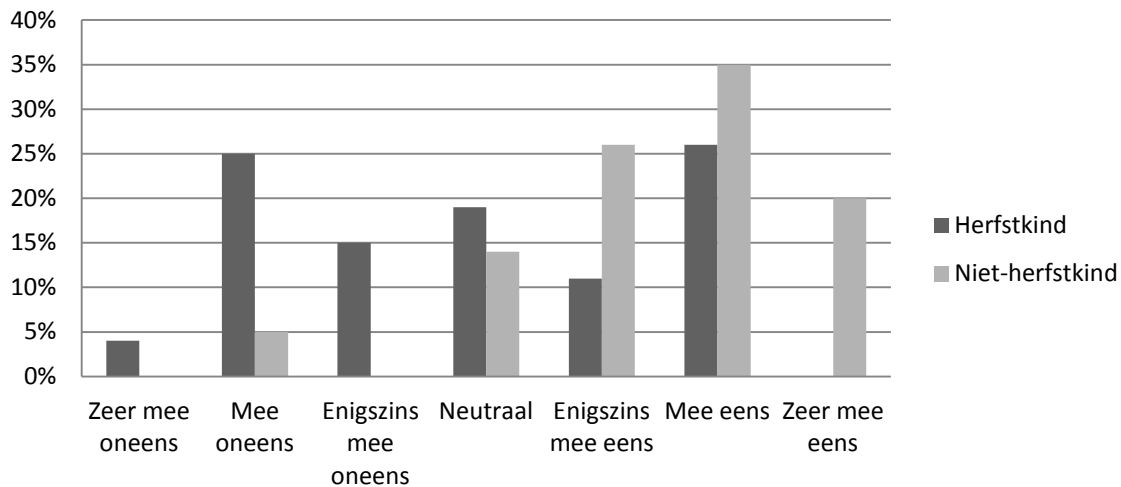


9. Probleemoplossen gedrag

Het kind kan een eenvoudig conflict oplossen.

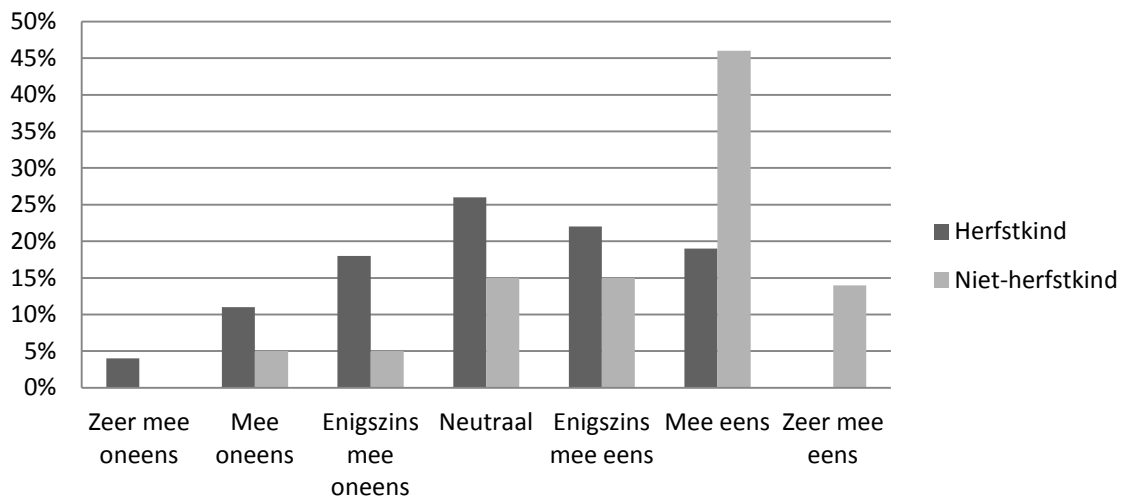
Het kind kan zijn ideeën verwoorden en luisteren naar de ideeën van anderen.

Het kind zoekt eerst zelf naar een oplossing alvorens het naar de leerkracht gaat.



10. Tijd

Het kind kent tijdsaanduidingen als: nu, later, vandaag, straks, meteen, morgen en gisteren. Het kind kent tijdsindelingen als: de dag, de morgen, de middag, de avond en de nacht. Het kind kan in de kring vertellen over iets dat nu gebeurt, in het



Analyse cognitieve ontwikkeling:

Met de komende tien stellingen wil ik kijken hoever de cognitieve ontwikkeling is van het jonge herfstkind en niet-herfstkind en of er verschillen zijn.

HK= herfstkind

NHK= niet-herfstkind

Stelling 1: “Het kind kan tellen tot twintig: akoestisch de telrij opzeggen.

Het kind kan aanwijzend tellen tot twaalf: hoeveelheid bepalen. Het kind kan hoeveelheden bepalen met gebruikmaking van de begrippen veel, weinig, meer en minder Het kind herkent groepjes van twee, drie, vier en vijf zonder te tellen.”

	HK	NHK
Zeer mee oneens	0%	0%
Mee oneens	22%	4%

Enigszins mee oneens	19%	0%
Neutraal	15%	6%
Enigszins mee eens	14%	5%
Mee eens	30%	60%
Zeer mee eens	0%	25%

Bij deze stelling heeft 44% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 15% is neutraal en 41% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 90% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 6% is neutraal en 4% is het ermee oneens.

Stelling 2: *“Het kind beheerst begrippen als groot, klein, hoog, laag, hard, zacht, dik, dun. Het kind beheerst begrippen als voor, achter, naast, op, in, onder. Het kind tekent gedetailleerd een mens en een huis.”*

	HK	NHK
Zeer mee oneens	0%	0%
Mee oneens	14%	7%
Enigszins mee oneens	16%	0%
Neutraal	10%	4%
Enigszins mee eens	19%	4%
Mee eens	37%	45%
Zeer mee eens	4%	40%

Bij deze stelling heeft 60% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 10% is neutraal en 30% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 89% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 4% is neutraal en 7% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Stelling 3: *“Het kind herkent de getalsymbolen van 0 tot en met 10 en kan deze benoemen. Het kind kan bij de getalsymbolen een tot en met tien de juiste hoeveelheid leggen.”*

	HK	NHK
Zeer mee oneens	0%	0%
Mee oneens	15%	0%
Enigszins mee oneens	10%	0%
Neutraal	11%	10%
Enigszins mee eens	20%	10%
Mee eens	40%	32%
Zeer mee eens	4%	48%

Bij deze stelling heeft 64% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 11% is neutraal en 25% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 90% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 10% is neutraal en 0% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Stelling 4: *“Het kind kan oorzaak-gevolg- en middel-doelrelaties aangeven. Het kind kan ordenen op grond van overeenkomst bijv. kleur/ vorm. Het kind kan ordenen naar grootte. Het kind kan plaatjes die een verhaal vormen ordenen.”*

	HK	NHK
Zeer mee oneens	0%	0%
Mee oneens	11%	5%
Enigszins mee oneens	15%	0%
Neutraal	18%	5%
Enigszins mee eens	19%	24%

Mee eens	33%	56%
Zeer mee eens	4%	10%

Bij deze stelling heeft 56% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 18% is neutraal en 26% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 90% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 5% is neutraal en 5% is het ermee oneens.

Stelling 5: *“Het kind herkent en begrijpt gesproken woorden. Het heeft een receptieve woordenschat van ongeveer 6000 woorden. Het kind kent en gebruikt ongeveer 3200 woorden. Het kind kan werkwoorden in een zin toepassen in de tegenwoordige en verleden tijd. Het kind kan de lidwoorden goed toepassen. Het kind kan het voltooid deelwoord in een zin goed toepassen (met als uitzondering de sterke werkwoorden).”*

	HK	NHK
Zeer mee oneens	7%	0%
Mee oneens	7%	5%
Enigszins mee oneens	16%	0%
Neutraal	33%	5%
Enigszins mee eens	22%	15%
Mee eens	15%	60%
Zeer mee eens	0%	15%

Bij deze stelling heeft 37% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 33% is neutraal en 30% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 90% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 5% is neutraal en 5% is het ermee oneens.

Stelling 6: *“Het kind kan rijmwoorden bedenken. Het kind herkent afzonderlijke woorden in een gesproken zin. Het kind kan afzonderlijke fonemen (klanken) verbinden tot een woord.”*

	HK	NHK
Zeer mee oneens	0%	0%
Mee oneens	22%	5%
Enigszins mee oneens	11%	0%
Neutraal	15%	5%
Enigszins mee eens	26%	12%
Mee eens	22%	43%
Zeer mee eens	4%	35%

Bij deze stelling heeft 52% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 15% is neutraal en 33% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 90% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 5% is neutraal en 5% is het ermee oneens.

Stelling 7: *“Het kind kan verschillende klanken onderscheiden. Het kind kan woorden in losse klanken verdelen. Het kind kan woorden in lettergrepen verdelen. Het kind kan zinnen van zes woorden goed nazeggen.”*

	HK	NHK
Zeer mee oneens	7%	0%
Mee oneens	11%	5%
Enigszins mee oneens	7%	0%
Neutraal	26%	5%
Enigszins mee eens	27%	15%
Mee eens	15%	41%
Zeer mee eens	7%	34%

Bij deze stelling heeft 49% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 26% is neutraal en 25% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 90% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 5% is neutraal en 5% is het ermee oneens.

Stelling 8: *“Het kind kan spreken in goede zinnen van minimaal acht woorden in de tegenwoordige en verleden tijd. Het kind kan op verstaanbare wijze een verhaal of gebeurtenis in chronologische volgorde vertellen.”*

	HK	NHK
Zeet mee oneens	0%	0%
Mee oneens	11%	5%
Enigszins mee oneens	18%	0%
Neutraal	15%	5%
Enigszins mee eens	30%	13%
Mee eens	19%	52%
Zeet mee eens	7%	25%

Bij deze stelling heeft 56% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 15% is neutraal en 29% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 90% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 5% is neutraal en 5% is het ermee oneens.

Stelling 9: *“Het kind kan een eenvoudig conflict oplossen. Het kind kan zijn ideeën verwoorden en luisteren naar de ideeën van anderen. Het kind zoekt eerst zelf naar een oplossing alvorens het naar de leerkracht gaat.”*

	HK	NHK
Zeet mee oneens	4%	0%
Mee oneens	25%	5%
Enigszins mee oneens	15%	0%
Neutraal	19%	14%
Enigszins mee eens	11%	26%
Mee eens	26%	35%
Zeet mee eens	0%	20%

Bij deze stelling heeft 37% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 19% is neutraal en 44% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 81% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 14% is neutraal en 5% is het ermee oneens.

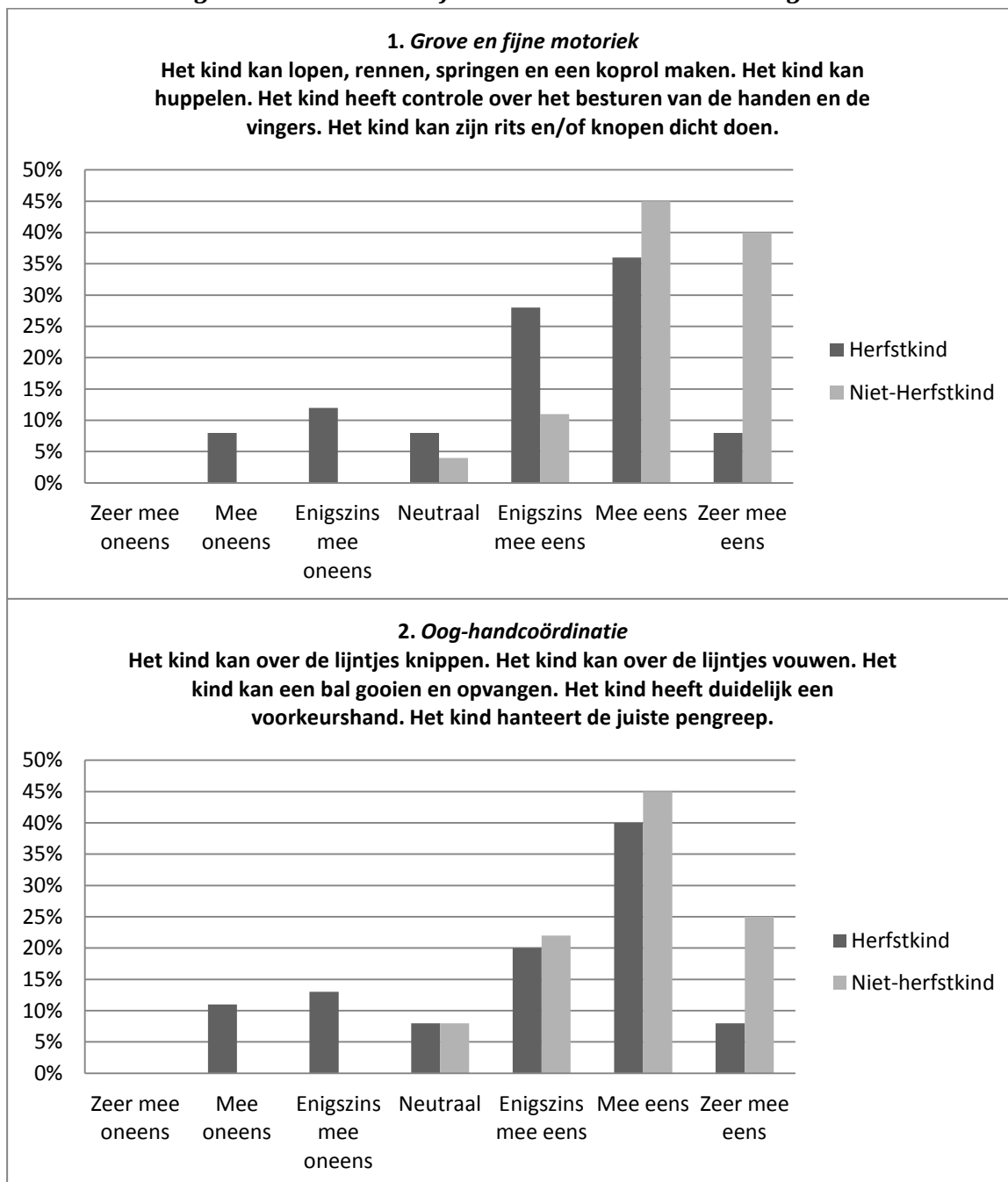
Stelling 10: *“Het kind kent tijdsaanduidingen als: nu, later, vandaag, straks, meteen, morgen en gisteren. Het kind kent tijdsindelingen als: de dag, de morgen, de middag, de avond en de nacht. Het kind kan in de kring vertellen over iets dat nu gebeurt, in het verleden gebeurd is en in de toekomst gaat gebeuren.”*

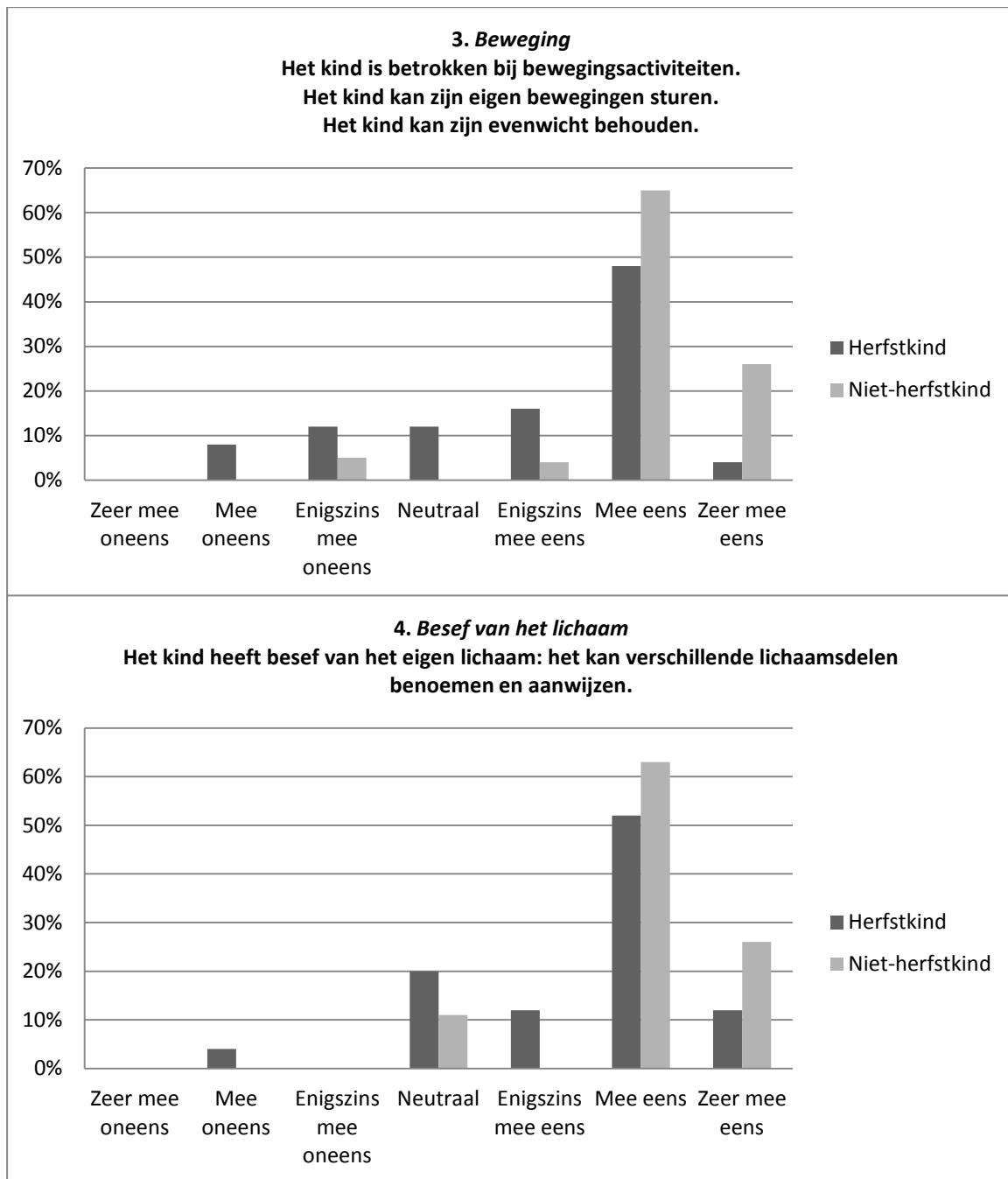
	HK	NHK
Zeet mee oneens	4%	0%
Mee oneens	11%	5%
Enigszins mee oneens	18%	5%
Neutraal	26%	15%
Enigszins mee eens	22%	15%
Mee eens	19%	46%
Zeet mee eens	0%	14%

Bij deze stelling heeft 41% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 26% is neutraal en 33% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 75% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 15% is neutraal en 10% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

3.1.5. Vier stellingen over de lichamelijke en motorische ontwikkeling





Analyse lichamelijke en motorische ontwikkeling:

Met de komende vier stellingen wil ik kijken hoever de lichamelijke en motorische ontwikkeling is van het jonge herfstkind en niet-herfstkind en of er verschillen zijn.

HK= herfstkind

NHK= niet-herfstkind

Stelling 1: “Het kind kan lopen, rennen, springen en een koprol maken. Het kind kan huppelen. Het kind heeft controle over het besturen van de handen en de vingers. Het kind kan zijn rits en/of knopen dicht doen.”

	HK	NHK
Zeer mee oneens	0%	0%
Mee oneens	8%	0%
Enigszins mee oneens	12%	0%

Neutraal	8%	4%
Enigszins mee eens	28%	11%
Mee eens	36%	45%
Zeer mee eens	8%	40%

Bij deze stelling heeft 72% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 8% is neutraal en 20% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 96% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 4% is neutraal en 0% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Stelling 2: *“Het kind kan over de lijntjes knippen. Het kind kan over de lijntjes vouwen. Het kind kan een bal gooien en opvangen. Het kind heeft duidelijk een voorkeurshand. Het kind hanteert de juiste pengreep.”*

	HK	NHK
Zeer mee oneens	0%	0%
Mee oneens	11%	0%
Enigszins mee oneens	13%	0%
Neutraal	8%	8%
Enigszins mee eens	20%	22%
Mee eens	40%	45%
Zeer mee eens	8%	25%

Bij deze stelling heeft 68% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 8% is neutraal en 24% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 92% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 8% is neutraal en 0% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Stelling 3: *“Het kind is betrokken bij bewegingsactiviteiten. Het kind kan zijn eigen bewegingen sturen. Het kind kan zijn evenwicht behouden.”*

	HK	NHK
Zeer mee oneens	0%	0%
Mee oneens	8%	0%
Enigszins mee oneens	12%	5%
Neutraal	12%	0%
Enigszins mee eens	16%	4%
Mee eens	48%	65%
Zeer mee eens	4%	26%

Bij deze stelling heeft 68% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 12% is neutraal en 20% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

Door 95% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 0% is neutraal en 5% is het er enigszins mee oneens.

Stelling 4: *“Het kind heeft besef van het eigen lichaam: het kan verschillende lichaamsdelen benoemen en aanwijzen.”*

	HK	NHK
Zeer mee oneens	0%	0%
Mee oneens	4%	0%
Enigszins mee oneens	0%	0%
Neutraal	20%	11%
Enigszins mee eens	12%	0%
Mee eens	52%	63%

Zeer mee eens 12% 26%

Bij deze stelling heeft 76% van de respondenten de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van herfstkinderen in dit onderzoek. 20% is neutraal en 4% is het ermee oneens.

Door 89% van de respondenten is de 'mee eens' kant gekozen wat betreft de ontwikkeling van het niet-herfstkind in dit onderzoek. 11% is neutraal en 0% heeft de 'mee oneens' kant gekozen.

6. Uitwerking praktijkonderzoeksvragen

1. Moeten herfstkinderen, door de invoering van deze regel, meer presteren dan niet-herfstkinderen en belemmert dat zo hun kind zijn?

Op deze vraag is ook na dit onderzoek nog lastig antwoord te geven. Het enige juiste antwoord zou naar mijn mening zijn: dit verschilt per kind. Ik denk dat een zwak herfstkind zeker meer druk voelt en meer moet presteren dan een sterk herfstkind. Ook uit mijn onderzoek is dit naar voren gekomen. Op mijn vraag aan de respondenten wat zij van de regel vinden dat herfstkinderen gelijk door moeten naar groep 2, kwam duidelijk naar voren dat de respondenten het niet eens waren met deze regel. Wat ook tot uiting kwam, is dat herfstkinderen op deze manier inderdaad meer moeten presteren en meer druk voelen. Hieronder een aantal antwoorden op de open vraag die laten zien dat de respondenten vinden dat herfstkinderen meer moeten presteren en dat het per kind verschilt:

- ✓ *“Laat het kind kind zijn.”*
- ✓ *“Jammer dat een kind op die leeftijd niet meer spelenderweg mag leren, maar al zeer intensief betrokken moeten worden bij de lesgevende situaties.”*
- ✓ *“Ik vraag me af waarom de onderwijsinspectie zo’n haast heeft. Heel vaak zie je dat deze kinderen nog heel jong zijn als ze naar het voortgezetonderwijs gaan. Veel voorbeelden gezien van kinderen die dan juist vertraging oplopen.”*
- ✓ *“Ik vind dat deze regel kinderen onder druk zet. Sommige kinderen zijn er emotioneel en cognitief wel aan toe, maar het merendeel is daar nog niet aan toe.”*
- ✓ *“Dit is per kind wel heel verschillend. Voor sommige kinderen is deze regel prima, voor andere kinderen is het geen goede maatregel.”*
- ✓ *“Je moet kijken naar de ontwikkeling van het kind, voor sommige kinderen is het goed om meteen door te gaan, voor anderen is het beter om ze de tijd te geven om zich te ontwikkelen.”*
- ✓ *“Ik vind dat kinderen niet gepushed moeten worden. De meeste herfstkinderen zijn er emotioneel nog niet aan toe om na de zomer al naar groep 2 te gaan.”*

Verder heb ik ook rechtstreeks aan de respondenten gevraagd of ze het ermee eens of oneens zijn dat herfstkinderen meer moeten presteren dan niet herfstkinderen en dit hun kind zijn belemmert. Hierop gaf 69% aan het eens te zijn met deze stelling en 31% was het ermee oneens. Dit geeft toch wel aan dat de meeste leerkrachten in hun dagelijkse praktijk zien dat herfstkinderen meer ‘moeten’ en minder kind kunnen zijn. Doordat deze regel is ingevoerd, moeten leerkrachten meer aandacht besteden aan herfstkinderen. De herfstkinderen moeten bepaalde doelen halen om door te kunnen naar groep 2. Bij het ene herfstkind zal dit makkelijk gaan en bij het andere herfstkind niet. Gelukkig is de regel door de onderwijsinspectie iets afgezwakt en wordt het herfstkind niet meer als zittenblijver gezien. Maar de leerkracht moet daarentegen nog wel kunnen onderbouwen en verantwoorden waarom het herfstkind niet gelijk door gaat naar groep 2.

Bovengenoemde brengt allemaal extra ballast en spanning met zich mee voor het herfstkind. Ik heb ook uit mijn stage ervaringen gemerkt dat herfstkinderen extra aandacht krijgen om maar door te kunnen naar groep 2. Ze worden vaker de klas uit gehaald om extra oefeningen te doen. Voor het herfstkind kan dit soms als straf worden ervaren, ze moeten weer de klas uit en kunnen weer niet spelen.

Verder wil ik nog iets noemen uit “Het Jonge Kind” van november 2010. Daarin staat beschreven dat Finland bovenaan de wereldranglijst staat van het aantal academici: *“Boven aan de ranglijst met een percentage van 66% universitair afgestudeerden staat Finland. De Finnen geloven graag dat dit door hun onderwijssysteem komt. Kinderen beginnen pas op met zeven jaar aan het schoolse leren, leerkrachten zijn allemaal universitair geschoold en er zijn toelatingsgesprekken met studenten die graag leerkracht willen worden.”* en verder: *“In Finland zijn kinderen pas op hun zesde leerplichtig en gaan ze pas op hun zevende naar ‘de grote school’. De onderzoekers zeggen trots dat ze hoog scoren bij het PISA-onderzoek (internationaal onderzoek naar leesvaardigheid dat eenmaal in de drie jaar plaatsvindt). Scandinavië heeft een traditie van spelgeoriënteerd kleuteronderwijs¹¹.”*

Ook dit geeft aan dat we in Nederland misschien het jonge (herfst)kind teveel hooi op de vork geven en het te weinig speels laten leren. In Finland beginnen kinderen pas met hun zevende jaar aan het schoolse leren, terwijl hier in Nederland een herfstkind al op het vijfde jaar aan het schoolse leren kan beginnen. Natuurlijk speelt het ook mee dat alle leerkrachten in Finland universitair geschoold zijn. Maar ik denk zeker dat het spelgeoriënteerd kleuteronderwijs even belangrijk is.

Om nog even terug te komen om de vraag of herfstkinderen meer moeten presteren dan niet herfstkinderen en dit zo hun kind zijn belemmert: er kan hier geen eenduidig antwoord op gegeven worden. Het verschilt per kind, maar ook per school. Op de ene school zullen herfstkinderen meer gepusht worden dan op een andere school.

2. Kan ik een observatie-instrument ontwikkelen dat in groep 2 geschikt is om de ontwikkeling van de kinderen te observeren en in kaart te brengen?

Ik denk dat ik goed geslaagd ben in het ontwikkelen van een observatie-instrument. Ik heb verschillende gebieden uit de ontwikkeling van het jonge kind in mijn observatielijst gevoegd. Over deze ontwikkelingsgebieden heb ik ook meerdere vragen gesteld. Op deze manier wordt er een goed beeld gegeven van de ontwikkeling van het kind in een bepaald gebied. Al deze gebieden bij elkaar geven weer een goed beeld van de totale ontwikkeling van het jonge kind. Ik heb gevraagd naar concreet waarneembaar gedrag en door middel van stellingen heb ik de respondent laten invullen of ze het ermee eens of oneens waren. De antwoorden heb ik uiteen laten lopen van zeer mee oneens tot zeer mee eens. Op deze manier kreeg ik nog een beter beeld van de ontwikkeling.

De ontwikkeling van het jonge (herfst)kind heb ik in kaart gebracht door bij elke stelling een grafiek te maken. Dit was vooral heel handig om het verschil tussen een herfstkind en een niet herfstkind te kunnen zien. Verder was dit ook handig om te kunnen zien welk antwoord het meest werd gekozen en met welk ontwikkelingsgebied het (herfst)kind nog moeite heeft.

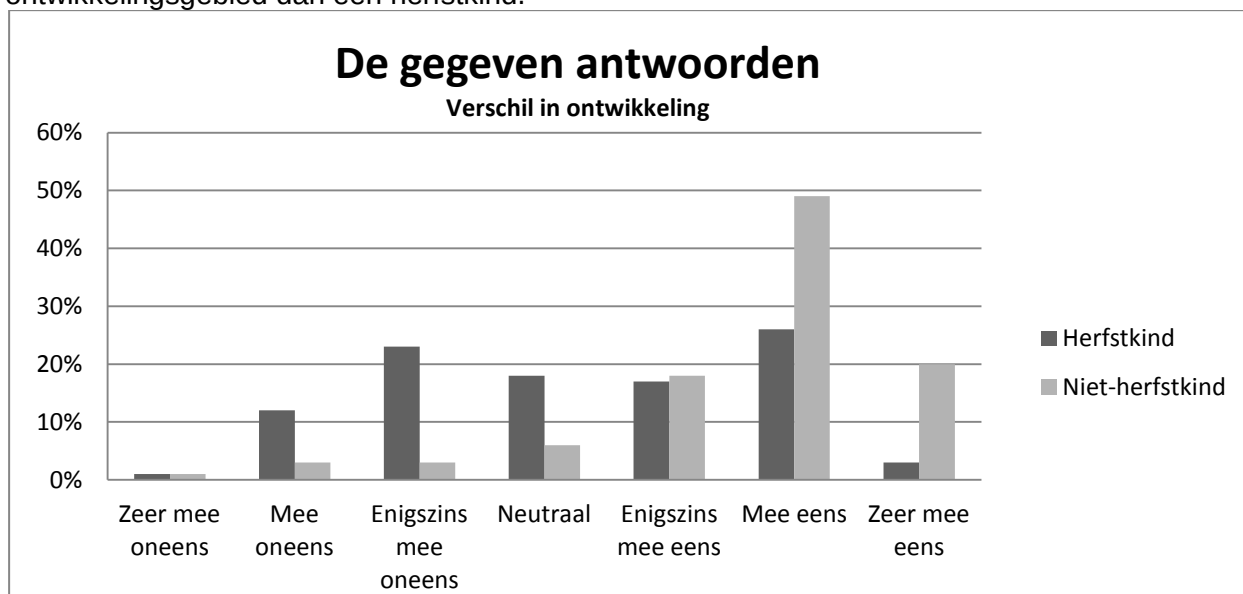
Waar ik minder tevreden over ben, is dat de observatielijsten digitaal zijn afgenomen. De gegevens zijn dan minder betrouwbaar dan wanneer je zelf gaat observeren. Ik heb de betrouwbaarheid overigens wel weten te vergroten door over elke ontwikkelingsgebied meerdere vragen te stellen en de antwoorden te vergelijken. Daaruit heb ik kunnen opmerken dat er geen ver uiteenlopende antwoorden zijn gegeven de gegevens dus redelijke betrouwbaar zijn. Toch blijft het beter om zelf te gaan observeren, dan weet je zeker dat je de gegevens verzamelt die je graag wilt hebben en hoef je ook geen rekening te houden met de non-respons. Maar ik had gewoonweg niet genoeg tijd om dit te gaan doen.

Mijn antwoord op de vraag of ik een observatie-instrument kan ontwikkelen dat in groep 2 geschikt is om de ontwikkeling van de kinderen in kaart te brengen, is ja. Mijn observatie-instrument geeft een goed beeld van de ontwikkeling van het jonge (herfst)kind in groep 2.

¹¹ Uit: Smeets, J. (2010). Wie luistert naar het kind? *De wereld van Het jonge kind*, 38 (3), 25-27.

3. Wat zijn de resultaten uit de observaties met betrekking tot het verschil in ontwikkeling tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen?

De resultaten van de digitale observaties laten voorzichtig een verschil in ontwikkeling zien tussen een herfstkind en een niet-herfstkind. In de onderstaande grafiek is te zien dat voor een niet-herfstkind vaker antwoorden worden gegeven aan de 'mee eens' kant. Dit betekent dat de respondenten het over het algemeen vaker mee eens zijn dat een niet-herfstkind een onderdeel van de ontwikkeling beheerst. Voor een herfstkind schommelt dit nogal heen en weer. Voor een herfstkind heeft de respondent ook vaak de 'mee oneens' kant gekozen. Het is dus duidelijk dat een niet-herfstkind over het algemeen de ontwikkelingsgebieden eerder beheerst en dat dit bij een herfstkind niet altijd het geval is. De oorzaak dat een niet-herfstkind over het algemeen wel de ontwikkelingsgebieden beheerst, kan zijn dat dit kind meer tijd heeft gehad om zich te ontwikkelen. Een herfstkind gaat vaak na anderhalf jaar al naar groep 3 en een niet-herfstkind kan maximaal na tweeënhalf jaar naar groep drie. Hier zit maximaal een jaar verschil tussen. In dat jaar kan een kind veel ontwikkelingen ondergaan. In onderstaande grafiek wordt dit ook duidelijk: een niet-herfstkind beheerst vaker een ontwikkelingsgebied dan een herfstkind.



Ik heb gezegd dat er voorzichtig een verschil te zien is in ontwikkeling tussen een herfstkind en een niet-herfstkind. In dit onderzoek beheerst een niet-herfstkind vaker de ontwikkelingsgebieden van het jonge kind dan een herfstkind. Ik ben voorzichtig met dit verschil vanwege een aantal storende factoren. Ten eerste omdat de leerkracht (respondent) die de observatielijsten heeft ingevuld, een kind gekozen heeft om te observeren. Van deze keuze hangt veel af: is het een zwak kind of juist een heel sterk kind? Met deze keuze kan ik in dit onderzoek niet echt rekening houden. Ik ga daarom dan ook maar uit van het gemiddelde. Je zou hiermee rekening kunnen houden door echt alle kinderen in groep 2 te gaan observeren van alle scholen in de provincie Groningen of zelf heel Nederland. Dan krijg je echt een goed beeld. Dit onderzoek zou alleen erg veel tijd in beslag nemen en is daarom voor mij nu niet haalbaar. Het zou een leuk en interessant vervolg onderzoek kunnen zijn. Dit zou dan een toetsend onderzoek kunnen zijn om te kijken of mijn voorzichtige uitspraak waar is en inderdaad herfstkinderen ontwikkelingsgebieden beter beheersen dan niet-herfstkinderen. Zo kom ik ook bij mijn tweede storende factor: het aantal respondenten. 23 respondenten hebben een observatielijst ingevuld voor een herfstkind en voor een niet-herfstkind. Dit is eigenlijk te weinig om echt een goed onderbouwde uitspraak te kunnen doen over het verschil in ontwikkeling. Helaas heb ik er niet echt rekening mee gehouden dat 13 respondenten nog nooit van de regel met betrekking tot herfstkinderen gehoord heeft. Hierdoor hebben er geen 36 respondenten maar 23 respondenten mijn observatielijsten ingevuld. Dit onderzoek kan dan ook gezien worden als een opstapje naar een groter

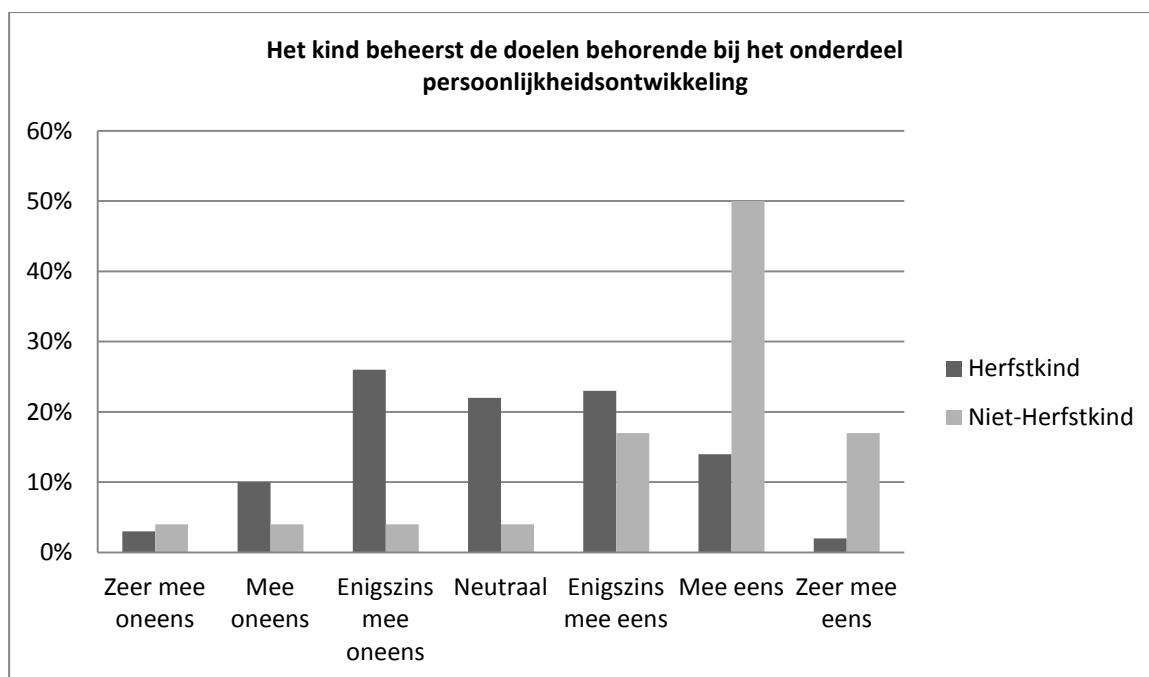
onderzoek. Een groter onderzoek zou dan als een toetsend onderzoek voor dit onderzoek kunnen worden gezien.

4. Welke ontwikkelingsgebieden volgen er uit de observaties die extra ondersteuning nodig hebben?

Om antwoord te kunnen geven op deze vraag, ga ik eerst in op de afzonderlijke ontwikkelingsgebieden.

Hieronder staan vijf grafieken waarin alle antwoorden zijn samengevat die gegeven zijn per ontwikkelingsgebied. De ontwikkelingsgebieden zijn: persoonlijkheidsontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, spelontwikkeling, cognitieve ontwikkeling en lichamelijke en motorische ontwikkeling. Uit de grafiek kan er dus afgelezen worden hoeveel procent er bijvoorbeeld 'mee eens' heeft ingevuld voor een herfstkind of een niet-herfstkind in een bepaald ontwikkelingsgebied.

Ik geef bij elke grafiek een analyse weer.



“Het kind beheerst de doelen bij het onderdeel persoonlijkheidsontwikkeling.”

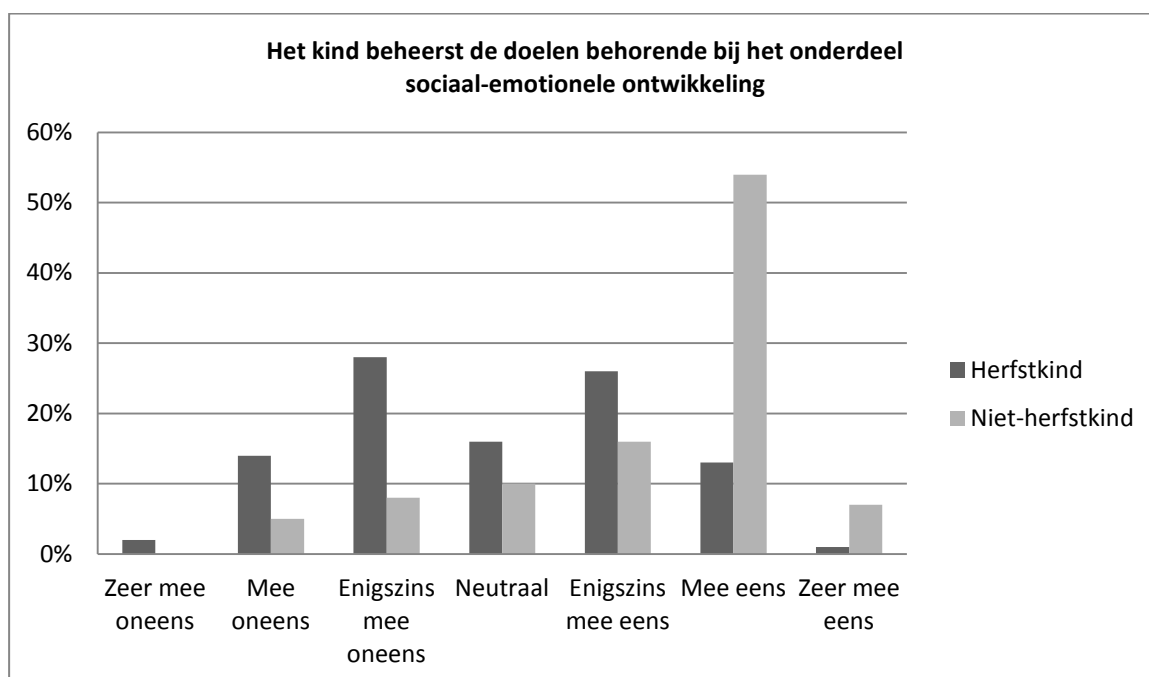
	HK	NHK
Zeer mee oneens	3%	4%
Mee oneens	10%	4%
Enigszins mee oneens	26%	4%
Neutraal	22%	4%
Enigszins mee eens	23%	17%
Mee eens	14%	50%
Zeer mee eens	2%	17%

Uit deze grafiek valt op te merken dat er zeker een verschil is in ontwikkeling tussen een herfstkind en een niet-herfstkind op het gebied van de persoonlijkheidsontwikkeling. 39% van de respondenten kiest de 'oneens' kant voor herfstkinderen. En 12% van de respondenten kiest de 'oneens' kant voor niet-herfstkinderen. Hieruit blijkt dat voor herfstkinderen de 'oneens' kant vaker gekozen wordt dan voor niet-herfstkinderen.

22% van de respondenten is neutraal over de persoonlijkheidsontwikkeling van herfstkinderen. 4% van de respondenten is neutraal over de persoonlijkheidsontwikkeling van niet-herfstkinderen. Ook dit geeft aan dat er nog twijfel is bij het herfstkind of het nou wel of niet de doelen van de persoonlijkheidsontwikkeling beheerst, namelijk 22% is neutraal.

Verder is door 39% van de respondenten de 'mee eens' kan gekozen voor herfstkinderen. Dit is hetzelfde percentage als voor de 'oneens' kant. Evenveel herfstkinderen blijken dus zowel wel als niet de doelen behorende bij de persoonlijkheidsontwikkeling te beheersen. Voor niet-herfstkinderen is dit anders. Daar is 84% van de respondenten het erover eens dat niet-herfstkinderen de doelen behorende bij de persoonlijkheidsontwikkeling beheersen. Bij de herfstkinderen is er dus een tweedeling: 39% is het er enigszins mee eens tot zeer mee eens en 39% is het er enigszins mee oneens tot zeer mee oneens. Bij de niet-herfstkinderen is het duidelijk: 84 % is het er enigszins mee eens tot zeer mee eens.

De doelen worden dus door de meest niet-herfstkinderen beheerst (84%), terwijl dit voor de herfstkinderen maar 39% is. Er is een duidelijk verschil in de persoonlijkheidsontwikkeling tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen.



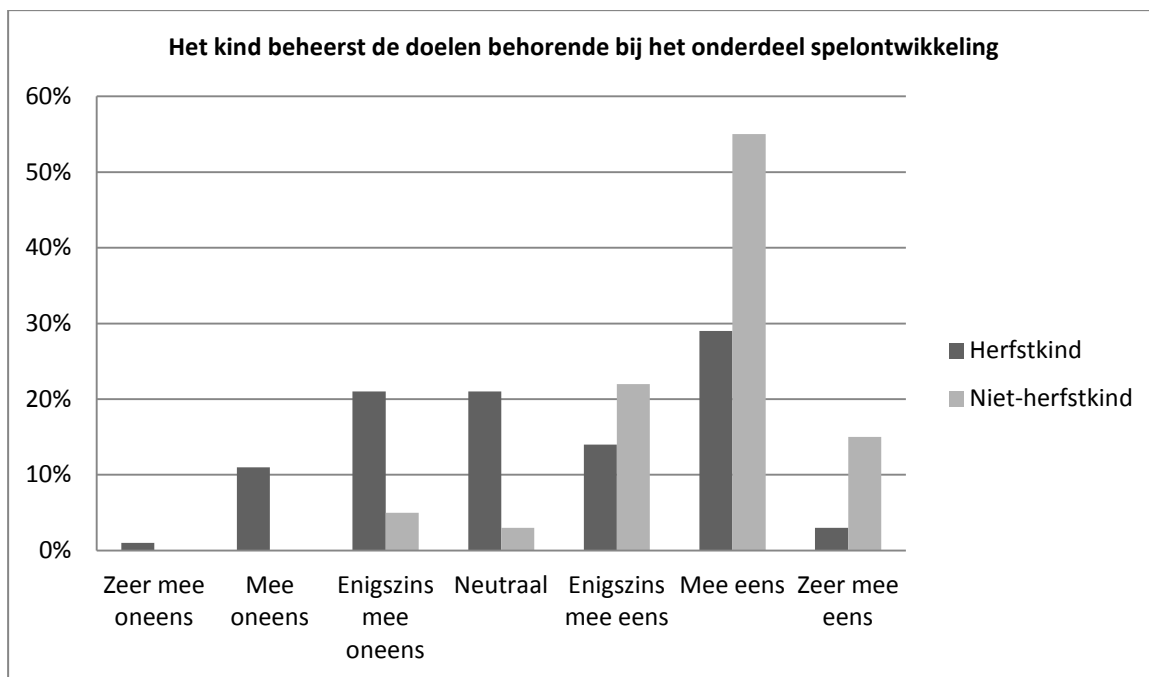
“Het kind beheerst de doelen behorende bij het onderdeel sociaal-emotionele ontwikkeling”

	HK	NHK
Zeer mee oneens	2%	0%
Mee oneens	14%	5%
Enigszins mee oneens	28%	8%
Neutraal	16%	10%
Enigszins mee eens	26%	16%
Mee eens	13%	54%
Zeer mee eens	1%	7%

Door 44% van de respondenten wordt de 'oneens' kant gekozen voor herfstkinderen. Bij niet-herfstkinderen is dit 13%, een groot verschil dus.

Verder is 16% van de respondenten neutraal over de sociaal-emotionele ontwikkeling van herfstkinderen. 10% is neutraal over de sociaal-emotionele ontwikkeling van niet-herfstkinderen.

40% van de respondenten kiest de 'mee eens' kan voor het herfstkind. 77% van de respondenten kiest de 'mee eens' kant voor het niet-herfstkind. Ook hier is weer een verschil te zien. De respondenten kiezen duidelijk vaker voor een niet-herfstkind de 'mee eens' kant. Door een niet-herfstkind worden de doelen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling vaker beheerst dan door een herfstkind.



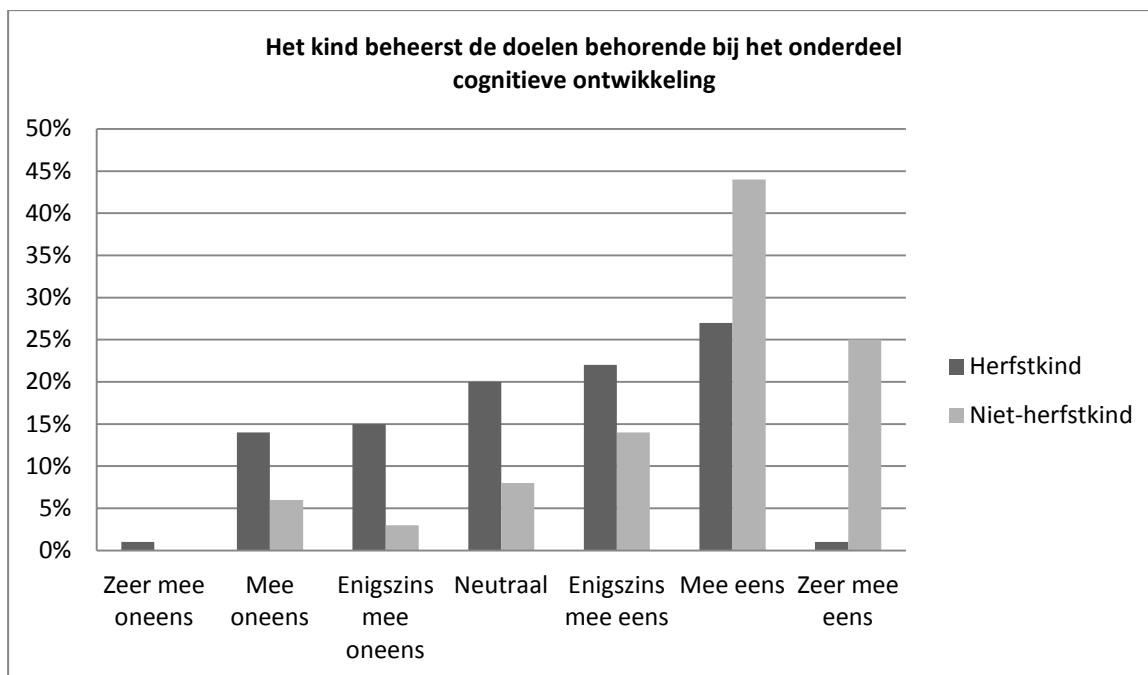
“Het kind beheerst de doelen behorende bij het onderdeel spelontwikkeling.”

	HK	NHK
Zeer mee oneens	1%	0%
Mee oneens	11%	0%
Enigszins mee oneens	21%	5%
Neutraal	21%	3%
Enigszins mee eens	14%	22%
Mee eens	29%	55%
Zeer mee eens	3%	15%

In deze grafiek is te zien dat 33% van de respondenten de ‘oneens’ kant kiest voor het herfstkind. 5% kiest de ‘oneens’ kant voor het niet-herfstkind. Ook hier wordt duidelijk vaker voor een herfstkind de ‘oneens’ kant gekozen dan voor een niet-herfstkind.

21% van de respondenten is neutraal over de beheersing van de spelontwikkeling van het herfstkind. 3% van de respondenten is neutraal over de beheersing van de spelontwikkeling van het niet-herfstkind.

Tot slot kiest 46% van de respondenten de ‘mee eens’ kant voor het herfstkind. 92% van de respondenten kiest de ‘mee eens’ kant voor het niet-herfstkind. Dit is weer een overduidelijk verschil tussen een herfstkind en een niet-herfstkind. Voor het onderdeel spelontwikkeling wordt door de respondenten vaker de ‘mee eens’ kant gekozen voor een niet-herfstkind dan een voor een herfstkind.



“Het kind beheerst de doelen behorende bij het onderdeel cognitieve ontwikkeling.”

	HK	NHK
Zeet mee oneens	1%	0%
Mee oneens	14%	6%
Enigszins mee oneens	15%	3%
Neutraal	20%	8%
Enigszins mee eens	22%	14%
Mee eens	27%	44%
Zeet mee eens	1%	25%

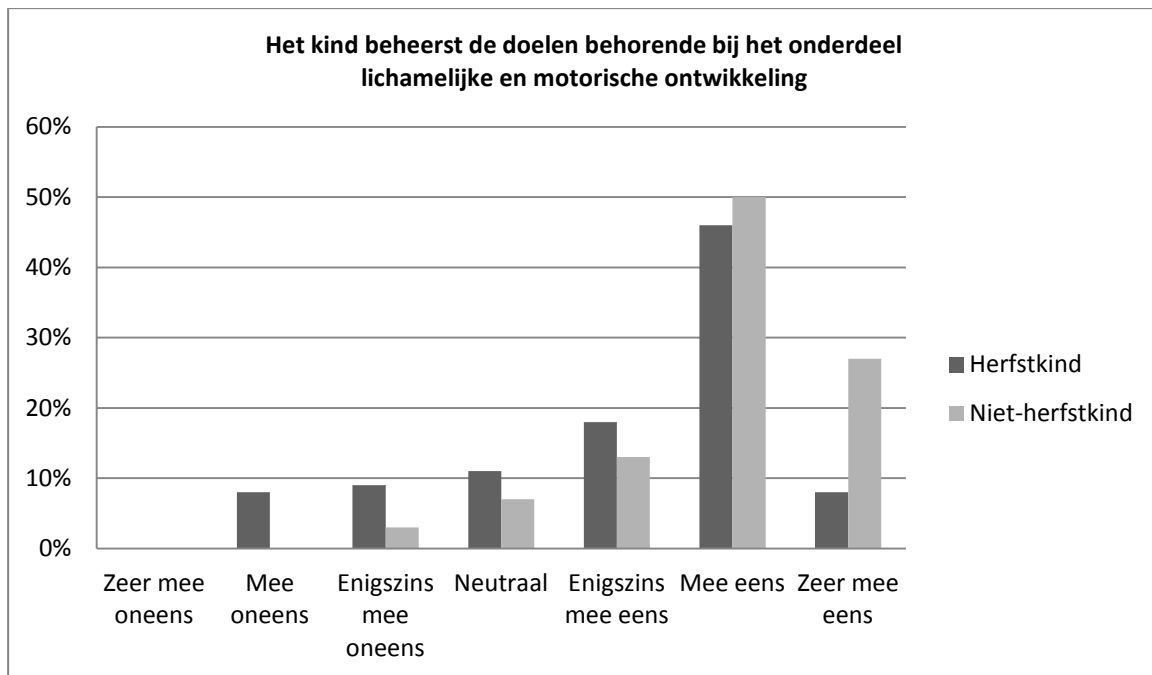
30% van de respondenten heeft de ‘oneens’ kant ingevuld voor herfstkinderen, 9% voor niet-herfstkinderen. De respondenten hebben voor herfstkinderen dus vaker de ‘oneens’ kant ingevuld dan voor niet-herfstkinderen.

20% van de respondenten vult neutraal in bij de cognitieve ontwikkeling van het herfstkind.

8% van de respondenten vult neutraal in bij de cognitieve ontwikkeling van het niet-herfstkind.

Verder vult 50% van de respondenten de ‘mee eens’ kant in bij de onderdelen van de cognitieve ontwikkeling van het herfstkind. 83% van de respondenten vult de ‘mee eens’ kant in bij de onderdelen van de cognitieve ontwikkeling van het niet-herfstkind.

Dit betekent dat de helft van de herfstkinderen de doelen beheerst bij het onderdeel cognitieve ontwikkeling. Maar 83% van de niet-herfstkinderen beheerst de doelen behorende bij de cognitieve ontwikkeling. Dit is een veel hoger percentage en dus ook hier wordt het verschil tussen een herfstkind en een niet-herfstkind duidelijk. Dit is een verschil van 30%.



“Het kind beheerst de doelen behorende bij het onderdeel lichamelijke en motorische ontwikkeling.”

	HK	NHK
Zeer mee oneens	0%	0%
Mee oneens	8%	0%
Enigszins mee oneens	9%	3%
Neutraal	11%	7%
Enigszins mee eens	18%	13%
Mee eens	46%	50%
Zeer mee eens	8%	27%

Bij het laatste onderdeel over de lichamelijke en motorische ontwikkeling, vult 17% van de respondenten de ‘oneens’ kant in voor het herfstkind. 3% vult de ‘oneens’ kant in voor een niet-herfstkind.

11% van de respondenten is neutraal over de lichamelijke en motorische ontwikkeling van het herfstkind. 7% van de respondenten is neutraal over de lichamelijke en motorische ontwikkeling van het niet-herfstkind.

72% van de respondenten vult de ‘mee eens’ kant in voor het herfstkind. 90% van de respondenten vult de ‘mee eens’ kant in voor het niet-herfstkind.

Ook hier zien we een verschil in ontwikkeling tussen een herfstkind en een niet herfstkind. Er wordt nog steeds vaker door respondenten de ‘oneens’ kant gekozen. Al zien we wel dat 72% van de herfstkinderen de lichamelijke en motorische ontwikkeling beheerst. Dit is een hoog percentage, maar dat van het niet-herfstkind is nog hoger, namelijk 90%. Dus ook hier een verschil: de respondenten kiezen vaker de ‘mee eens’ kant voor een niet-herfstkind.

Uit bovenstaande analyses kan zeker opgemerkt worden dat er een verschil tussen een herfstkind en een niet-herfstkind is. Het verschil is niet bij elk ontwikkelingsgebied even groot.

Zo is het verschil in ontwikkeling van de lichamelijke en motorische ontwikkeling niet heel groot. De percentages liggen redelijke bij elkaar in de buurt.

Bij de cognitieve ontwikkeling liggen de percentages hier en daar al wat meer uit elkaar. Maar de verschillen zijn niet ongelofelijk groot.

Dit wordt al iets anders bij de spelontwikkeling. Daar kiest 33% van de respondenten de ‘oneens’ kant voor herfstkinderen en kiest 5% van de responderen de ‘oneens’ kant voor de niet-herfstkinderen. Dit is een verschil van 28%. Ook is er een verschil van 46% aan de ‘mee

eens' kant: 46% van de respondenten kiest de 'mee eens' kant voor het herfstkind en 92% van de respondenten kiest de 'mee eens' kant voor het niet-herfstkind. Ook bij de keuze 'neutraal' is er nog een verschil van 18%. 21% van de respondenten kiest neutraal voor herfstkinderen en 3% van de respondenten kiest neutraal voor niet-herfstkinderen. Herfstkinderen lopen dus duidelijk achter in hun spelontwikkeling op niet-herfstkinderen. Ook bij de sociaal-emotionele ontwikkeling is een duidelijk verschil te zien. Er is een verschil van 31% bij de keuze van de 'oneens' kant. 44% van de respondenten kiest de 'oneens' kant voor een herfstkind en 13% van de respondenten kiest de 'oneens' kant voor een niet-herfstkind. Ook bij de 'mee eens' kant is een groot verschil te zien, namelijk een verschil van 37%. 40% van de respondenten kiest namelijk de 'mee eens' kant voor het herfstkind en 77% van de respondenten kiest de 'mee eens' kant voor een niet-herfstkind. Duidelijke verschillen dus.

Tot slot is er ook een verschil in ontwikkeling op te merken bij de persoonlijkheidsontwikkeling. Al is deze iets minder groot dan bij de vorige twee. Bij de 'oneens' kant is een verschil te zien 27%. 39% van de respondenten kiest namelijk de 'oneens' kant voor het herfstkind. 12% van de respondenten kiest de 'oneens' kant voor het niet-herfstkind. Ook bij de keuze voor 'neutraal' is er een verschil, namelijk 18%. 22% van de respondenten kiest neutraal voor het herfstkind en 4% van de respondenten kiest neutraal bij het niet-herfstkind. Aan de 'mee eens' kant is het verschil het grootst: 45%. 39% van de respondenten heeft de 'mee eens' kant gekozen voor het herfstkind. 84% van de respondenten heeft de 'mee eens' kant gekozen voor het niet-herfstkind. Een groot verschil.

Het antwoord op de vraag welke ontwikkelingsgebieden het meeste ondersteuning nodig hebben volgend uit deze observaties, is: de spelontwikkeling, de sociaal-emotionele ontwikkeling, de persoonlijkheidsontwikkeling. Dit zijn de drie ontwikkelingsgebieden waar de meeste verschillen te zien zijn en waar dus extra aandacht aan geschonken dient te worden.

In mijn ontwerp zou ik ingaan op deze behoefte aan extra ondersteuning. Dit zou betekenen dat ik iets zou moeten ontwerpen om herfstkinderen op het gebied van de spelontwikkeling, de sociaal-emotionele ontwikkeling en de persoonlijkheidsontwikkeling vooruit te helpen. Dit heb ik niet gedaan omdat mijn LIO-school een andere wens had. De school wilde graag dat ik een rekenkast zou gaan ontwerpen omdat hun ervaring is dat herfstkinderen vooral daar moeite mee hebben.

7. Conclusie en aanbevelingen

1. Conclusie theoriegedeelte

In mijn theoriegedeelte heb ik antwoord geprobeerd te geven op vijf onderzoeksvragen. Deze theoretische onderzoeksvragen waren van belang om mijn onderzoek in de praktijk uit te kunnen voeren en uiteindelijk antwoord te kunnen geven op mijn hoofdvraag:

“Is het mogelijk om met een observatie-instrument een verschil in ontwikkeling te zien tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen in groep 2?”

Als eerste ben ik op zoek gegaan naar literatuur over de ontwikkeling van het jonge kind. Voordat ik kon gaan onderzoeken of er een verschil in ontwikkeling is tussen een herfstkind en een niet-herfstkind, moest ik weten wat die ontwikkeling inhield. De ontwikkeling van het jonge kind kan onderverdeeld worden in vijf ontwikkelingsgebieden: de cognitieve ontwikkeling, de sociaal-emotionele ontwikkeling, de lichamelijke en motorische ontwikkeling, de spelontwikkeling en de persoonlijkheidsontwikkeling. Deze ontwikkelingsgebieden komen allemaal terug in de theorie en in de observatielijst, zij het in de theorie niet allemaal als apart hoofdstuk. De persoonlijkheidsontwikkeling is bijvoorbeeld verwerkt in de hoofdstukken over de sociale en emotionele ontwikkeling.

Onder de cognitieve ontwikkeling wordt verstaan: de taalontwikkeling, de rekenontwikkeling en de denkontwikkeling. Door middel van actief leren breidt de cognitieve ontwikkeling van het jonge kind zicht steeds verder uit.

Bij de emotionele ontwikkeling is hechting zeer belangrijk voor het jonge kind. Ook de identiteitsontwikkeling en de ontwikkeling van het zelfbeeld (de persoonlijkheidsontwikkeling) zijn voor het goed functioneren van het kind in zijn of haar omgeving van belang. Door middel van expressie kan het kind zijn of haar gevoelens uiten.

De sociale ontwikkeling van het jonge kind is nodig om contact te kunnen maken met de mensen in de omgeving. Deze ontwikkeling begint vaak eerst met een egocentrische periode, daarna kunnen er pas sociale contacten ontstaan.

Bij de lichamelijke en motorische ontwikkeling van het jonge kind, ontwikkelen het lichaam, de hersenen en de zintuigen zich volop. Verder komt ook de grove motoriek aan bod gevold door de fijne motoriek, waarbij een kind zich gaat richten op het voorbereidend schrijven.

De spelontwikkeling staat beschreven in een ander hoofdstuk, toch laat ik het hier terugkomen omdat het ook bij de ontwikkeling hoort. Spel is voor kinderen zo ontzettend belangrijk. Wanneer kinderen helemaal in hun spel opgaan, kunnen ze met de creatiefste dingen of ideeën komen. Spel bevordert ook de kennis en het leren van jonge kinderen. Kinderen kunnen dan ook spelen in verschillen spelvormen.

Om antwoord te kunnen geven op mijn hoofdvraag, heb ik mij in de literatuur ook verdiept in een aantal ontwikkelingspsychologen. Daardoor ben ik te weten gekomen dat kinderen (en volwassenen) verschillende stadia doorlopen en dat het belangrijk is dat ze daarin gestimuleerd worden. Zo heeft Jean Piaget vier stadia van cognitieve ontwikkeling ontdekt, deze doorlopen we allemaal er kan geen een worden overgeslagen. Lev Vygotsky heeft de zone van de naaste ontwikkeling ontdekt en dit is van enorm belang geweest voor het onderwijs aan het jonge (en oudere) kind. Door middel van de zone van de naaste ontwikkeling kunnen kinderen in interactie met een volwassene naar een hoger niveau in de ontwikkeling komen. De theorieën van John Bowlby zijn ook van invloed geweest op onze kijk naar de ontwikkeling van het jonge kind. Bowlby heeft de hechtingstheorie ontwikkeld: een goede gehechtheid is voor het jonge kind nodig om tot goede sociale contacten te komen. Tot slot zijn de acht stadia van Erik Erikson belangrijk. In deze stadia komen de ontwikkelingsfasen van de mens aan bod. In elk stadium komt een conflict of crisis voor en door dit op te lossen, krijgt je identiteit vorm.

In deel twee van mijn theoriegedeelte ben ik ingegaan op de onderwijsinspectie. Om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, wilde ik graag weten hoe de onderwijsinspectie dacht over de maatregel van het gelijk door laten gaan van herfstkinderen naar groep 2. En natuurlijk wilde ik ook graag weten wat de reden was om deze regel in te voeren.

De onderwijsinspectie heeft bij het maken van deze regel gekeken naar de wet op primair onderwijs. Daarin staat dat een kind binnen een tijd van acht jaar de basisschool moet kunnen doorlopen. Een herfstkind dat in groep 0 komt doet minstens 8,5 jaar over de basisschool en dat kan dus niet volgens de wet op primair onderwijs. Daarom komt een herfstkind niet in groep 0 maar in groep 1 en gaat het gelijk door naar groep 2. Als het kind toch in groep 1 moet blijven, dan blijft het zitten.

In augustus 2011 is dit zittenblijven door de onderwijsinspectie afgezwakt. Wanneer een herfstkind niet gelijk doorgaat naar groep 2, wordt dit niet meer als zittenblijven gezien, maar als een afwijking van het landelijk beeld. Voor de school is dit dan een aandachtspunt. Scholen moeten dus goed kunnen onderbouwen waarom een herfstkind niet meteen door kan gaan naar groep 2.

In deel drie van het theoriegedeelte beschrijf ik de overgang van groep 1 naar groep 2 en welke kern- en tussendoelen van het SLO daarbij komen kijken. Voor dit onderzoek is het belangrijk om dit te weten omdat ik precies moet weten welke doelen het kind behaald moet hebben. Deze doelen behandel ik namelijk in mijn observatielijsten. En op die manier krijg ik een goed beeld van de ontwikkeling van het jonge (herfst)kind.

Het SLO heeft bij elk van de kerndoelen tussendoelen en leerlijnen geformuleerd om leraren wat meer houvast in de praktijk te geven. Het SLO heeft de kerndoelen onderverdeeld in zeven domeinen: Nederlands, Engels, Friese taal, Rekenen/wiskunde, Oriëntatie op jezelf en de wereld, Kunstzinnige oriëntatie en Bewegingsonderwijs.

Bij de overgang van groep 1 naar groep 2 wordt er vaak gebruik gemaakt van een beslissingsblad en/of de CITO-toetsen. CITO-toetsen zijn toetsen ontwikkeld door Centraal Instituut ToetsOntwikkeling. Zij hebben ook voor groep 1 en 2 twee toetsen ontwikkeld: een toets voor taal en een toets voor rekenen. Een beslissingsblad geeft een totaalbeeld van de ontwikkeling van het kind. De belangrijkste aspecten van de ontwikkeling kun je door middel van een beslissingsblad volgen.

In deel vier van het theoretische gedeelte ben ik ingegaan op de verschillende ontwikkelingsmaterialen die als ondersteuning kunnen bieden voor het herfstkind. Dit heb ik gedaan omdat ik in de praktijk iets wilde ontwerpen om herfstkinderen extra ondersteuning te bieden. Achteraf bleek dat mijn LIO-school heel graag wilde dat ik iets op het gebied van rekenen ging ontwerpen. De ervaring van de school is dat herfstkinderen juist moeite hebben met getallen en getalbegrip. Daarom heb ik voor mijn LIO-school een rekenhuis ontworpen. Ik heb daarbij de literatuur gebruikt over getalbegrip.

Materialen hebben een positieve invloed op de ontwikkeling van het kind. Kinderen willen graag met materialen bezig zijn, het is dan ook belangrijk om interessante en uitdagende materialen te hebben. Er zijn verschillende soorten ontwikkelingsmaterialen te vinden, passend bij de verschillende ontwikkelingsgebieden. Er zijn reken- en wiskundematerialen, lees- en schrijfmateriaal, bouw- en constructiematerialen, beeldende materialen, ongevormde materialen (zand en water) en rollenspelmaterialen.

In deel vijf van de theoretische onderbouwing wordt het observeren besproken. Het observeren van jonge kinderen is in dit onderzoek erg belangrijk. Doordat mijn onderzoeksinstrument een digitale observatielijst is, is het belangrijk om te weten hoe een goede observatie in elkaar zit.

Observeren is waarnemen met een doel. Observeren moet daarom ook altijd bewust, systematisch en doelgericht gebeuren. Er bestaan vier verschillende observatiemethoden: participerende observatie, niet-participerende observatie, ongestructureerde observatie en gestructureerde observatie. Verder is het bij jonge kinderen belangrijk om het spel te

observeren, daarbij is het belangrijk dat men inzicht heeft in de spelontwikkeling. Een groot deel van het leven van het jonge kind bestaat uit spel.

Bij het opzetten van een observatie is het belangrijk om de verschillende valkuilen te voorzien. Het doel en vraagstelling moeten zo concreet mogelijk geformuleerd worden. Ook de gedragscategorieën moeten zo concreet mogelijk zijn.

Bij het verwerken en interpreteren van een observatie kom je het antwoord op je vraagstelling te weten. Hierbij is het belangrijk om zo objectief mogelijk te zijn.

Verder moet er gelet worden op de betrouwbaarheid en validiteit van een observatie.

In het voorgaande heb ik de vijf delen behandeld die terug komen in mijn theoretische onderbouwing. Deze theoretische onderbouwing is van groot belang geweest om mijn onderzoek goed uit te kunnen voeren. Ik heb geleerd hoe de ontwikkeling van het jonge kind in elkaar zit en hoe verschillende ontwikkelingspsychologen daar over denken. Ik weet hoe de onderwijsinspectie tot de regel is gekomen om herfstkinderen gelijk door te laten gaan naar groep 2. En welke doelen behaald moeten worden om kinderen door te laten gaan naar groep 2. Ook weet ik welke ontwikkelingsmaterialen een herfstkind ondersteuning kunnen bieden. En tot slot heb ik geleerd om een goede observatielijst te maken.

2. Conclusie praktijkgedeelte

In het praktijkgedeelte van mijn onderzoek, heb ik door middel van een digitale observatielijst gekeken naar het verschil in ontwikkeling tussen een herfstkind en een niet-herfstkind.

Daarbij ben ik tegen een aantal zaken aangelopen. Ik heb er bijvoorbeeld geen rekening mee gehouden dat er nog redelijk veel respondenten niet met de regel van de onderwijsinspectie werken. Dit betekent dat er dus ook bij de onderwijsinspectie nog geen overeenstemming is over de regel. Hierdoor hebben dus minder respondenten mijn digitale observatielijst kunnen invullen. En daardoor kan ik met dit onderzoek eigenlijk niet zeggen dat het verschil in ontwikkeling voor alle herfstkinderen en niet-herfstkinderen geldt. Er zou een vervolgonderzoek moeten komen waarin meer respondenten gevraagd wordt om de observatielijst in te vullen. Op die manier ontstaat er een nog beter beeld.

Uiteindelijk heb ik door mijn theorie en praktijk onderzoek een redelijk beeld gekregen in het verschil in ontwikkeling tussen een herfstkind en een niet-herfstkind in dit onderzoek. En daardoor kan ik dus ook antwoord geven op mijn hoofdvraag:

“Is het mogelijk om met een observatie-instrument een verschil in ontwikkeling te zien tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen in groep 2?”

Het is zeker mogelijk om met een observatie-instrument een beeld te krijgen van het verschil in ontwikkeling tussen een herfstkind en een niet-herfstkind in groep 2. Er is ook duidelijk een verschil te zien in de ontwikkeling van herfstkinderen en niet-herfstkinderen in dit onderzoek. Later meer hierover.

Het merendeel van de respondenten is het ermee eens dat een herfstkind meer moet presteren door de invoering van de regel dat herfstkinderen gelijk door moeten naar groep 2. De respondenten geven in de open vraag ook aan dat ze vinden dat het kind geen kind meer kan zijn en gelijk van alles moet. Maar veel respondenten geven ook aan dat het per kind verschilt en daar ben ik het helemaal mee eens. In de observatielijsten zie je dit ook terugkomen. Er zitten bijvoorbeeld ook een aantal sterke herfstkinderen tussen, waarvoor de ‘mee eens’ kant wordt gekozen. En andersom zitten er ook zwakke niet-herfstkinderen tussen waarvoor de ‘oneens’ kant wordt gekozen. Het blijft dus per kind verschillend.

Toch valt er over het algemeen gezien een verschil in ontwikkeling tussen een herfstkind en een niet-herfstkind te ontdekken. Uit de grafieken blijkt dat er overduidelijk vaker de ‘oneens’ kant gekozen voor een herfstkind en dat betekent dat het herfstkind de ontwikkelingsdoelen

nog niet (volledig) beheerst. Voor niet-herfstkinderen wordt vaker de 'mee eens' kant gekozen en dat betekent dat niet-herfstkinderen de ontwikkelingsdoelen wel beheersen. Een duidelijk verschil dus. Het blijkt dat het wel degelijk uitmaakt of een herfstkind een jaar extra krijgt of gelijk door moet naar groep 2. Herfstkinderen die gelijk door zijn gegaan naar groep 2 hebben tot maximaal een half jaar minder onderwijstijd gehad dan niet-herfstkinderen in groep 2. Uit de grafieken blijkt dat dit wel degelijk invloed heeft op hun ontwikkeling: ze zijn minder ver in de ontwikkeling dan de niet-herfstkinderen.

Uit het onderzoek blijkt dat herfstkinderen vooral moeite hebben met de persoonlijkheidsontwikkeling, de sociaal-emotionele ontwikkeling en de spelontwikkeling. Bij de cognitieve en lichamelijke en motorische ontwikkeling is het verschil tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen minder groot. Extra ondersteuning zal dus vooral voor de eerst drie ontwikkelingsgebieden nodig zijn.

3. Aanbevelingen

Uit het onderzoek komt naar voren dat er wel degelijk een verschil is in de ontwikkeling tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen. Uit de digitale observatielijsten komt naar voren dat niet-herfstkinderen over het algemeen vaker de ontwikkelingsdoelen beheersen dan de herfstkinderen. Uit dit onderzoek is dus zeker op te merken dat herfstkinderen tot maximaal een half jaar minder tijd krijgen om zich te ontwikkelen, ze lopen namelijk achter in hun ontwikkeling ten opzichte van niet-herfstkinderen.

Belangrijk is om herfstkinderen niet zomaar door te laten gaan naar groep 2. Gelukkig wordt het niet door laten gaan van herfstkinderen door de onderwijsinspectie niet meer gezien als zittenblijven. Maar het blijft altijd een punt van aandacht en een school moet goed kunnen onderbouwen waarom een herfstkind niet door kan naar groep 2. Dit is natuurlijk geen reden om herfstkinderen maar klakkeloos door te laten gaan naar groep 2. De ontwikkeling van het kind moet altijd voorop staan. De ontwikkeling kan per kind enorm verschillen en daarom is het belangrijk dat een (herfst)kind extra ontwikkelingstijd krijgt wanneer dat nodig is. Een jaar extra kan dan enorm veel betekenis hebben.

Uit de digitale observatielijsten van dit onderzoek, komt naar voren dat herfstkinderen vooral nog moeite hebben met de persoonlijkheidsontwikkeling, de sociaal-emotionele ontwikkeling en de spelontwikkeling. Het is belangrijk hier in het onderwijs veel aandacht aan te besteden, zodat herfstkinderen op deze gebieden geen ontwikkelingsachterstanden houden. Maar soms kan het gewoon niet anders dan dat een herfstkind extra tijd nodig heeft en dan is een extra kleuterjaar zeker aan te bevelen.

4. Literatuurlijst

Literatuurlijst geschiedenis van onderwijs aan zorgleerlingen

- Bakker, N., Noordman, J. & Rietveld - van Wingerden, M. (2006). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500-2000*. Assen: Van Gorcum.
- Berg, W. van den, Beukering, T. van, Clijsen, A., Houtveen, T., Lange, S. de, Leenders, Y., Maas, A., et al. (2007). *Leerlingenzorg in de basisschool. Leerkraft worden in het basisonderwijs*. Heeswijk-Dinther: Esstede bv.
- Eijkeren, M. van (2005). *Werken in het basisonderwijs*. Baarn: HB Uitgevers.
- Groot, R. de & Rijswijk, C. M. van (1999). *Kleine atlas van het speciaal onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Riessen, M. van (2005). *Geschiedeniswerkplaats. Van kind tot burger, volksopvoeding via het onderwijs in Nederland (1780-1920)*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Internet:

- <http://www.gaingate.com/pancras/algemeen.htm> Geraadpleegd op 11-08-2012
- http://www.cedin.nl/images/stories/pdf/90_onderwijszorgprofiel.pdf Geraadpleegd op 15-08-2012
- <http://www.passendonderwijs.nl/> Geraadpleegd op 15-08-2012
- Afbeelding Handelingsgericht werken:
<http://www.kbsdekubus.nl/leerlingenzorg/zorgstructuur/> Geraadpleegd op 16-08-2012

Literatuurlijst theoretische achtergrond

Deel 1 De ontwikkeling van het jonge kind

- Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Decraene R. & Coppens P. (1994). *Met kleuters onderweg*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Westerman, W. & Oers, B. van (2004). *Ontwikkelingspsychologische visies*. Baarn: Uitgeverij Bekadidact.

Afbeeldingen:

- <http://kijkontwiki.wikispaces.com/Piaget> geraadpleegd op 12-11-2011
- <http://www.learningdomain.com/RESEarch/THREE2.html> geraadpleegd op 12-11-2011

Deel 2 Kerndoelen en het beslissen tot overgaan naar groep 2

- Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Koning, L. (2009). *Inspectie, Pravoo en het zgn. zitten blijven in groep 1 en 2*. Rotterdam: Argus.

Internet:

- <http://tule.slo.nl/index.html> geraadpleegd op 17-11-2011
- http://www.st-ab.nl/wetten/0725_Wet_op_het_primair_onderwijs_WPO.htm geraadpleegd op 17-11-2011
- http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle_producten/a3c274331ccb4ed2a097dcf0461a5975.aspx geraadpleegd op 18-11-2011
- http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/toetsenopschool/toetsenopschool_po.pdf geraadpleegd op 18-11-2011

Deel 3 Ontwikkelingsmaterialen

- Bosch, W & Boomsma C. (2009). *Onderwijs aan het jonge kind... een vak apart*. Baarn: HB Uitgevers.

- Nellestijn, B. & Janssen-Vos, F. (2005). *Het materialenboek. Een rijke leeromgeving in de onderbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Internet:

- <http://www.rolf.nl/catalogus/artikelsubgroep/3924/> geraadpleegd op 21-11-2011

Deel 4 Onderwijsinspectie

- Koning, L. (2009). *Inspectie, Pravoo en het zgn. zitten blijven in groep 1 en 2*. Rotterdam: Argus.

Internet:

- http://www.st-ab.nl/wetten/0725_Wet_op_het_primair_onderwijs_WPO.htm geraadpleegd op 24-11-2011

Deel 5 Observeren:

- Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M. (2006). *Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Eijkeren, M. van (2005). *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Baarn: HB Uitgevers.
- Janson, D. & Memelink, D. (2005). *Observeren kun je leren*. Baarn: HB Uitgevers.
- Janssen-Vos, F. (2009). *Spel en ontwikkeling, spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Oosterheert, J. & Vermeij J. (1999). *Kleuters... goed bekeken. Diagnostiserend onderwijzen in de groep 1 en 2*. Hoevelaken: CPS

Literatuurlijst verantwoording onderzoek

- Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M. (2006). *Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

5. Bijlagen

Bijlage 1: Beslissingenblad Pravoo-instituut

volgnummer:
.....

Beslissingenblad 1

Voor de oktober/november/december-kinderen in groep 0/1



Naam kind:

Geboortedatum:

Naam school:

Ingevuld op:

Ingevuld door:

Begin groep 1		beslissings- kolom	
		Proefscoring eind groep 1	
0 afscheid	☐	0 afscheid	☐
1.1 kringgesprekken	☐	1.1 kringgesprekken	☐
1.2 alg. betrokkenheid	☐	1.2 alg. betrokkenheid	☐
1.3 sociaal contact	☐	1.3 sociaal contact	☐
1.4. klassenregels	☐	1.4. klassenregels	☐
1.5.1 geheugen	☐	1.5.1 geheugen	☐
1.5.2 uitingen	☐	1.5.2 uitingen	☐
2.1 speelduur	☐	2.1 speeltijd	☐
2.2 sociaal (samenspelen)	☐	2.2 sociaal (samenspelen)	☐
2.3 kwaliteit	☐	2.3 kwaliteit	☐
3.1 werkmotivatie	☐	3.1 motivatie	☐
3.2 werkinitiatief	☐	3.2 werkinitiatief	☐
3.3 kwaliteit WOM*	☐	3.3 kwaliteit WOM*	☐
3.4.1 kwaliteit beeld. expressie	☐	3.4.1 kwaliteit beeld. expressie	☐
3.4.2 kwaliteit vormgeven	☐	3.4.2 kwaliteit vormgeven	☐
3.5 concentr. taakgerichtheid	☐	3.5 concentr. taakgerichtheid	☐
3.6 werktempo	☐	3.6 werktempo	☐
4.1 contact met leerkracht	☐	4.1 contact met leerkracht	☐
4.2 soc. initiatief medeleerl.	☐	4.2.1 soc. initiatief medeleerling	☐
		4.2.2 sociaal reageren	☐
4.3 conflicten	☐	4.3 conflicten	☐
4.4 angsten	☐		
4.5 zelfstandigheid	☐	4.5 zelfstandigheid	☐
4.7 welbevinden	☐		
5.1 verstaanbaarheid	☐	5.1 verstaanbaarheid	☐
5.2 woordenschat actief	☐	5.2 woordenschat actief	☐
5.3 zinslengte	☐	5.3 zinslengte	☐
5.4 taalbegrip	☐	5.4 taalbegrip	☐
6.1 grote motoriek	☐	6.1 grote motoriek	☐
6.2 kleine motoriek	☐	6.2 kleine motoriek	☐
7.1 visueel	☐	7.1 visueel	☐
7.3 auditief	☐	7.3 auditief	☐
8.1 begrippen	☐	8.1 begrippen	☐
8.2 tellen	☐	8.2 tellen/symbolen	☐
9. redzaamheid	☐		
Bepaal de score (van de 34):		Bepaal de score (van de 32)	
10. aanvullende gegevens:		10. aanvullende gegevens:	

Toelichting

Dit beslissingenblad is opgenomen in deel 12 van de serie Heel handige hulpmiddelen; *Pravoo, de inspectie en het zittenblijven in groep 1 en 2.*

In deze uitgave is uitgebreide informatie over deze problematiek weergegeven.

Kort samengevat is de procedure voor dit beslissingenblad:

Stap 1

Boek vanuit het persoonlijk ontwikkelingsboekje het eerste peilpunt over in de kolom begin groep 1, zoals u dat ook doet als u een groepsoverzicht invult. U vult de hokjes:

- ☐ kind voldoet aan de eisen
- ☒ kind voelt wisselend aan de eisen
- ☒ kind voldoet niet aan de eisen

Stap 2

U vult met een potlood in het persoonlijke ontwikkelingsboekje het peilpunt in voor eind groep 1. Dat noemen we een proefscoring omdat u dat over het algemeen nog niet zou doen en kinderen ontwikkelingsgelegenheid zou geven. Zet ook hier weer de gegevens van het persoonlijk ontwikkelingsboekje om in de proefscoring eind groep 1 zoals u die van het groepsoverzicht kent:

- ☐ kind voldoet aan de eisen
- ☒ kind voelt wisselend aan de eisen
- ☒ kind voldoet niet aan de eisen

Het gaat immers om de vraag of het oktober/november/decemberkind voldoet aan de eisen van eind groep 1.

Stap 3

Vergelijk de ingevulde hokjes, maar baseer uw beslissing op het tellen van de scoring in de kolom van de proefscoring eind groep 1. Tel de probleemscores op (een driehoekje een halve punt en een gevuld vakje een hele punt) en vul het onderstaande beslissingenvak.

Beslissingenvak

(vul het vakje voor de genomen beslissing)

Ingevuld op:

Meegedeeld aan de ouders op:

1. Het kind scoort bij de proefscoring eind groep 1: 7 of meer punten. (De problemen worden weergegeven en 80% van de scores moeten gewenst zijn.) Bij 7 of meer probleempunten is de beheersing geen 80%.

☐ **beslissing:** de schoolloopbaan vervolgen met groep 1.

2. Het kind scoort bij de proefscoring eind groep 1: 6 of minder punten:

☐ **beslissing:** de schoolloopbaan vervolgen met groep 2.

Bijlage 2: Verantwoording onderzoek

Bij het verantwoorden onderzoekopzet:

Naam + studentnummer	Miriam Bronsema 82057
Onderwerp	De ontwikkeling van het jonge (herfst)kind.
E-mailadres	miriam.bronsema@student.stenden.com
Datum	01-11-2011
1.1 Doelstelling	Ik onderzoek de bruikbaarheid van een observatie-instrument om de ontwikkeling van jonge kinderen te volgen omdat ik wil weten of er een verschil is in ontwikkeling tussen herfstkinderen (kinderen die in oktober, november of december in groep 1 komen) en niet-herfstkinderen in groep 2 teneinde daar in het onderwijs door middel van aanvullend materiaal rekening mee gehouden kan worden.
1.2 Ethische verantwoording	Ik verwacht weinig problemen te krijgen met ethische verantwoording. De digitale observatielijst is anoniem en ik vraag alleen naar algemene gegevens over de ontwikkeling van het kind en daarbij is het alleen duidelijk of het over een herfstkind gaat of een niet-herfstkind. Dit wordt duidelijk gemaakt door het invullen van een geboortedatum.
1.3 Onderzoekvraag	Is het mogelijk om met een observatie-instrument een verschil in ontwikkeling te zien tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen, zo ja wat zijn deze verschillen?
1.4 Type vraag (frequentie/verschil/samenhang)	Verschilvraag. Het gaat erom of er een verschil kan worden opgemerkt tussen een herfstkind en een niet-herfstkind.
1.5 Eenheden	60 herfstkinderen en 60 niet-herfstkinderen van 60 christelijke basisscholen in de provincie Groningen.
1.6 Eigenschappen	Het eigenschaftsbegrip in dit onderzoek is het verschil in ontwikkeling van herfstkinderen en niet-herfstkinderen.
1.8 Benodigde tijd en geld	Voor mijn didactisch contract, literatuuronderzoek, mijn digitale observatielijst en opzet logboek verwacht ik in elk geval heel 4.1 nodig te hebben. Voor het hoofdstuk over zorgleerlingen, de afname en verwerking van mijn digitale observatielijst en het maken van mijn ontwerp verwacht ik heel 4.2 nodig te hebben.
1.9 Benodigd geld	Budget voor mijn ontwerp: het maken van een rekenkast.
1.10 Bereikbaarheid en	De digitale observatielijsten worden via internet verspreid, de bereikbaarheid is dus geen probleem De bereikbaarheid is een ander

bereidheid respondenten	verhaal. Ik hoop dat mijn respondenten bereid zijn om mee te doen aan dit onderzoek. Op mijn LIO-school merk ik dat het wel een onderzoek is dat leeft onder de leerkrachten.
2.1 Is nadere informatie nodig?	Ja, om mijn onderzoeksvragen te beantwoorden. Ik weet op dit moment niet genoeg van mijn onderwerp om een onderzoek uit te voeren.
2.2 Zoektermen	Herfstkind, najaarskind, zitten blijven in groep 1 en 2, onderwijsinspectie, PRAVOO, ontwikkeling jonge kind, observeren, ontwikkelingsmateriaal.
2.3 Randvoorwaarden voor het zoeken	Beschikking over laptop, bibliotheekpas en mogelijkheid tot het lenen van boeken bij de bibliotheek en onderwijswerkplaats op school.
2.4 Informatiebronnen	<u>Internetsite:</u> • http://kijkontwiki.wikispaces.com/Piaget geraadpleegd op 12-11-2011 • http://www.learningdomain.com/RESEarch/THREE2.html geraadpleegd op 12-11-2011 • http://tule.slo.nl/index.html geraadpleegd op 17-11-2011 • http://www.stab.nl/wetten/0725_Wet_op_het_primair_onderwijs_WPO.htm geraadpleegd op 17-11-2011 • http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle_producten/a3c274331ccb4ed2a097dcf0461a5975.aspx geraadpleegd op 18-11-2011 • http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/toetsenopschool/toetsenopschool_po.pdf geraadpleegd op 18-11-2011 • http://www.rolf.nl/catalogus/artikelsubgroep/3924/ geraadpleegd op 21-11-2011 • http://www.stab.nl/wetten/0725_Wet_op_het_primair_onderwijs_WPO.htm geraadpleegd op 24-11-2011 <u>Boeken:</u> Deel 1 De ontwikkeling van het jonge kind • Brouwers, H. (2010). <i>Kiezen voor het jonge kind</i>. Bussum: Uitgeverij Coutinho. • Westerman, W. Van Oers, B. (2004). <i>Ontwikkelingspsychologische visies</i>. Baarn: Uitgeverij Bekadidact. • Decraene R. Coppens P. (1994). <i>Met kleuters onderweg</i>. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff. • Brouwers, H. (2010). <i>Kiezen voor het jonge kind</i>. Bussum: Uitgeverij Coutinho. • Koning, L. (2009). <i>Inspectie, Pravoo en het zgn. zitten blijven in groep 1 en 2</i>. Rotterdam: Argus. • Nellestijn, B. & Janssen-Vos, F. (2005). <i>Het materialenboek. Een rijke leeromgeving in de onderbouw</i>. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV. • Bosch, W & Boomsma C. (2009). <i>Onderwijs aan het jonge kind... een vak apart</i>. Baarn: HB Uitgevers. • Koning, L. (2009). <i>Inspectie, Pravoo en het zgn. zitten blijven in</i>

	<i>groep 1 en 2</i>. Rotterdam: Argus. • Janson, D. & Memelink, D. (2005). <i>Observeren kun je leren</i>. Baarn: HB Uitgevers. • Van Eijkeren, M. (2005). <i>Pedagogisch-didactisch begeleiden</i>. Baarn: HB Uitgevers. • Brouwers, H. (2010). <i>Kiezen voor het jonge kind</i>. Bussum: Uitgeverij Coutinho. • Janssen-Vos, F. (2009). <i>Spel en ontwikkeling, spelen en leren in de onderbouw</i>. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV. • Oosterheert, J. & Vermeij J. (1999). <i>Kleuters... goed bekeken. Diagnostiserend onderwijzen in de groep 1 en 2</i>. Hoevelaken: CPS • Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M. (2006). <i>Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek</i>. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
2.5 Zoekplan	Voor het doel: zie 1.1, zoektermen: zie 2.2, randvoorwaarden: zie 2.3, informatiebronnen: zie 2.4.
2.6 Gebruik bestaande gegevens	Ja, boeken en internet. De informatie voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvragen komt alleen maar uit bestaande bronnen en informatie verkregen via mijn onderzoek.
3.1 Mijn onderzoek is exploratief	Dit onderzoek is een exploratief onderzoek. Ik probeer namelijk te verklaren of er een verschil is in ontwikkeling van het herfstkind en het niet-herfstkind. Mijn onderzoeksvraag is dan ook een verschilonderzoeksvraag.
4.1 Experiment ?	Nee (ga door naar 4.5)
4.5 Survey?	Ik maak gebruik van een survey, want ik wil geen theorie of werkwijze testen op een groep. Ik wil graag gegevens verzamelen over de ontwikkeling van herfstkinderen en niet-herfstkinderen om zo een verschil in hun ontwikkeling te kunnen ontdekken.
5.1/2 Eenheden, populatie en steekproef?	Mijn eenheden zijn herfstkinderen en niet-herfstkinderen in groep 2 van alle christelijke basisscholen in de provincie Groningen. Deze eenheden samen vormen mijn populatie waaruit ik een steekproef zal trekken.
5.3 Aselecte steekproef?	Mijn steekproef is aselect. Mijn steekproef komt rechtstreeks uit een bestand: 10000scholen.nl Ik heb een enkelvoudige aselecte steekproef gedaan. Ik heb alle protestants christelijke basisscholen uit de provincie Groningen (106) op kaartjes geschreven en daaruit 60 scholen gehaald.
5.6 Steekproefgrootte	Op basis van het voorgaande heb ik mijn steekproefomvang vastgesteld op 60 respondenten. Aangezien ik een non-respons van verwacht van 30, trek ik een steekproef van 60.

6.2 Dataverzamelmethode?	Ik maak gebruik van een digitale observatielijst als dataverzamelmethode, omdat ik op deze manier veel mensen op een goedkope en relatief simpele manier kan bereiken. Tevens is het anoniem.
6.3 Ga ik (on)gestructureerd data verzamelen?	Ik ga gestructureerd data verzamelen, omdat ik wel weet wat voor antwoorden ik ongeveer kan verwachten.
6.4 Ga ik (in)direct data verzamelen?	Ik ga direct data verzamelen, omdat het niet om bedreigende onderwerpen. Verder vraag ik ook geen dingen over de respondent zelf, ding maakt het minder bedreigend.
6.6 Betrouwbaarheid van de meting(en)	De verwachting van de betrouwbaarheid van mijn onderzoek is redelijk goed. Doordat ik meerdere vragen stel bij één categorie, kan ik de antwoorden met elkaar vergelijken. Wanneer de antwoorden dicht bij elkaar liggen, is de meting betrouwbaar. Liggen de antwoorden ver uit elkaar dan is de meting minder betrouwbaar.
6.7 Validiteit van de meting(en)	Mijn verwachting van de validiteit van mijn onderzoek is ook redelijk goed. Dit wordt gedaan doordat er naar vijf verschillende ontwikkelingsgebieden van het jonge kind gekeken wordt. Over deze vijf ontwikkelingsgebieden worden minimaal vier vragen gesteld, op deze manier worden alle gebieden goed gemeten. Tevens is ervoor gezorgd dat ook alleen de respondenten meedoen die bekend zijn en werken met de regel omtrent herfstkinderen. Bij gebruik van interview (digitale observatielijst): ga door naar vraag 8.1. Bij gebruik observatie: ga door naar vraag 9.1. Ik heb beide ingevuld omdat mijn digitale observatielijst is rondgestuurd in de vorm van een enquête.
8.1a Voordeel gebruik interviews	Het voordeel van het gebruik van een digitale observatielijst is: - Goedkoop - Anoniem - Groot bereik
8.1b Nadeel gebruik interviews	Het nadeel van het gebruik van een digitale observatielijst is: - Grotere kans op non-respons - Je kunt niet te veel vragen stellen - Je kunt de vragen niet verduidelijken - Eventueel onvolledig ingevulde vragen
8.2 Mondeling, telefonisch of schriftelijk?	Ik kies voor een digitale observatielijst, omdat ik niet genoeg tijd heb om zelf de observaties te doen.

8.3 Individueel of groepsgewijs?	Ik kies voor een individuele benadering.
8.4 Open en/of gesloten vragen?	Ik kies veelal voor gesloten vragen, omdat de antwoordmogelijkheden hiermee worden beperkt en ik de antwoorden beter kan verwerken.
8.5 Voorbeelden van vragen	Vraag: Op onze school hebben wij een duidelijk beleid bij de overgang van leerjaar 1 naar 2. Stelling: Het kind beheerst begrippen als groot, klein, hoog, laag, hard, zacht, dik, dun. Het kind beheerst begrippen als voor, achter, naast, op, in, onder. Het kind tekent gedetailleerd een mens en een huis.
8.6 Voorbeelden van antwoordmogelijkheden	Daarop kan als volgt geantwoord worden: Vraag: ✓ JA ✓ Nee Stelling: ✓ Zeer mee oneens ✓ Mee oneens ✓ Enigszins mee oneens ✓ Neutraal ✓ Enigszins mee eens ✓ Mee eens ✓ Zeer mee eens
8.7 Opbouw vragenlijst	Mijn vragenlijst begin met vijf vragen aan de leerkracht. Vervolgens komt de digitale observatielijst aan bod. Deze is onderverdeeld in vijf ontwikkelingsgebieden: 1. Persoonlijkheidsontwikkeling 2. Sociaal-emotionele ontwikkeling 3. Spelontwikkeling 4. Cognitieve ontwikkeling 5. Lichamelijke en motorische ontwikkeling. Deze ontwikkelingsgebieden komen twee keer aan bod. De eerste keer worden ze voor een herfstkind ingevuld en de tweede keer voor een niet-herfstkind.
9.1a Voordeel gebruik observatie	Het voordeel van het gebruik van een observatie is dat je feitelijk gedrag vaststelt.
9.1b Nadeel gebruik observatie	Het nadeel van het gebruik van een observatie is als gedrag sporadisch voorkomt, dan vergt observeren veel tijd. Verder kun je bij een observatie geen motieven onderzoeken. Verder kan de observator zelf ook van invloed zijn op het vastgestelde gedrag.

9.2/3 Wat en hoe van observatie	Ik ga de ontwikkeling van het jonge herfstkind en niet-herfstkind observeren. Ik daarbij het verschil in ontwikkeling vaststellen.
9.4/5 Betrouwbaarheid observatie	Ik stel de betrouwbaarheid en de validiteit van de observatie vast door meerdere vragen te stelling bij de categorieën die geobserveerd worden. Op deze manier kijk ik naar de betrouwbaarheid door de antwoorden te vergelijken. Ik kijk naar de validiteit doordat ik meerdere vragen over hetzelfde begrip stel en zo meet wat ik wil meten. Het begrip wordt meerdere keren gemeten.
10.1 Codeerschema?	Er wordt geen gebruik gemaakt van een codeerschema.
10.2 Hercoderen?	Ik ga niet gegevens hercoderen.
10.3 Kwaliteit van de gegevens	Ik ga de kwaliteit van de gegevens controleren door mijn digitale observatielijst te laten invullen door medestudenten. Zij kunnen mij feedback geven en zo kan ik eventueel nog aanpassingen maken. Mijn medestudenten zijn ook allemaal bezig met hun onderzoek en ze weten dus goed waar ze op moeten letten.
10.4 Homogeniteit schalen?	In mijn digitale observatielijst maak ik gebruik van schalen. De respondent kan zo een antwoord aanvinken. Ik controleer de homogeniteit doordat ik medestudenten de observatielijst eerst laat maken.
11.1a Karakter onderzoeksvraag?	In mijn onderzoeksvraag gaat het om het opmerken van verschillen tussen herfstkinderen en niet-herfstkinderen en of dit door middel van een digitale observatielijst gemeten kan worden.
11.1b Populatie of steekproef?	In mijn onderzoek gaat het om een populatie waaruit ik een steekproef trek.
11.1c Eenheden	Uiteindelijk zijn de gegevens van 36 eenheden verzameld.

Bijlage 3: Brief aan de scholen

Geachte Directie,

Mijn naam is Miriam Bronsema en ik studeer aan de Stenden Hogeschool in Groningen. Momenteel zit ik in het vierde jaar van de Opleiding Leraar Basisonderwijs en doe ik onderzoek naar het jonge (herfst)kind. Sinds een paar jaar is er door de onderwijsinspectie een nieuwe regel met betrekking tot de herfstkinderen in groep 1 ingevoerd. Met herfstkinderen worden de kinderen bedoeld die in oktober, november of december in groep 1 komen (dus niet meer in groep 0!). Volgens de onderwijsinspectie moeten deze kinderen na de zomervakantie gelijk door naar groep 2. De onderwijsinspectie vindt namelijk dat een kind binnen acht jaar de basisschool moet kunnen doorlopen. Wanneer een herfstkind niet gelijk door gaat naar groep 2, doet het kind 8,5 jaar over de basisschool. Volgens de onderwijsinspectie is dit te lang en wordt het dan ook alleen goedgekeurd wanneer de school een goed beleid heeft bij de overgang van leerjaar 1 naar 2.

Er zijn veel twijfels ontstaan over deze regel, vandaar dat ik onder andere ga onderzoeken of de regel wel haalbaar is. Ik wil u dan ook vragen of u deze mail, met onderstaande link, wilt **doorsturen naar uw leerkracht(en) van groep 2**. Door de onderstaande link te openen, komt de leerkracht van groep 2 bij mijn digitale observatielijst over het jonge (herfst)kind.

<http://www.thesistools.com/web/?id=239791>

(De link kan geopend worden door er met de rechter muisknop op te klikken, u kiest dan voor koppeling openen. U kunt de link ook kopiëren en plakken in de adresbalk.)

Alvast mijn hartelijke dank,

Herinneringsbrief:

Miriam Bronsema

Geachte directie,

Een paar weken geleden heb ik u een mail gestuurd met daarin een link naar mijn digitale observatielijst over het jonge (herfst)kind in groep 2. Ik heb u gevraagd of u de link door wilde sturen naar uw leerkrachten van groep 2. Een aantal leerkrachten heeft daadwerkelijk mijn observatielijst ingevuld. Daarvoor mijn hartelijke dank!

De observatielijst is nog niet door alle leerkrachten ingevuld, vandaar ook deze herinneringsmail. Ik wil u nogmaals vragen of u deze mail door wilt sturen naar uw leerkracht(en) van groep 2. Onderaan de mail nogmaals de link. Wanneer uw leerkracht(en) van groep 2 de observatielijst al ingevuld hebben, kunt u deze mail als niet verzonden beschouwen.

Alvast mijn hartelijke dank,
Miriam Bronsema

De link: <http://www.thesistools.com/web/?id=239791>

(De link kan geopend worden door er met de rechter muisknop op te klikken, u kiest dan voor koppeling openen. U kunt de link ook kopiëren en plakken in de adresbalk.)

Bijlage 4: Digitale observatielijst

Beste leerkrachten van groep 2,

Mijn naam is Miriam Bronsema en ik studeer aan de Stenden Hogeschool in Groningen. Momenteel zit ik in het vierde jaar van de Opleiding Leraar Basisonderwijs en doe ik onderzoek naar het jonge (herfst)kind. Sinds een paar jaar is er door de onderwijsinspectie een nieuwe regel met betrekking tot de herfstkinderen in groep 1 ingevoerd. Met herfstkinderen worden de kinderen bedoeld die in oktober, november of december in groep 1 komen (dus niet meer in groep 0!). Volgens de onderwijsinspectie moeten deze kinderen na de zomervakantie gelijk door naar groep 2. De onderwijsinspectie vindt namelijk dat een kind binnen acht jaar de basisschool moet kunnen doorlopen. Wanneer een herfstkind niet gelijk door gaat naar groep 2, doet het kind 8,5 jaar over de basisschool. Volgens de onderwijsinspectie is dit te lang en het wordt dan ook alleen goedgekeurd wanneer de school een goed beleid heeft bij de overgang van leerjaar 1 naar 2.

Er zijn veel twijfels ontstaan over deze regel, vandaar dat ik onder andere ga onderzoeken of de regel wel haalbaar is. Ik wil u dan ook vragen of u voor mij de bijgevoegde digitale observatielijst wilt invullen. Mijn onderzoeksvraag is:

"Ik onderzoek de bruikbaarheid van een digitaal observatie-instrument om de ontwikkeling van jonge kinderen te volgen omdat ik wil weten of er een verschil is in ontwikkeling tussen herfstkinderen (kinderen die in oktober, november of december in groep 1 komen) en niet-herfstkinderen in groep 2 teneinde daar in het onderwijs door middel van aanvullend materiaal rekening mee gehouden kan worden."

Ik heb bewust voor groep 2 gekozen en niet voor groep 1 omdat de kleuters in groep 2 al een tijdje op school zitten en gewend zijn aan de dagelijkse routines. Ook zult u de kinderen uit groep 2 goed kennen en dat is nodig bij het invullen van deze digitale observatielijst. U vult de lijst namelijk achteraf in en daarvoor heeft u kennis nodig van de ontwikkelingsachtergrond(en) van het kind.

U kunt de digitale observatielijst vrij gemakkelijk invullen door bij elk aspect van de ontwikkeling een van de volgende antwoordmogelijkheden aan te klikken:

Zeër mee oneens
Mee oneens
Enigszins mee oneens
Neutraal
Enigszins mee eens
Mee eens
Zeër mee eens

Ik heb de aspecten van de ontwikkeling van het jonge kind in zo concreet mogelijke gedrag omschreven. Het is de bedoeling dat u invult of u het daar mee eens of oneens bent. Dit is verdeeld in drie schalen van enigszins mee (on)eens tot zeer mee (on)eens. Wanneer u geen goed beeld van het gedrag heeft, kunt u neutraal invullen.

Tot slot bestaat deze digitale observatielijst uit twee delen: u vult het eerste deel in voor een herfstkind en het tweede deel voor een NIET-herfstkind. Dit gebeurt middels het invullen van

de geboortedatum. Het is de bedoeling dat u eerst een herfstkind in gedachten neemt en daarover de vragen invult. Vervolgens neemt u een NIET-herfstkind in gedachten en vult u daar de vragen over in.

Vooraf stel ik u nog een aantal algemene vragen.

Alvast hartelijk dank voor het invullen van de observatielijst!

Vergeet aan het eind niet om op versturen te klikken.

Miriam Bronsema

Pagina: 2

1.

De regel van de onderwijsinspectie over herfstkinderen die gelijk door moeten naar groep 2, is ook op mijn school van toepassing.*



Ja



Nee

Pagina: 3



2.

Door deze regel moeten herfstkinderen meer presteren dan niet-herfstkinderen en dat belemmert hun kind zijn.*



Mee eens



Mee oneens

3.

Op onze school hebben wij een duidelijk beleid bij de overgang van leerjaar 1 naar 2.*



Mee eens



Mee oneens

4.

Op onze school blijft minstens de helft van de herfstkinderen alsnog in een hogere groep zitten.

- ☐ Ja
☐ Nee

5.

Geef hieronder uw mening over de eerder genoemde de regel van de onderwijsinspectie.

pagina: 4



6.

Vul hieronder de geboortedatum van het herfstkind in.

Pagina: 5

7.

1. Zelfstandigheid

Het kind kan zelfstandig werken tijdens de dagelijkse activiteiten en voelt zich verantwoordelijk voor zijn taak.

- ☐ Zeer mee oneens
☐ Mee oneens
☐ Enigszins mee oneens
☐ Neutraal
☐ Enigszins mee eens
☐ Mee eens
☐ Zeer mee eens

8.

2. Zelfvertrouwen

Het kind heeft vertrouwen in zichzelf tijdens het uitvoeren van alle dagelijkse activiteiten.

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

9.

3. Zelfredzaamheid

Het kind kan zelf veters strikken, aankleden, materialen opruimen, naar de wc gaan. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

10.

4. Concentratie en werkhouding

Het kind kan zich minimaal 10 minuten richten op een opgedragen taak. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

Pagina: 6

11.

1. Eigen gevoelens

Het kind kan zijn eigen gevoelens uiten en benoemen.

Het kind kan omgaan met teleurstellingen en nieuwe situaties.

Het kind toont belangstelling voor andere kinderen. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

12.

2. Gevoelens van anderen

Het kind kan gevoelens van anderen herkennen, zich daarin verplaatsen en er rekening mee houden.

Het kind maakt een ander duidelijk wat het wel of niet wil.

Het kind is bereid om conflicten samen met anderen op te lossen. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

13.

3. Hulp vragen en geven

Het kind vraagt om hulp en laat zich troosten.

Het kind biedt andere kinderen hulp en troost aan.

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal

- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

14.

4. Initiatief nemen

Het kind neemt initiatief om relaties te leggen.

Het kind komt op voor zichzelf. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

Pagina: 7

15.

1. Samenspel

Het kind neemt initiatieven in het zoeken van contact met andere kinderen

Het kind neemt initiatieven tijdens het spel.

Het kind kan materialen delen en afstaan.

Het kind staat open voor andere ideeën. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

16.

2. Spelrepertoire

Het kind speelt verschillende spelvormen: manipulerend spel, rollenspel, constructiespel en bewegend spel.*

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

17.

3. Spelregels

Het kind heeft tijdens het spel weinig correctie nodig.

Het kind past de regels toe en houdt zich hieraan.

Het kind kan winst- en verliessituaties binnen het spel aan.*

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

18.

4. Spelgerichtheid en spelmotivatie

Het kind houdt de aandacht bij het spel en is gericht met het spel bezig.

Het kind is enthousiast om te gaan spelen.

Het kind wil direct beginnen met spelen.*

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens

- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

Pagina: 8

19.

1. Hoeveelheden

Het kind kan tellen tot twintig: akoestisch de telrij opzeggen.

Het kind kan aanwijzend tellen tot twaalf: hoeveelheid bepalen.

Het kind kan hoeveelheden bepalen met gebruikmaking van de begrippen veel, weinig, meer en minder

Het kind herkent groepjes van twee, drie, vier en vijf zonder te tellen. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

20.

2. Visueel-ruimtelijk

Het kind beheerst begrippen als groot, klein, hoog, laag, hard, zacht, dik, dun.

Het kind beheerst begrippen als voor, achter, naast, op, in, onder.

Het kind tekent gedetailleerd een mens en een huis. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

21.

3. Getallen

Het kind herkent de getalsymbolen van 0 tot en met 10 en kan deze benoemen.

Het kind kan bij de getalsymbolen een tot en met tien de juiste hoeveelheid leggen. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

22.

4. Denkontwikkeling

Het kind kan oorzaak-gevolg en middel-doelrelaties aangeven.

Het kind kan ordenen op grond van overeenkomst bijv. kleur/ vorm.

Het kind kan ordenen naar grootte.

Het kind kan plaatjes die een verhaal vormen ordenen. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

23.

5. Receptieve en productieve woordenschat

Het kind herkent en begrijpt gesproken woorden. Het heeft een receptieve woordenschat van ongeveer 6000 woorden.

Het kind kent en gebruikt ongeveer 3200 woorden.

Het kind kan werkwoorden in een zin toepassen in de tegenwoordige en verleden tijd.

Het kind kan de lidwoorden goed toepassen.

Het kind kan het voltooid deelwoord in een zin goed toepassen (met als uitzondering de sterke werkwoorden). *

- ☐ Zeer mee oneens

- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

24.

6. Fonologisch bewustzijn

Het kind kan rijmwoorden bedenken.

Het kind herkent afzonderlijke woorden in een gesproken zin.

Het kind kan afzonderlijke fonemen (klanken) verbinden tot een woord. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

25.

7. Auditief bewustzijn

Het kind kan verschillende klanken onderscheiden.

Het kind kan woorden in losse klanken verdelen.

Het kind kan woorden in lettergrepen verdelen.

Het kind kan zinnen van zes woorden goed nazeggen. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

26.

8. Vertellen

Het kind kan spreken in goede zinnen van minimaal acht woorden in de tegenwoordige en verleden tijd.

Het kind kan op verstaanbare wijze een verhaal of gebeurtenis in chronologische volgorde vertellen. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

27.

9. Probleemoplossend gedrag

Het kind kan een eenvoudig conflict oplossen.

Het kind kan zijn ideeën verwoorden en luisteren naar de ideeën van anderen.

Het kind zoekt eerst zelf naar een oplossing alvorens het naar de leerkracht gaat. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

28.

10. Tijd

Het kind kent tijdsaanduidingen als: nu, later, vandaag, straks, meteen, morgen en gisteren.

Het kind kent tijdsindelingen als: de dag, de morgen, de middag, de avond en de nacht.

Het kind kan in de kring vertellen over iets dat nu gebeurt, in het verleden gebeurd is en in de toekomst gaat gebeuren. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens

- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

Pagina: 9
29.

1. Grove en fijne motoriek

Het kind kan lopen, rennen, springen en een koprol maken.

Het kind kan huppelen.

Het kind heeft controle over het besturen van de handen en de vingers.

Het kind kan zijn rits en/of knopen dicht doen. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

30.

2. Oog-handcoördinatie

Het kind kan over de lijntjes knippen.

Het kind kan over de lijntjes vouwen.

Het kind kan een bal gooien en opvangen.

Het kind heeft duidelijk een voorkeurshand.

Het kind hanteert de juiste pengreep.

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens

- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

31.

3. Beweging

Het kind is betrokken bij bewegingsactiviteiten.

Het kind kan zijn eigen bewegingen sturen.

Het kind kan zijn evenwicht behouden. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

32.

4. Besef van het lichaam

Het kind heeft besef van het eigen lichaam: het kan verschillende lichaamsdelen benoemen en aanwijzen. *

- ☐ Zeer mee oneens
- ☐ Mee oneens
- ☐ Enigszins mee oneens
- ☐ Neutraal
- ☐ Enigszins mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Zeer mee eens

Vervolgens worden al deze stellingen nogmaals ingevuld voor een niet-herfstkind.

Bijlage 5: Bericht Inspectie van het onderwijs

ANALYSE EN WAARDERINGEN VAN OPBRENGSTEN PRIMAIR ONDERWIJS

Augustus 2011

Kleutergroepverlenging

Het percentage kleutergroepverlenging is te hoog wanneer het boven de twaalf procent ligt. In het rapport wordt dan vermeld dat de school afwijkt van het landelijke beeld. Het percentage wordt berekend door de groep *late leerlingen*¹² in groep 3 te delen door het totaal aantal leerlingen in groep 3, exclusief de zittenblijvers van groep 3. Een te hoog percentage kleutergroepverlenging is des te relevanter als de school geen beleid voert ten aanzien van de doorstroming van groep 1 naar 2 en van groep 2 naar 3. In dat geval spreekt de inspectie de school erop aan dat beleid ontbreekt. In het rapport kunnen de bevindingen van het gesprek worden opgenomen. Van scholen mag worden verwacht dat zij argumenten hebben wanneer zij leerlingen in de leerjaren 1 en 2 een verlengde kleuterperiode geven.

Rapportage over zittenblijven en kleuterverlenging

Het blijkt dat het hanteren van percentages over zittenblijven en kleutergroepverlenging in de onderzoeksrapportages tot verwarring leidt bij scholen. Besloten is daarom voortaan geen percentages meer als referentiegetallen in de rapporten op te nemen. In de rapporten worden vanaf nu formuleringen gebruikt als: *‘De doorstroming gedurende de schoolperiode wijkt ongunstig af van het landelijke beeld. Dit is voor de school een aandachtspunt.’*

Daarnaast kan de inspectie besluiten in het rapport een opmerking te maken over:

- ☐ Het beleid van de school bij de overgang van leerjaar 1 naar 2 en van leerjaar 2 naar 3;
- ☐ Het beleid van de school ten aanzien van de doorstroming van leerlingen in de leerjaren 3 t/m 8.

¹² Deze leerlingen zijn op de teldatum van 1 oktober in groep 3 al 7 jaar of ouder en doen groep 3 voor de eerste keer (dus zittenblijvers in groep 3 worden buiten beschouwing gelaten voor het berekenen van het percentage kleutergroepverlenging).