

Geef ze de ruimte

Een onderzoek naar de aansluiting bij de bewegingsbehoeften van kleuters



Naam	Saskia Brouwer
Studentnummer	2184583
Emailadres	s.brouwer@student.fontys.nl sapi@xs4all.nl
Praktijk Gericht Onderzoek	Afstudeerrichting Gedrag
Specialisatie	Jonge kind
Studiebegeleider	Jacqueline van Swet
Datum	juni 2019

Inhoudsopgave

Samenvatting		4
Hoofdstuk 1	Het formuleren van de probleemstelling en de onderzoeksvraag	5
1.1	De aanleiding	5
1.2	De probleemstelling vanuit de eigen praktijksituatie	5
1.3	De probleemstelling vanuit persoonlijk perspectief	5
1.4	De probleemstelling en de samenleving	5
1.5	De probleemstelling vanuit theoretisch perspectief	6
1.6	De doelstelling	6
1.7	De voorlopige onderzoeksvraag en de deelvragen	6
Hoofdstuk 2	theoretische verkenning van het probleem	7
2.1	Bewegingsbehoefte	7
2.2	Spelen	8
2.3	Bewegingsruimte	8
2.4	Betrokkenheid	9
2.5	De onderzoeksvraag	9
Hoofdstuk 3	De onderzoeksmethodologie	10
3.1	De onderzoeksstrategie	10
3.2	De onderzoeksmethoden	10
3.2.1	Algemeen	10
3.2.2	Onderzoeksinstrumenten per deelvraag	10
3.3	Respondenten	12
3.4	Plan van aanpak	12
3.5	Kwaliteit van het onderzoek	12
3.5.1	Triangulatie	12
3.5.2	Betrouwbaarheid	12
3.5.3	Validiteit	13
3.5.4	Ethiek	13
Hoofdstuk 4	Data-resultaten en analyse	14
4.1	Aanpassingen onderzoeksproces	14
4.2	Analyse van de gegevens	14
4.2.1	Inrichting lokaal	14
4.2.2	Screeningslijst speel-leeromgeving	15
4.2.2.1	Een positief klas- en schoolklimaat	15
4.2.2.2	Een organisatie die initiatief ondersteunt	15
4.2.2.3	Een rijk milieu	15
4.2.2.4	Een stimulerende en ondersteunende begeleiding	15
4.2.3	Observaties	15
4.2.3.1	Eerste peiling	16
4.2.3.2	Tweede peiling	29
4.2.3.3	Derde peiling	21
Hoofdstuk 5	Conclusie en discussie	23
5.1	Conclusies	23
5.1.1	Deelvraag 1	23
5.1.2	Deelvraag 2	23
5.1.3	Deelvraag 3	24
5.1.4	Onderzoeksvraag	24

5.2	Discussie	25
5.3	Aanbevelingen	26
Nawoord		27
Bronvermelding		28
Bijlagen		30
Bijlage 1	Leuvense Betrokkenheidsschaal	30
Bijlage 2	Semigestructureerd logboek	34
Bijlage 3	Screeningslijst criteria inrichting groepsruimte en hoek(en)	39
Bijlage 4	Screeningslijst stimulerende en ondersteunende begeleiding	42
Bijlage 5	Dagboek observaties	43
Bijlage 6	Verzoek om toestemming ouders	56
Bijlage 7	Screeningslijst een positief klas- en schoolklimaat	57
Bijlage 8	Screeningslijst organisatie die initiatief ondersteunt	58
Bijlage 9	Screeningslijst rijk milieu	59
Bijlage 10	Observatie instrument door Saskia Brouwer	60
Bijlage 11	Betrokkenheidswaarden observaties	61
Bijlage 12	Schema houdingen	62
Bijlage 13	Beslissingsschema betrokkenheid	68
Bijlage 14	Tabel houding eerste peiling	69
Bijlage 15	Tabel energie	70
Bijlage 16	Tijdspad	72

Samenvatting

In een kleuterklas is volop activiteit te zien. Typerend voor kleuters is volgens Janssen-Vos (2004) dat ze willen bewegen, dat ze van actie houden. De kleuters in mijn onderwijspraktijk, een reguliere basisschool, laten dagelijks zien dat ze behoefte aan beweging hebben. Brouwers (2013) zegt dat de bewegingsbehoefte van jonge kinderen zo groot is, dat je er op kunt wachten dat ze gaan wiebelen en friemelen als ze lang moeten stilzitten. Ook Thoonsen & Lamp (2015) zijn van mening dat lang stilzitten en luisteren een nadelig effect heeft op de ontwikkeling.

Uit het onderzoek van Hartman et.al (2015) naar het effect van fysieke activiteit op cognitie en de hersenen van kinderen in het primair onderwijs, blijkt dat door bewegen structurele veranderingen in de hersenen plaatsvinden. Deze veranderingen hebben een positief effect op de executieve functies. Christians (2013) concludeert dat door bewegen tijdens het leren de opgedane informatie beter wordt verankerd. Toch verwachten wij vaak van kinderen dat ze stilzitten aan tafel.

Kinderen leren niet door een passief aanbod, maar door hun omgeving, in interactie met elkaar en de ervaring die ze opdoen (Van de Grift, 2014). Het jonge kind ontwikkelt zich middels spel. Om die reden moeten kinderen de gelegenheid krijgen om hun spel zo te creëren dat het ook aan die kenmerken van spel voldoet. De rol van de leerkracht is dan ook laten spelen, helpen spelen en leren spelen, zeggen Janssen-Vos et. al (1990).

Om meer zicht te krijgen op de bewegingsbehoefte van kinderen wordt in een actieonderzoek de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: *‘Welke interventies kan ik inzetten om tegemoet te komen aan de bewegingsbehoefte van kleuters om hun betrokkenheid te optimaliseren?’* Om op deze vraag antwoord te krijgen is de letterlijke en figuurlijke ruimte bekeken tijdens een tekenactiviteit. De houdingen waarin de kinderen de activiteit uitvoeren is gedurende een periode van drie weken op beeld vastgelegd.

Uit de resultaten blijkt dat de ruimte waarin kleuters zich bewegen, veiligheid moet bieden waardoor de kinderen zich uitgenodigd voelen om te spelen. De aanwezige materialen moeten de zintuigen prikkelen, zodat de kinderen kunnen handelen en ontdekken. De figuurlijke ruimte wordt gecreëerd door de leerkracht, door de kinderen de mogelijkheid te geven om zelf keuzes te maken en initiatieven te nemen. De houding waarin de kinderen werken draagt bij aan het welbevinden, wat een voorwaarde is voor het waarborgen van een gave sociaal-emotionele ontwikkeling. Bovendien reguleert het kind door te bewegen zelf zijn alertheid. Door optimaal alert te zijn, kan er met aandacht gehandeld worden, kan er geleerd worden en vindt er ontwikkeling plaats.

Hoofdstuk 1: Het formuleren van de probleemstelling en de onderzoeksvraag

1.1 De aanleiding

Jeroen van 5 jaar vertelt mij al bewegend van het ene been op het andere een verhaal. Als ik hem confronteer met het feit dat hij beweegt tijdens het praten, geeft hij als antwoord dat hij dan beter kan nadenken in zijn hoofd.

In mijn groep wil ik dat kleuters zich optimaal ontwikkelen. Om te zorgen dat ze zich kunnen ontwikkelen zal ik bij hun individuele onderwijsbehoeften moeten aansluiten. Deze onderwijsbehoeften liggen op verschillende gebieden, zo ook op het bewegingsvlak. Dat merk ik vooral tijdens kringactiviteiten, waarbij de kinderen op de bank zitten. Ze zitten niet allemaal stil, maar bewegen met handen, voeten, hoofd of met hun bovenlijf, als ze daar de gelegenheid voor krijgen. Maar het wordt niet altijd getolereerd dat ze zo beweeglijk zijn. Het is storend als ze niet stil op de bank of stoel zitten. Vaak wordt gedacht dat het kind de aandacht er niet bij heeft.

Tijdens een vergadering hebben wij het over het begrijpend lezen. Een leerkracht van groep 8 legt uit dat hij van zijn leerlingen verwacht dat ze rechtop zitten. Dit, omdat hij meent dat ze dan beter opletten. Maar is dat ook daadwerkelijk zo? Hebben de kinderen geen focus als ze bewegen? Waarom willen wij leerkrachten dat kinderen (stil) zitten?

1.2 De probleemstelling vanuit de eigen praktijksituatie

School X is een school met een jaarklassensysteem met ongeveer 500 leerlingen. De onderbouw bestaat uit vijf heterogene kleutergroepen met 4-, 5- en 6-jarigen. De laatste acht jaar ben ik leerkracht van groep 1/2. Afgelopen schooljaren werd er vooral programmagericht gewerkt door het volgen van de methode Schatkist. Het aanbod werd bepaald door de leerkracht en tijdens kleine kringen werden voornamelijk instructielessen gegeven. Het spel in de hoeken werd gezien als vrij spelen. Dit schooljaar zijn we in een begeleidingstraject gestapt, om op zoek te gaan naar onze visie op het onderwijs aan het jonge kind. We willen via betekenisvol spel en spelen afstemmen op de mogelijkheden van het kind. Spelen moet een grotere rol innemen in ons onderwijs aan het jonge kind. De bewegingsbehoefte van kinderen is daar een onderdeel van. Die bewegingsbehoefte zie ik terug in mijn werkles. Tijdens bijvoorbeeld tekenactiviteiten zie ik kinderen bewegen, met één been onder zich geschoven zitten, op hun knieën zitten en ook staan. De vrijheid om zo te werken is nog geen onderdeel van onze visie en wordt nog niet in alle groepen toegelaten.

1.3 De probleemstelling vanuit persoonlijk perspectief

Er zijn veel momenten op een dag, waarbij mijn collega's en ik van de kinderen vragen om stil te zitten in de kring of om aan tafel te werken. Dit is de manier waarop wij onderwijs aan de kleuters geven. Mijn visie op het onderwijs aan kleuters is veranderd door de kennis die ik heb opgedaan tijdens het volgen van de modules "het jonge kind". Spelen hoort een centrale plaats in het onderwijs aan het jonge kind in te nemen. Spelen is hun manier van betekenis verlenen aan de werkelijkheid. Volgens Galama-Koolen (2008) is spelen hun eigen intensieve, actieve vorm van leren. En Janssen-Vos (2004) zegt dat kleuters van nature willen bewegen, dat ze van actie houden. Naar mijn mening zijn spelen en bewegen met elkaar verweven en is stilzitten onnatuurlijk. Door meer aan te sluiten bij de bewegingsbehoefte van het kind, wordt de ontwikkeling van het kind in hogere mate gestimuleerd.

1.4 De probleemstelling en de samenleving

Kinderen bewegen graag en veel, maar door onze maatschappij kunnen kinderen minder bewegen. Beperkte speelruimte buiten, een toename van het verkeer en computerspelletjes maken dat kinderen minder buiten spelen. Van de Vrede (2010) spreekt over toenemende eisen aan jonge kinderen, waardoor er een overvol programma ontstaat, waarbij steeds minder ruimte is voor beweging. Kinderen hebben een individueel werkritme waarmee wij rekening moeten houden, zegt Both (2007). Ze moeten de ruimte krijgen om hun eigen ritme te volgen. Daarmee ben ik het eens. Elk kind is uniek, ook op het gebied van bewegen.

In de media krijgt het bewegend leren veel aandacht. De Nederlandse Sportraad, de Onderwijsraad en de Raad voor Volksgezondheid en Samenleving adviseren in een rapport dat kinderen extra moeten bewegen op school (NOS, 2018). En niet alleen bij de gymles, maar ook bij andere vakken en op andere momenten. Volgens het Centraal Bureau voor de Statistiek voldoet 45 % van alle kinderen tussen de 4 en 12 jaar niet aan de Nederlandse bewegingsrichtlijnen (NOS, 2018). Deze richtlijn houdt een uur matige inspanning per dag in en het drie keer per week ondernemen van spier- en botversterkende activiteiten. In Vlaanderen hebben onderzoekers van de Universiteit Gent het dagverloop van 4-jarige kleuters onderzocht. Daaruit kwam naar voren dat iets minder dan 90% van de kleuters niet aan de Vlaamse richtlijn van minimaal 3 uur bewegen per dag voldoet (De Decker, 2018). Uit onder andere de studie van Hartman et al. (2015) is gebleken dat door te bewegen acute en structurele veranderingen in de hersenen plaatsvinden. Deze veranderingen hebben een positief effect op de executieve cognitieve functies. Er zijn methodes ontwikkeld met bewegingslessen, waarbij na de interventies de kinderen taakgerichter en geconcentreerder bleken.

Ik ben benieuwd of we nog meer kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van het kind, door het kind tijdens het spelen meer te laten bewegen. Ook de leerkrachten van de kleuterbouw van school X zijn hier nieuwsgierig naar. Ik denk dat het schoolse leren, waarbij de kinderen veel instructielessen krijgen, overschat wordt. Tijdens deze instructielessen moeten de kinderen stil zitten en de verwerking hiervan vindt vaak aan tafel plaats.

1.5 De probleemstelling vanuit theoretisch perspectief

De aandacht voor de vermindering in beweging richt zich vooral op de bewegingslessen. Er kan ook op een andere manier meer bewogen worden, tussen activiteiten door, tijdens de instructie of tijdens het spelen. Kinderen leren als ze met volle aandacht en interesse aan activiteiten deelnemen (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017). Het kleuterbrein is pas vanaf ongeveer zeven jaar voldoende gerijpt om cognitief te leren. Tot die tijd leert het door context, interactie en ervaring (Van de Grift, 2014). Dat betekent dat ze leren in samenhang met hun omgeving, in interactie met elkaar en door de ervaring die ze opdoen. Het informele leren, het leren door te handelen en het opdoen van ervaringen, is voor het jonge kind de basis voor ontwikkeling. Als de ruimte om te bewegen ontbreekt, kan het kind zich niet goed ontwikkelen. Dat betekent voor mij als leerkracht van de kleuters, dat ik activiteiten moet aanbieden waaraan kinderen met volle aandacht en interesse kunnen deelnemen. Maar als de kinderen de activiteiten alleen mogen uitvoeren stil zittend aan tafel, kunnen zij zich dan wel optimaal ontwikkelen?

1.6 De doelstelling

Het doel in dit onderzoek is om te onderzoeken wat nodig is om kleuters tegemoet te komen in hun behoefte om te bewegen en of dat bewegen een verhoging van de betrokkenheid oplevert. Daarnaast wil ik komen tot het geven van handreikingen voor mijn collega's in de kleuterbouw.

1.7 De voorlopige onderzoeksvraag en de deelvragen

De voorlopige onderzoeksvraag:

Op welke manier kan ik als leerkracht tegemoet komen aan de bewegingsbehoefte van kleuters om zo hun betrokkenheid te bevorderen?

Deelvragen:

- Hoe observeer ik de betrokkenheid bij de activiteiten van de kleuter?
- Wat is de rol van de leerkracht?
- Welke criteria zijn van belang bij de inrichting van het lokaal, zodat de kinderen voldoende bewegingsruimte hebben?

Hoofdstuk 2: Theoretische verkenning van het probleem

In dit hoofdstuk onderzoek ik de theorie die hoort bij de onderzoeksvragen. Met het bespreken van de begrippen: bewegingsbehoefte, spelen, bewegingsruimte en betrokkenheid wil ik komen tot aanscherping van de onderzoeksvraag en de deelvragen.

2.1. Bewegingsbehoefte

Jonge kinderen zijn heel actief en voortdurend in de weer (Feldman, 2013). Van Oers (2007) spreekt van een natuurlijke drang tot bewegen en ook Galama-Koolen (2008) heeft het over de actieve kleuter. Hartman et al. (2015) hebben onderzoek gedaan naar 'de effecten van fysieke activiteit op cognitie en de hersenen van kinderen in het primair onderwijs'. Daaruit is gebleken dat door bewegen acute en structurele veranderingen in de hersenstructuur plaatsvinden. Deze hebben een positief effect op de executieve functies en ook op de concentratie. Uit een onderzoek over de effecten van sporten en bewegen op de basisschool (Collard, Boutkan, Grimberg, Lucassen & Breedveld, 2014) komt naar voren dat door bewegen een betere doorbloeding van de hersenen plaatsvindt, waardoor meer zuurstof getransporteerd wordt. Dit komt ook uit het onderzoek van Christians (2013) naar voren. Zij concludeert dat door bewegen tijdens het leren de informatie die opgedaan wordt, beter wordt verankerd. Als gevolg van bewegen wordt er een verbinding tussen beide hersenhelften gelegd, waardoor informatie beter en langer onthouden wordt.

De behoefte om te bewegen heeft ook te maken met de concentratie die kinderen kunnen of moeten opbrengen voor een activiteit. Het concentratievermogen en de mate van alertheid wordt beïnvloed door de manier waarop prikkels verwerkt worden (Thoonsen & Lamp, 2015). Prikkels kunnen buiten het kind liggen, zoals het gebeuren rondom het kind. Of binnen in het kind, innerlijke beweging, drang om te bewegen. Om alert te blijven of te worden, zoekt het kind prikkels op of het vermijdt prikkels. Dit laat het kind zien in zijn gedrag. Het ontvangen en verwerken van prikkels die in het lichaam ontstaan, noemt men de proprioceptie (encyclo.nl). Met dit zintuig wordt de houding van de gewrichten en de beweging gevoeld. In de klas went een kind aan de omgeving, aan de ruimte waarbinnen de materialen zich bevinden. Ze voelen die ruimte en de materialen. Het gedrag dat het kind laat zien, is er voor om de juiste alertheid te krijgen of te behouden. Het kind regelt dus zelf de alertheid met activerende of kalmerende activiteiten. Deze zelfregulatie is niet altijd bewust, maar wel effectief.

De kleuterperiode is de tijd waarin de motoriek zich volop kan ontwikkelen en om tot een goede ontwikkeling te komen moet deze geoefend worden. Doordat kleuters de hele dag bewegen, ontwikkelen ze hun groot-motorische vaardigheden in een snel tempo (Brouwers, 2013). Zij concludeert dat jonge kinderen motorische vaardigheden nodig hebben om hun omgeving actief, explorerend te kunnen verkennen. Het is dus van groot belang dat kleuters de mogelijkheid krijgen om zich te bewegen. Volgens Van de Vrede (2010) maakt de motoriek de uitwendige ruimte tot levensruimte. Al bewegend ontdekt het kind zijn eigen lichaam en de ruimte om zich heen. Bovendien kunnen ze daardoor hun gevoelens uiten. Deze sociaal-emotionele ontwikkeling komt ook naar voren wanneer kinderen samen leren de ruimte te delen, plannen te maken en elkaar te helpen (Galama-Koolen, 2008).

Verschillende grondleggers als Fröbel, Montessori en Vygotsky gaan uit van vertrouwen in het actief lerende kind. Dit komt tot uiting in hun natuurlijke neiging om te spelen. Tijdens het spelen wordt de omgeving verkend met alle zintuigen en met heel hun lijf (Singer & de Haan, 2015). Van Oers (2007) zegt dat als je kinderen in hun bewegingsontwikkeling wilt begeleiden, je betekenisvolle activiteiten moet creëren, zodat ze de ruimte om zich heen kunnen verkennen. Goorhuis-Brouwer & Imelman (2010) sluiten daarbij aan door te stellen dat 'spel' de manier is waarop kinderen contact maken met de buitenwereld. Tijdens het spelen doen ze ervaringen op, waarbij ze bewegingen en zintuigen oefenen.

Uit bovenstaande theorie blijkt dat bewegen en spelen onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Om die reden volgt verdieping van de theorie over 'spelen'.

2.2 Spelen

Spel moet aan een aantal kenmerken voldoen wil het spel heten. Slot & Van der Aalsvoort (2017) zeggen dat het kind speelt als het zichtbaar plezier heeft, er sprake is van grote betrokkenheid, het kind zelf de regels bepaalt en het spelen op vrijwillige basis gebeurt. Al in 1991 spreekt Van Parreren erover dat de vrije keuze van activiteiten motiverend is en dat daardoor het initiatief van kinderen wordt bevorderd. Volgens Bodrova (in Van der Aalsvoort, 2012) vallen ontwikkeling en spelen samen. Zonder spel kan het kind zich niet ontwikkelen. Een kind leert door context, interactie en ervaring, stelt Van de Grift (2014). Dat betekent dat door in een omgeving, in samenhang met anderen, ervaringen worden opgedaan, waarvan het kind leert. De Valck (2013) zegt dat kinderen niet spelen om zich te ontwikkelen, maar zich ontwikkelen door te spelen. Kinderen leren als ze intrinsiek gemotiveerd zijn. Als ze keuzevrijheid hebben wat de activiteiten betreft, wordt de motivatie verhoogd, wat een hoger leerrendement tot gevolg heeft.

De ontwikkeling op (senso)motorisch, taal en cognitief gebied wordt door spel bevorderd en spel levert een bijdrage aan de sociale en emotionele ontwikkeling en zelfregulatie (Slot & Van der Aalsvoort, 2017). Als het kind aan het spelen is, ontdekt het de eigenschappen van het materiaal en ontdekt dus zo de wereld. Janssen-Vos, Den Dikken & Verkleij (1990) concluderen dat spelen goed is voor de persoonlijkheidsontwikkeling: tijdens het spelen verkent het kind zichzelf, leert het kind welke functies zijn eigen lichaam heeft en ontdekt zijn mogelijkheden en beperkingen. Het lichaamsbeeld wordt hierdoor gevormd, wat weer een bijdrage levert aan het zelfbeeld (Hellendoorn, 2017). Kinderen spelen met overgave en ervaren zo tevredenheid met zichzelf en met waar ze zich mee bezighouden. Er ontstaat een innerlijke rust, zo zegt Galama-Koolen (2008). Daarnaast wordt ook de spierkracht tijdens het spelen ontwikkeld en bewegingscoördinatie en het gevoel voor evenwicht neemt toe, volgens Slot & Van der Aalsvoort (2017).

Tekenen kan gezien worden als spelen, omdat het voldoet aan de kenmerken van spel: het kind heeft zichtbaar plezier, er is sprake van hoge betrokkenheid, het bepaalt zelf de regels en het gebeurt op vrijwillige basis. En zoals Janssen-Vos (2017) het zegt: het is een open en flexibele activiteit. Hierbij gaat het om het proces. Het kind bepaalt zelf aan welke eisen de activiteit moet voldoen, ook als er een resultaat, prestatie of product in het spel is.

Om tot spel te komen, moet de omgeving aan bepaalde voorwaarden voldoen. Welke voorwaarden dat zijn, wordt uitgewerkt onder het begrip 'bewegingsruimte'.

2.3 Bewegingsruimte

Böttger, Langbein & Memelink (2016) zijn van mening dat kinderen de gelegenheid moeten krijgen om hun spel zo te creëren dat het aan de kenmerken van spel voldoet. De rol van de leerkracht is dan ook laten spelen, helpen spelen en leren spelen (Janssen-Vos et al., 1990). Om dat te bewerkstelligen is het belangrijk een rijke leeromgeving te creëren. Hieronder verstaan Laevers, Jackers, Menu & Moons (2014) een omgeving die het mogelijk maakt dat kinderen steeds opnieuw uitgenodigd worden tot onderzoeken, ontdekken en uitproberen. De exploratiedrang van kinderen is groot, ze zijn nieuwsgierig naar de (grote mensen)wereld en willen daarvan deel uitmaken. Door kinderen de vrijheid te geven de wereld te ontdekken, wordt hun nieuwsgierigheid verder gevoed.

Jonge kinderen leren als ze betrokken zijn bij activiteiten die passen bij hun ontwikkelingsmogelijkheden (Janssen-Vos et al., 1990). Kinderen moeten de ruimte krijgen om zelf initiatieven te nemen, zodat ze "uitgedaagd worden om meer te willen doen en kunnen, dan ze op dat moment zelfstandig aan kunnen", de zogeheten zone van naaste ontwikkeling (Beets-Kessens, 2013). De leeromgeving is de 'methode' en de doelen liggen verborgen in de materialen en situaties én de manier waarop de leerkracht deze aanbiedt.

Van belang is dus het goed inrichten van de speelleeromgeving, zodat aan de leerbehoeften van elk kind tegemoet gekomen wordt. Onder speelleeromgeving wordt de inrichting van het lokaal en de materialen daarin verstaan. Ook Slot & Van der Aalsvoort (2017) spreken van de invloed van materiaal en ruimte op de mogelijkheid om tot spel te komen. Kinderen hebben letterlijk ruimte nodig om zich te bewegen. Ruimtes waar ze zich veilig voelen en waar ze kunnen ontdekken. Ruimtes waar ze hun lichaam kunnen ervaren, ook in combinatie met anderen.

Een rijke leeromgeving berust naar Laevers et al. (2014) zeggen op twee pijlers: een rijk basismilieu en een aanbod van activiteiten. Kinderen vrijheid geven om zelf hun spel te kiezen, de figuurlijke ruimte is bovendien voorwaarde om hun betrokkenheid te verhogen. Volgens Howard (in Van der Aalsvoort, 2012) zijn kinderen langer betrokken als spel zich op de grond afspeelt. Ze ervaren het als iets dat ze zelf graag willen doen, wat een kenmerk van spel is.

Zelf initiatief nemen en betrokken zijn, zijn voorwaarden voor de ontwikkeling van met name het jonge kind. Betrokkenheid is de basis voor leren.

2.4. Betrokkenheid

Als kinderen bezig zijn met een activiteit die hen boeit kunnen ze de concentratie opbrengen die nodig is voor die activiteit (Brouwers, 2013). Poland (2004) zegt dat een activiteit van het kind wordt, als de activiteit het kind aanspreekt. Er zijn dan geen externe factoren nodig om het kind aan het spelen te krijgen of het kind aan het spelen te houden. Het kind is intrinsiek gemotiveerd. De keuze voor deelname aan de activiteit moet wel bij het kind liggen.

Volgens Laevers et al. (2014) is betrokkenheid dé voorwaarde voor het realiseren van ontwikkeling. Zij definiëren betrokkenheid als volgt:

Betrokkenheid is een toestand waarin kinderen zich bevinden wanneer ze op intense manier met iets bezig zijn. We merken het aan hun hoge concentratie, een opgeslorpt, tijd vergeten bezig zijn. Hun handelingen en houding verraden een intense mentale activiteit. Ze zijn heel aanspreekbaar voor wat de omgeving te bieden heeft, stellen zich open op. Ze voelen zich van binnenuit gemotiveerd om met de activiteit aan de slag te blijven. De enorme voldoening die ze daarbij ervaren vloeit voort uit de bevrediging van hun exploratiedrang: het genieten van greep krijgen op de werkelijkheid. Kinderen bewegen er zich aan de grens van hun mogelijkheden.

Laevers et al.(2014, p.25)

Het observeren van de betrokkenheid van kinderen kan middels het observatie-instrument de Leuvense Betrokkenheid Schaal (LBS) (Laevers, Depondt, Nijsmans & Stroobants, 1993) (bijlage 1). Door het observeren van de signalen: concentratie, energie, complexiteit, mimiek, persistentie, nauwkeurigheid, reactietijd, verwoording en voldoening krijgt de leerkracht een goed beeld van de betrokkenheid van het kind. Aan de hand van deze betrokkenheidssignalen wordt een schaalwaarde, tussen 1 en 5 aan de betrokkenheid toegekend. De betrokkenheidssignalen energie en mimiek & houding zijn het meest zichtbaar bij het bewegen.

2.5 De onderzoeksvraag

Uit de bovenstaande bespreking van theoretische inzichten blijkt dat

- Bewegen de ontwikkeling van kinderen bevordert
- Kinderen zich middels spel ontwikkelen
- Kinderen meer betrokken zijn als ze zelf de keuze voor een activiteit mogen maken
- Betrokkenheid voorwaarde is voor ontwikkeling

Naar aanleiding van deze theoretische inzichten en de vraag of de kinderen in mijn kleutergroep voldoende ruimte krijgen om te bewegen ben ik tot de volgende onderzoeksvraag gekomen:

Welke interventies kan ik inzetten om tegemoet te komen aan de bewegingsbehoefte van kleuters om hun betrokkenheid te optimaliseren?

Deelvragen:

- Welke criteria zijn van belang voor de inrichting van het lokaal, zodat kinderen voldoende bewegingsruimte hebben?
- Wat kan ik aanpassen aan mijn leerkrachtgedrag, zodat kinderen meer bewegingsruimte krijgen?
- Wat is de invloed van de houding waarin het kind werkt, op de betrokkenheid?

Hoofdstuk 3: De onderzoeksmethodologie

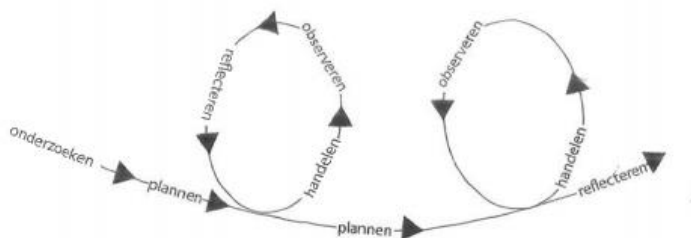
In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksstrategie beschreven, welke in dit onderzoek is gebruikt. Tevens wordt toegelicht welke onderzoeksmethoden zijn gebruikt en met wie er is gewerkt. Tot slot wordt toegelicht op welke manier de validiteit en betrouwbaarheid, alsmede de ethische aspecten worden gewaarborgd.

3.1. De onderzoeksstrategie

Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek. Het doel van een kwalitatief onderzoek is inzicht krijgen in relaties, opinies of procedures (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Ik ben nieuwsgierig of ik de betrokkenheid van kinderen kan optimaliseren, door meer aan te sluiten bij hun bewegingsbehoeften.

Dit onderzoek is een actieonderzoek. Deze onderzoeksstrategie is uitermate geschikt voor het onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk zeggen De Lange et al. (2011) evenals Van Swet en Munneke (2017). Het doel van een actieonderzoek is het verbeteren of vernieuwen van het eigen handelen in de onderwijspraktijk. Met mijn onderzoek wil ik een bijdrage leveren aan kwaliteitsverbetering van mijn eigen onderwijspraktijk. Daarnaast hoop ik dat mijn bevindingen inspirerend zijn voor collega's, zowel in de kleuterbouw als in andere bouwen. Ik ben benieuwd of beweging, ruimte en vrijheid tijdens activiteiten, van invloed zijn op de betrokkenheid van kleuters. Om dit te onderzoeken kies ik voor een tekenactiviteit. Deze activiteit kan in verschillende houdingen worden uitgevoerd, met verschillende materialen en met een keuze in het onderwerp. Met de resultaten voortgekomen uit dit onderzoek hoop ik handreikingen te krijgen die ik kan gebruiken bij andere activiteiten en ook bij andere groepen in de school. Dit onderzoek verloopt in een cyclisch proces.

In de eerste fase wordt het probleem gedefinieerd en wordt de onderzoeksvraag gesteld. Daarna wordt een actieplan opgesteld en wordt de actie uitgevoerd. Er wordt gereflecteerd op de actie en zo nodig wordt het plan bijgesteld en start een nieuwe cyclus.



Figuur 1: De cyclus van actieonderzoek (Bruce & Pine, 2010, in Van Swet & Munneke, 2017, p.85)

3.2 Onderzoeksmethoden

3.2.1. Algemeen

Gedurende het gehele onderzoek houd ik in een semigestructureerd logboek (Ponte, 2012) de voortgang van het onderzoek bij. Hierin beschrijf ik welke stappen er in het onderzoek gezet worden en wat het resultaat daarvan is. Daarbij reflecteer ik op mezelf door me af te vragen welke betekenis de verkregen informatie heeft en wat dat betekent voor mijn handelen (bijlage 2). Met behulp van dit logboek kan ik terugblikken op het proces.

3.2.2 Onderzoeksinstrumenten per deelvraag

Deelvraag 1: Welke criteria zijn van belang voor de inrichting van het lokaal, zodat kinderen voldoende bewegingsruimte hebben?

Welke materialen, hoeken en ruimtes zijn nodig in een lokaal om kleuters te laten spelen? En hoe is dat in mijn eigen onderwijspraktijk? Om deze vraag te beantwoorden maak ik gebruik van een screeningslijst van Böttger et al. (2016, p 444) (bijlage 3).

De screeningslijst bestaat uit verschillende aspecten van de inrichting. De volgende categorieën zijn te onderscheiden:

- a. De materialen, het aanbod en het gebruik daarvan, beschreven in vraag 1 t/m 10
- b. De aankleding en verzorging van het lokaal, vraag 14 t/m 17
- c. De fysieke ruimte, vraag 18 t/m 24
- d. De buitenruimte, vraag 25 en 26

Deze laatste categorie is zeker belangrijk voor de ontwikkeling van het jonge kind, maar in het kader van dit onderzoek minder relevant, omdat ik me richt op een binnen activiteit. Deze twee vragen worden niet beantwoord.

Deze lijst vul ik zelf in om te bekijken op welke onderdelen ik mijn onderwijspraktijk kan verbeteren.

Deelvraag 2: Wat kan ik aanpassen aan mijn leerkrachtgedrag, zodat kinderen meer bewegingsruimte krijgen?

Wat hebben kleuters van mij nodig om te komen tot keuzes. Geef ik die voldoende? Om mijn leerkrachtgedrag te bekijken maak ik gebruik van screeningslijst IV uit een screeningsinstrument van Laevers, Bertrands, Declercq en Daems, 2004 (bijlage 4). Deze lijst vul ik in om te inventariseren wat nog aandacht behoeft.

Deelvraag 3: Wat is de invloed van de houding waarin het kind werkt, op de betrokkenheid?

Om deze deelvraag te beantwoorden voer ik drie peilingen uit. Bij de eerste peiling stel ik de beginsituatie vast. Deze peiling vindt plaats binnen het thema 'Afrika'. Tijdens een kringgesprek bespreken we welke dieren er in Afrika leven en maken we hiervan een woordweb. Dit doe ik met twaalf oudste kleuters (zie 3.3 respondenten). Nadat we de olifant nader hebben bekeken in boeken en op het digibord, maken de kinderen, in een groepje van maximaal vier kinderen een tekening van een olifant. Tijdens het tekenen zitten de kinderen aan tafel met hun billen op de stoel. De kinderen hebben hierin geen keuze. De opdracht en plaats zijn van tevoren bepaald door de leerkracht. Deze tekenactiviteit wordt door mij gefilmd en samen met een collega geobserveerd. Hierbij maak ik gebruik van gestructureerde observaties (Ponte, 2012) om inzicht te krijgen in het gedrag van de kinderen. Om de betrokkenheid te scoren heb ik een observatie-instrument gemaakt gebaseerd op de Leuvense betrokkenheidsschaal voor kleuters (bijlage 10). Daarbij richt ik me specifiek op de signalen energie en mimiek & houding. Elke observatie duurt ongeveer 20 minuten met geselecteerde intervallen van 4-7 minuten en 14-17 minuten. De duur van 3 minuten is gekozen, omdat buiten die tijd intense momenten en momenten van verveling op kunnen gaan in het totaalbeeld. De indirecte methode van observeren, met behulp van de videocamera, geeft mij de kans om het gefilmde meerdere keren achteraf te bekijken om tot een goede observatie te komen.

Na deze eerste peiling maak ik een keuze met welke kinderen ik het onderzoek voortzet (zie 3.3 respondenten).

Bij de tweede peiling hebben de kinderen geen keuze bij de opdracht: ze tekenen een leeuw. Ze hebben wel keuze bij de houding waarin ze tekenen. Ze mogen kiezen uit één van de volgende manieren:

- Aan tafel
- Op de grond
- In de kring (bankopstelling)
- Staand aan de watertafel met afdekplank (hoogte 65 cm)

Hierbij kunnen de kinderen voldoen aan de houdingen: 'zitten op de stoel aan tafel', 'liggen/zitten op de grond', 'liggen/zitten op de grond met een bank als tafel' en 'staan'.

Deze plekken heb ik gekozen, omdat ik in mijn praktijk heb gezien dat kinderen voorkeuren hebben voor deze plekken. Bij de observatie wordt gelet op de betrokkenheidssignalen energie en mimiek & houding. Ook deze activiteit wordt door mij gefilmd en naderhand samen met mijn collega geobserveerd.

Naast deze twee peilingen wordt een derde peiling uitgevoerd om het algehele effect van bewegingsruimte op de betrokkenheid te analyseren. In deze derde peiling voeren de kinderen een tekenactiviteit uit, waarbij de keuze vrij is in wat en waar ze tekenen. Het onderwerp moet wel binnen het thema Afrika vallen en de plaats moet gekozen worden uit één van de vier mogelijkheden uit peiling 2. Hiermee wordt de gehele bewegingsruimte, de letterlijke bewegingsruimte (deelvraag 1), de ruimte die de leerkracht geeft (deelvraag 2) en de keuzevrijheid van de houding van het kind (deelvraag 3), niet beperkt en kan gekeken worden of dit gezamenlijk een hogere betrokkenheid oplevert. Ook deze activiteit wordt weer gefilmd en geobserveerd.

Tijdens de observaties houd ik een dagboek bij (bijlage 5), waarin de observaties worden uitgeschreven. Na elke beschrijving geef ik een reflectie op wat geobserveerd is en indien nodig beschrijf ik mijn verdere handelen. Dit dagboek wordt alleen gebruikt voor de observaties en dus voor de beantwoording van deelvraag 3. Het logboek beschrijft de genomen stappen in het gehele onderzoek.

3.3 Respondenten

De respondenten in dit onderzoek zijn 12 leerlingen van groep 2. Er is gekozen voor deze groep, omdat deze leerlingen qua ontwikkeling in staat worden geacht een redelijk gedetailleerde tekening te kunnen maken. Na een eerste peiling met de LBS selecteer ik vier leerlingen waarmee ik het onderzoek voortzet. Dit zijn de leerlingen met een betrokkenheidswaarde die mogelijk verhoogd kan worden door de keuzevrijheid in houding. Bij deze leerlingen kijk ik of de lichaamshouding van invloed is op de betrokkenheid.

3.4 Plan van aanpak

De periode waarin de observaties van mijn onderzoek plaatsvinden beslaat vier weken. Binnen deze periode staat het thema Afrika centraal. Het tijdspad wordt beschreven in bijlage 16.

3.5 Kwaliteit van het onderzoek

3.5.1 Triangulatie

Om de resultaten van het onderzoek krachtiger te maken is het van belang zaken vanuit verschillende perspectieven te bekijken. Het onderzoeksresultaat krijgt meer waarde en geldigheid (Van Swet & Munneke, 2017), als gebruik wordt gemaakt van verschillende bronnen, theorieën en data.

Triangulatie in dit onderzoek bestaat uit het gebruik van verschillende onderzoeksinstrumenten, zoals een checklist en observaties. De observaties die gedaan zijn met de videocamera worden zowel door mij als door een collega bekeken. Naar aanleiding van het geobserveerde gaan we in gesprek over wat we gezien hebben, welke codering daaraan gegeven kan worden en hoe te analyseren. En wat dat betekent voor het antwoord op de onderzoeksvraag.

3.5.2 Betrouwbaarheid

De Lange et al. (2011) spreken van betrouwbaarheid wanneer een herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel hetzelfde resultaat oplevert. Dit onderzoek zal in een vergelijkbare situatie waarschijnlijk niet tot hetzelfde resultaat leiden, daar toevallige factoren van invloed zijn op het onderzoeksresultaat. Van Swet en Munneke (2017) geven het belang aan van transparantie bij het beschrijven van je onderzoek en de omstandigheden waaronder het onderzoek is uitgevoerd.

In een dagboek (Ponte, 2012) (bijlage 5) noteer ik inhoudelijke observatiegegevens van mijn onderzoek. Hierin beschrijf ik feitelijke gegevens zoals de omstandigheden waarin de observaties hebben plaats gevonden. Ook worden praktische reflecties genoteerd: het waarom, wanneer, wat en hoe van de observaties en de ontdekkingen die gedaan worden. Ook beschrijf ik interpretaties van het geobserveerde en het gevolg voor mijn handelen. Hier voeg ik foto's aan toe om het beeld voor mezelf te verduidelijken.

Om de betrouwbaarheid te vergroten kies ik voor gestructureerde onderzoeksinstrumenten, zoals de checklist en de gesloten observatielijst. Hierbij staat vooraf vast wat geobserveerd gaat worden en is duidelijk omschreven waar op gelet gaat worden. De subjectiviteit wordt hierdoor verkleind. Om de invloed van omgevingsfactoren zo klein mogelijk te houden vinden de observaties plaats op hetzelfde moment van de dag. Ik heb gekozen voor de werkles in de ochtend na het buiten spelen/bewegingsonderwijs. De instructie is aan alle 12 kinderen tegelijk, zodat ze allen dezelfde informatie krijgen. De hoogte van de tafels en stoelen, waar de kinderen aan werken bij de eerste peiling is voor alle kinderen hetzelfde. De videocamera wordt op een vaste plek gezet. Op deze manier blijf ik beschikbaar voor alle kinderen in de groep en is de situatie niet anders dan anders. Opnames door een collega laten maken zou teveel van invloed kunnen zijn op het gedrag van de kinderen en de manier waarop de kinderen gewend zijn te spelen.

3.5.3 Validiteit

Van Swet & Munneke (2017) spreken van een valide onderzoek, als het consistent is. Als het antwoord geeft op de vragen en als de verslaglegging helder en transparant gebeurt. Dat wordt in dit onderzoek getracht te doen. Er is sprake van een valide onderzoeksinstrument, als het meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten. Het observatie-instrument dat gebruikt wordt in dit onderzoek, de Leuvense betrokkenheidsschaal voor kleuters meet de betrokkenheid op basis van omschreven betrokkenheidssignalen. Laevers et al. (2014) spreken van meten, ondanks dat het om een subjectieve waarneming gaat.

3.5.4 Ethiek

Een belangrijk aspect van goed onderzoek doen is aandacht hebben voor de ethiek en dan specifiek de wijze van handelen en de integriteit van de onderzoeker (Pring in De Lange et al., 2011). Bij dit onderzoek handel ik volgens de gedragsregels opgesteld door Andriessen et al. (2010). Het onderzoek levert een kritische bijdrage aan de onderwijspraktijk. Ik richt mij op de invloed van het bewegen van kinderen tijdens een activiteit. Ik ga respectvol om met de respondenten. Ze mogen zich gedragen zoals ze zijn en worden niet gedwongen mee te werken aan het onderzoek. De privacy wordt gewaarborgd door het anonimiseren van de data. Ouders van de kinderen hebben hun toestemming gegeven voor het filmen van de activiteiten, het maken van foto's en het gebruik van de gegevens in de verslaglegging ervan (bijlage 6). Kinderen die op foto's in beeld worden gebracht, worden onherkenbaar gemaakt. De verslaglegging van de data gebeurt zo nauwkeurig en navolgbaar mogelijk. Het onderwerp van het onderzoek is mijn eigen keuze en wordt door mijn leidinggevende ondersteund. Ongeacht het resultaat van dit onderzoek, hoop ik de opgedane kennis te kunnen gebruiken bij de zoektocht naar de visie op het onderwijs aan het jonge kind binnen mijn onderwijspraktijk.

Hoofdstuk 4: Data – resultaten en analyse

4.1 Aanpassingen onderzoeksproces

In hoofdstuk 3 is de onderzoeksmethodologie beschreven, met daarin het onderzoeksproces.

Vanwege het cyclische proces van actieonderzoek is het van belang dat je je als onderzoeker aanpast aan de dagelijkse onderwijspraktijk. Dit bevordert de betrouwbaarheid van het onderzoek (Van Swet & Munneke, 2017, p.193). Vandaar dat eerst beschreven wordt welke aanpassingen in het proces hebben plaatsgevonden.

Na het invullen van de screeningslijsten 'inrichting lokaal' en 'leerkrachtgedrag' merkte ik dat ik niet voldoende data heb om de eerste twee deelvragen te kunnen beantwoorden. Om die reden heb ik drie lijsten uit de screeningslijst speel- en leeromgeving (Laevers, Bertrands, Declercq en Daems, 2004) toegevoegd (bijlage 7,8 en 9):

- I. Een positief klas- en schoolklimaat
- II. Een organisatie die initiatief ondersteunt
- III. Een rijk milieu

Deze lijsten hebben een aantal items die overeenkomen met die van de screeningslijst 'criteria inrichting van de groepsruimte en hoek(en)'.

Na twee observaties wordt het observatie instrument aangepast en wordt gericht gekeken naar de betrokkenheidssignalen 'concentratie', 'energie' en 'mimiek en houding'. De andere betrokkenheidswaarden hebben geen meerwaarde om te komen tot een betrokkenheidswaarde.

Uit de eerste drie observatiemomenten kwam naar voren dat de kinderen van hun plaats liepen, omdat ze naar het toilet moesten. De observatiemomenten vonden alle drie plaats na het eten en drinken rond 10.00 uur. De betrokkenheidswaarde wordt hierdoor mogelijk beïnvloed. Vandaar dat de observaties die volgden gedaan zijn in de werkles voor het eten/drinken.

Bij de tweede peiling zijn A en Ju zo'n 15 minuten met de activiteit bezig. Te weinig om een tweede tijdinterval te bekijken op de betrokkenheid. De keuze voor de activiteit is op uitnodiging van de leerkracht geweest. De kinderen hebben wel plezier tijdens het tekenen, maar ik vraag me af of er intrinsieke motivatie aanwezig is. Volgens Poland (2004) heeft een kind dat intrinsiek gemotiveerd is, geen externe factoren nodig om bij de activiteit te blijven. Beide jongens lijken de stimulans van de leerkracht nodig te hebben om aan de gang te blijven. Er zijn observaties nodig om voldoende data te verkrijgen. Daar de twee kinderen maar tijdens één tijdinterval te observeren waren, neemt de hoeveelheid data en dus de betrouwbaarheid af. Om de betrouwbaarheid niet te verkleinen, heb ik twee kinderen toegevoegd voor de tweede en derde peiling.

4.2 Resultaten en analyse van de gegevens

In deze paragraaf wordt de verkregen data per onderzoeksinstrument beschreven en geanalyseerd.

4.2.1 Inrichting lokaal

Elk item uit de screeningslijst 'criteria inrichting van de groepsruimte en hoek(en)' moet worden gewaardeerd met een -, -/+, + of ++.

a. De materialen, het aanbod en het gebruik daarvan:

Van de 10 items heb ik er 4 gescoord met -/+, 5 met + en 1 met ++. Positieve waardering wordt gegeven bij het hebben van inspraak bij de inrichting van een hoek, zowel vooraf als tijdens de herinrichting. Om aan te sluiten bij hun beleavingswereld is het noodzakelijk om hen zelf die wereld te laten maken. Het opnieuw herinrichten van een hoek is matig gewaardeerd. Vaak gebeurt dat niet of nauwelijks door mij. De kinderen doen dat wel zelf. Wat de materialen betreft, zou het aanbod meer gevarieerd mogen zijn, de waardering hiervoor is matig. Op dit moment worden materialen gebruikt

met voornamelijk een gesloten karakter. De materialen kunnen maar op één manier gebruikt worden om het doel dat vooraf is gesteld, te behalen.

b. De aankleding en verzorging van het lokaal:

Alle 4 items zijn gewaardeerd met +. Het lokaal ziet er uitnodigend, overzichtelijk en verzorgd uit. Aan het opruimen van materiaal dat niet van of voor de kinderen is, kan ik meer aandacht besteden. Mijn bureau kan nogal eens rommelig zijn.

c. De fysieke ruimte:

Van de 7 items worden 4 gewaardeerd met +/- 'Verschillende zitelementen' en 'weinig vaststaand meubilair waar gelopen moet worden', zijn volgens Böttger et al. (2016) belangrijk om kinderen ruimte te geven om zich te bewegen in een houding waar ze zich prettig bij voelen. Het aanwezige meubilair voor de kinderen is niet bewust afgestemd op de verschillen in lengte. De aanwezige stoelen zijn van twee verschillende hoogten en past bij het kind van gemiddelde lengte.

4.2.2 Screeningslijst speel-leeromgeving

Deze screeningslijst is een observatielijst van de speel- en leeromgeving om in beeld te brengen wat in de speel- en leeromgeving nodig is om het kind eigen initiatief te laten nemen. Laevers et al. (2004) spreken van ondernemingszin. De lijst wordt ingevuld door aan te kruisen in hoeverre er aandacht is voor een bepaald onderdeel van die speelleeromgeving. De lijst bestaat uit vier onderdelen en de resultaten en analyse worden per onderdeel beschreven.

4.2.2.1 Een positief klas- en schoolklimaat

Er is in zeer grote mate aandacht voor een ontspannen klassfeer. De meeste kinderen hebben een tevreden, enthousiaste of ontspannen gezichtsuitdrukking. De kinderen beleven plezier in de groep. 'Interacties tussen kinderen' en 'interacties met de leerkracht' krijgen voldoende aandacht.

4.2.2.2 Een organisatie die initiatief ondersteunt

'Vrije toegang tot de materialen' en 'zelf organiseren' krijgt in mijn praktijk in zeer grote mate de aandacht. De kinderen mogen zelf hun behoeftigheden pakken. De behoeftigheden zijn binnen handbereik. De kinderen hebben vrije keuze in waar ze een activiteit willen uitvoeren. Die werkplekken reiken ook verder dan het klaslokaal. 'Kiezen' krijgt in voldoende mate de aandacht. De kinderen kunnen het grootste gedeelte van de dag, zeker 2/3 deel, kiezen uit een aanbod aan activiteiten.

4.2.2.3 Een rijk milieu

Alle punten op dit onderdeel worden gescoord met 'krijgen voldoende aandacht'. Er zijn in het lokaal meerdere hoeken met voldoende, voldoende gevarieerd en realistisch materiaal. De kinderen kunnen experimenteren en er is uiteenlopend spelgedrag waar te nemen. De kinderen hebben keuzemogelijkheden bij verplichte activiteiten. De kinderen mogen hun eigen oplossingen bedenken en betekenis geven aan materialen, problemen en opdrachten.

4.2.2.4 Een stimulerende en ondersteunende begeleiding

In zeer grote mate aandacht krijgt 'bewust laten gebeuren' en 'positieve feedback'. Dit is zichtbaar doordat ik op de achtergrond blijf. De kinderen krijgen de kans om op hun eigen manier een opdracht of activiteit uit te voeren. Ze bepalen zelf of iets af is. Op de initiatieven die kinderen nemen reageer ik door belangstelling te tonen, uitleg te vragen en te bewonderen. 'Initiatie nemen (h)erkennen', 'ondersteuning op maat', emotionele ondersteuning' en 'eigen denken' krijgen voldoende aandacht.

4.2.3 Observaties

Er zijn in totaal 22 observaties uitgevoerd, waarbij de betrokkenheidswaarde aan de hand van de Leuvensebetrokkenheidsschaal is bepaald. Deze observaties zijn door twee observatoren gedaan. De gegevens van de observaties zijn in een tabel samengevoegd (bijlage 11) om het overzichtelijk te

maken. De houdingen die de kinderen aannemen zijn in een schema gezet (bijlage 12). In een dagboek zijn alle observaties uitgeschreven (bijlage 5).
Alle observaties zijn opgenomen met de videocamera. Dit heeft geresulteerd in 10 filmfragmenten, elk van circa 20 minuten. De resultaten van deze observaties worden per meting beschreven.

4.2.3.1 Eerste peiling

De kinderen tekenen in drie groepjes van vier aan tafel. Daarbij zitten ze met hun billen op de stoel. Ze zitten naast elkaar.

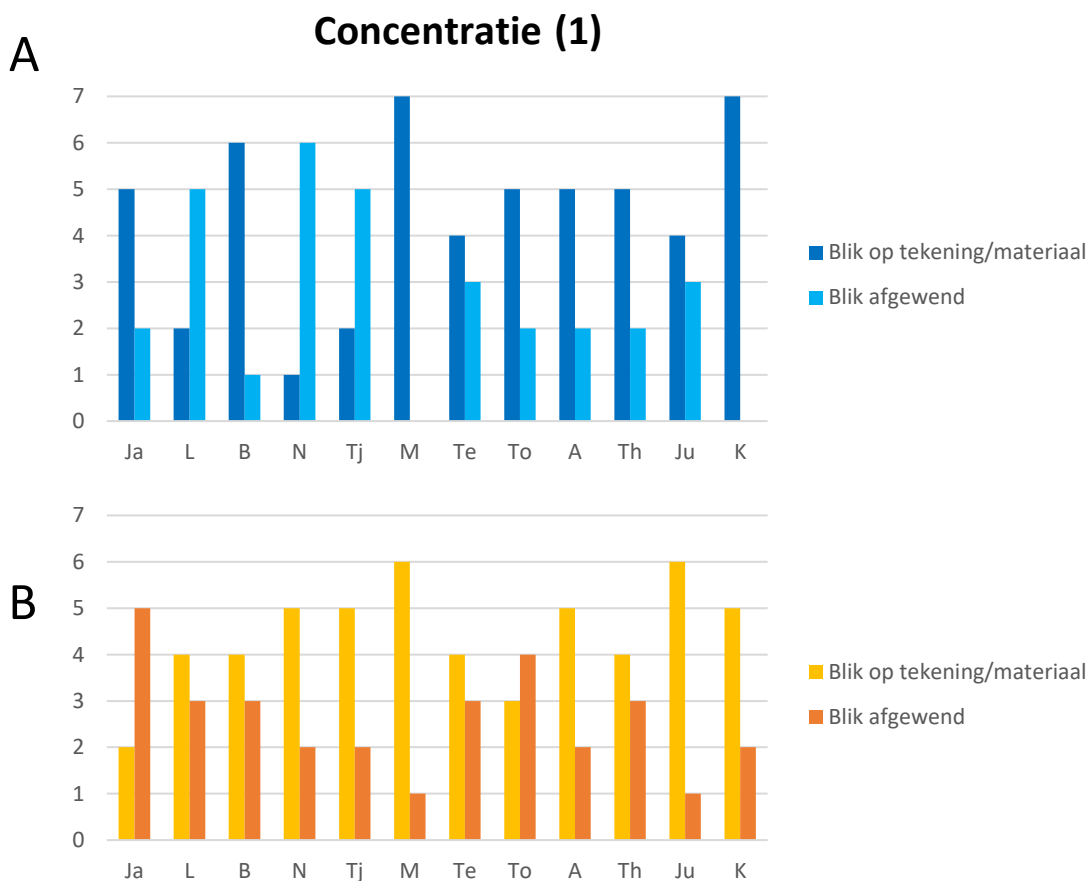
Betrokkenheid:

De schaalwaarden van betrokkenheid liggen tussen 1 en 5. Laevers et al. (2014) vat de betrokkenheidswaarden samen in laag (1 en 2), midden (3) en hoog (4 en 5).

Alle kinderen laten een betrokkenheidswaarde zien van midden of hoog. Vier kinderen laten eenzelfde betrokkenheidswaarde zien tijdens beide tijdintervallen. Vier kinderen laten bij het eerste tijdinterval een hogere betrokkenheid zien dan bij het tweede. En vier kinderen laten bij het eerste tijdinterval een lagere betrokkenheid zien dan bij het tweede tijdinterval (bijlage 11). Eén kind laat een verdrietig gezicht zien, nadat de andere drie kinderen iets over zijn tekening zeggen. Dit duurt zo'n 30 seconden.

Concentratie:

Is de aandacht van het kind gericht op zijn activiteit of laat het zich afleiden door prikkels uit de omgeving? De figuren 2A en 2B laten zien of de blik van het kind op de tekening en/of op het materiaal is gericht, of dat zijn blik is afgewend. Als het kind uit beeld is, wordt dat onder 'blik afgewend' gerekend. Op elke 30 seconden is de concentratie gescoord. Dit levert 7 momenten op. Bij het eerste tijdinterval zijn zeven kinderen gefocust op hun tekening en drie kinderen hebben hun blik vaker afgewend. Bij het tweede tijdinterval zijn 6 kinderen gefocust op de tekening en wendt één kind haar blik vaak af.

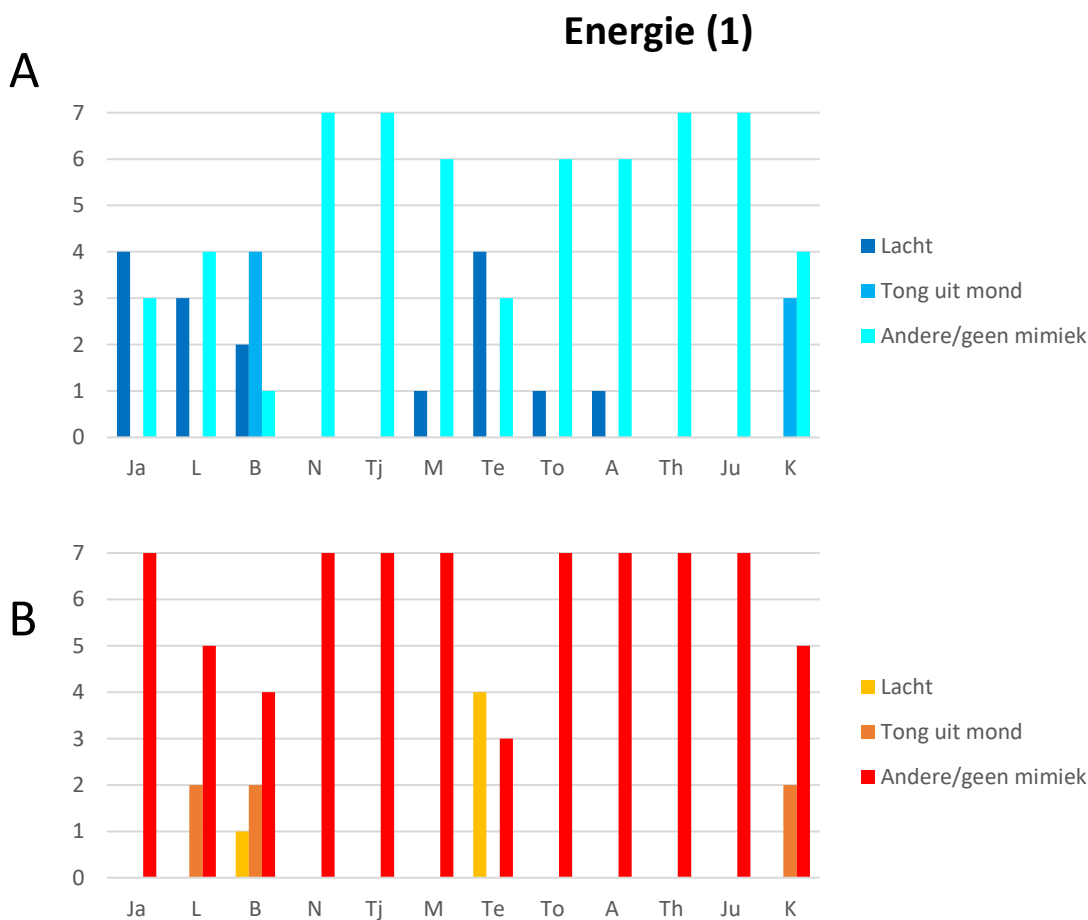


Figuur 2: De eerste peiling van de concentratie, elke 30 seconden gemeten, bij 12 kinderen. A) Tijdens het tijdinterval 4-7 minuten; B) Tijdens het tijdinterval 14-17 minuten.

Energie:

Een van de betrokkenheidssignalen waar naar gekeken is bij de observaties is energie. Laevers et al. (2014) omschrijven het als de ijver waarmee gewerkt wordt. Dit zou je kunnen zien aan een rode kleur en de tong die uit de mond steekt. Het gaat om de inspanning die het kind levert tijdens de activiteit. Figuur 3A laat zien welke signalen aanwezig zijn tijdens het eerste tijdinterval, gecheckt op elke 30 seconden. Zeven kinderen lachen in meer of mindere mate, terwijl ze hun tekening maken. Twee kinderen tekenen met hun tong uit hun mond.

Bij het tweede tijdinterval zijn er twee kinderen die lachen. Zij behoren tot de groep die in het eerste tijdinterval lachen. In het tweede tijdinterval tekenen drie kinderen met de tong uit de mond, waarvan twee dezelfde zijn als tijdens het eerste tijdinterval (figuur 3B).

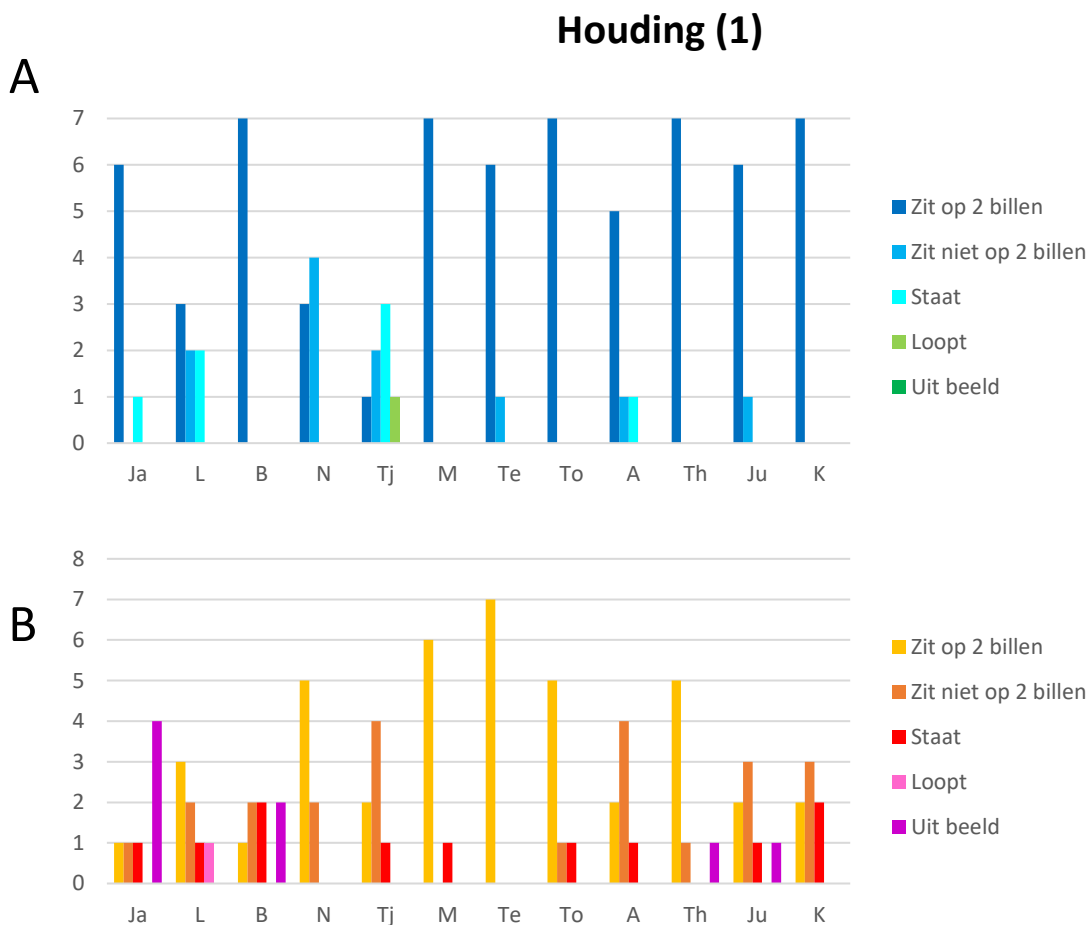


Figuur 3: De eerste peiling van de energie, elke 30 seconden gemeten, bij 12 kinderen. A) Tijdens het tijdinterval 4-7 minuten; B) Tijdens het tijdinterval 14-17 minuten.

Houding:

In figuur 4A is te zien welke houding het kind aanneemt tijdens het eerste tijdinterval. Negen van de twaalf kinderen zitten 5x of meer met hun billen op de stoel. Kijkend naar wel op de stoel zitten, maar niet op 2 billen, doen vijf kinderen dat 1x of 2x. Twee kinderen staan 1x, één kind staat 2x en één kind staat 3x. Eén kind laat veel beweeglijkheid zien: ze staat, loopt en zit niet op 2 billen.

Figuur 4B geeft de houdingen weer tijdens het tweede tijdinterval. Hierbij valt op dat de kinderen minder vaak met 2 billen op de stoel zitten dan bij het eerste tijdinterval. Vijf kinderen blijven 5x of meer op hun billen zitten. De kinderen zitten ook vaker anders dan op 2 billen op de stoel. Vier kinderen doen dat 3x of 4x, drie kinderen 2x en drie kinderen 1x. Tijdens dit tijdinterval zijn er vier kinderen momenten uit beeld. Eén kind is zelfs 4x uit beeld. De kinderen bewegen meer dan tijdens het eerste tijdsinterval. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat ze al geruime tijd bezig zijn met de activiteit.



Figuur 4: De eerste peiling van de houding, elke 30 seconden gemeten, bij 12 kinderen. A) Tijdens het tijdinterval 4-7 minuten; B) Tijdens het tijdinterval 14-17 minuten.

4.2.3.2 Tweede peiling

Aan de tweede peiling hebben zes kinderen meegedaan. De kinderen hebben gekozen op welke plek ze de tekening willen maken.

Betrokkenheid:

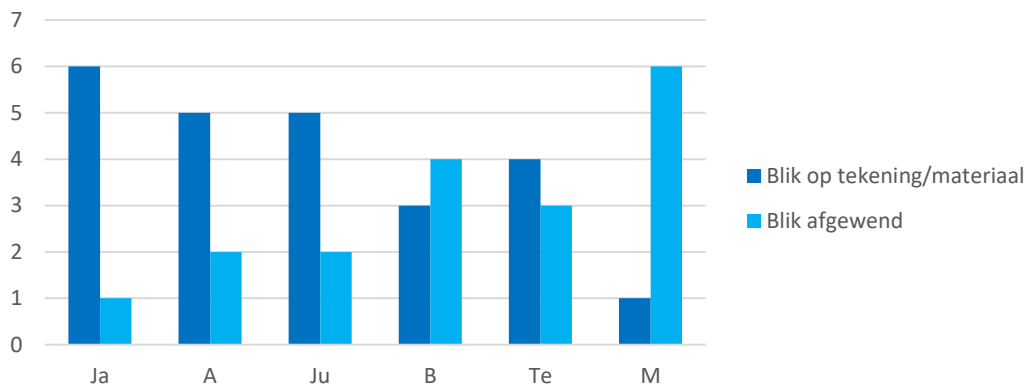
Bij de tweede peiling laten alle kinderen een betrokkenheidswaarde zien van midden of hoog. Bij één kind is de betrokkenheid toegenomen, bij twee kinderen afgenomen en bij drie kinderen is de betrokkenheidswaarde gelijk gebleven ten opzichte van de eerste peiling (bijlage 6).

Concentratie:

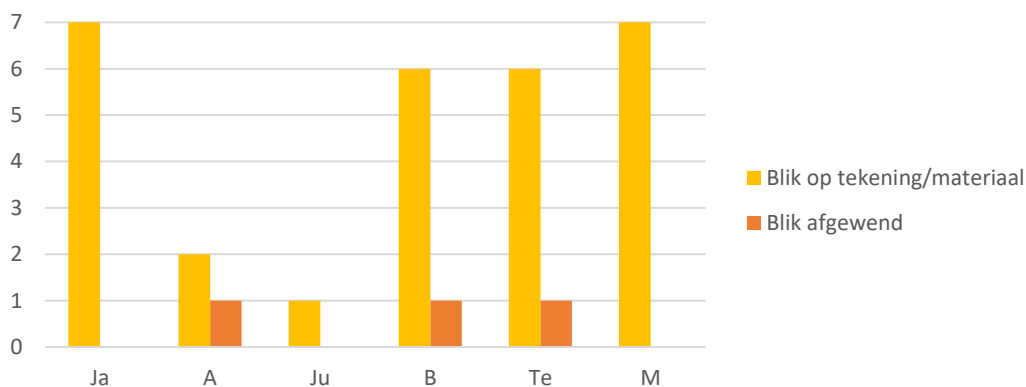
Figuur 5 geeft de resultaten aan van de concentratie tijdens de tweede peiling. Vier van de zes kinderen hebben bij het tweede tijdinterval een hoge concentratie. Twee kinderen zijn gestopt met tekenen na 14 minuten, waardoor er geen observatie heeft plaatsgevonden tijdens het tweede tijdinterval. Eén kind was bij beide tijdintervallen geconcentreerd. Zij scoorde een hoge betrokkenheidswaarde (5). Twee kinderen, B en Te, zijn tijdens het eerste tijdinterval wat vaker afgeleid. Er was een incident tussen deze twee kinderen, wat van invloed zou kunnen zijn op hun concentratie (dagboek, bijlage 5).

Concentratie (2)

A



B



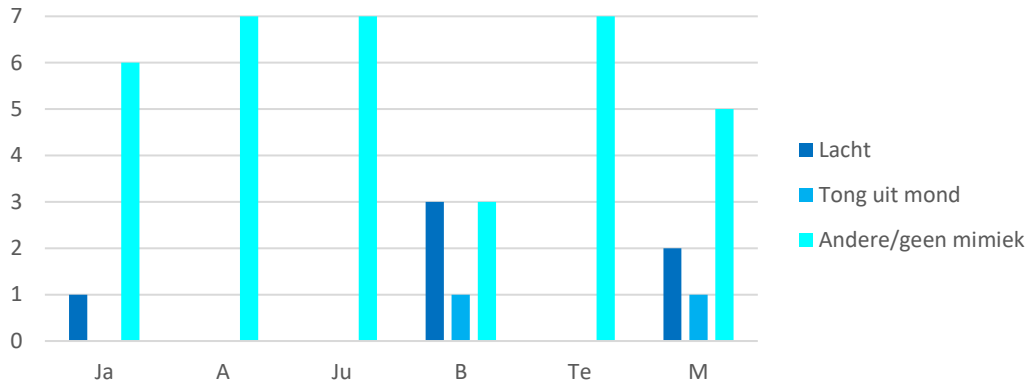
Figuur 5: De tweede peiling van de concentratie, elke 30 seconden gemeten, bij 6 kinderen. A) Tijdens het tijdinterval 4-7 minuten; B) Tijdens het tijdinterval 14-17 minuten.

Energie:

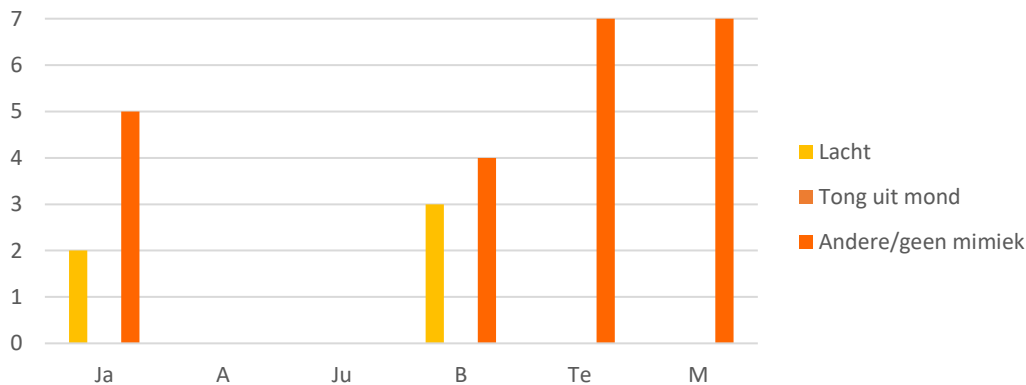
Tekenen met de tong uit de mond werd bij deze peiling bijna niet gedaan (figuur 6). Af en toe werd er hardop gelachen. De kinderen hadden zichtbaar plezier (dagboek, bijlage 5).

Energie (2)

A



B



Figuur 6: De tweede peiling van de energie, elke 30 seconden gemeten, bij 6 kinderen. A) Tijdens het tijdinterval 4-7 minuten; B) Tijdens het tijdinterval 14-17 minuten.

Houding:

In bijlage 12 zijn de houdingen die de kinderen aannemen op elke 30 seconden, uitgeschreven. Alle kinderen hebben hun eigen houding. Ze zitten nooit lang stil, er beweegt altijd wel iets. Ja zit op haar billen op de stoel, stoel is aangeschoven. Soms zit ze op de rand van de stoel en heel af en toe zit ze scheef voor haar tekening. B ligt meestal op zijn linker heup met zijn benen naar achteren, gestrekt of gebogen. Hij beweegt veel. Te zit op zijn knieën, voorover gebogen en steunt met zijn onderarmen op de grond als hij tekent. M zit met haar knieën op de stoel. A zit gehurkt aan de bank met zijn voeten gekruist. Ju zit op zijn knieën, zijn knieën zijn onder de bank. Zijn knieën bewegen uit elkaar en weer naar elkaar toe. Opvallend is dat de kinderen die aan tafel tekenen in contact zijn met de stoelpoot of een lichaamsdeel. Ja en M doen hun voeten om de stoelpoot, hun benen over elkaar of zetten hun voeten op elkaar.

4.2.3.3 Derde peiling

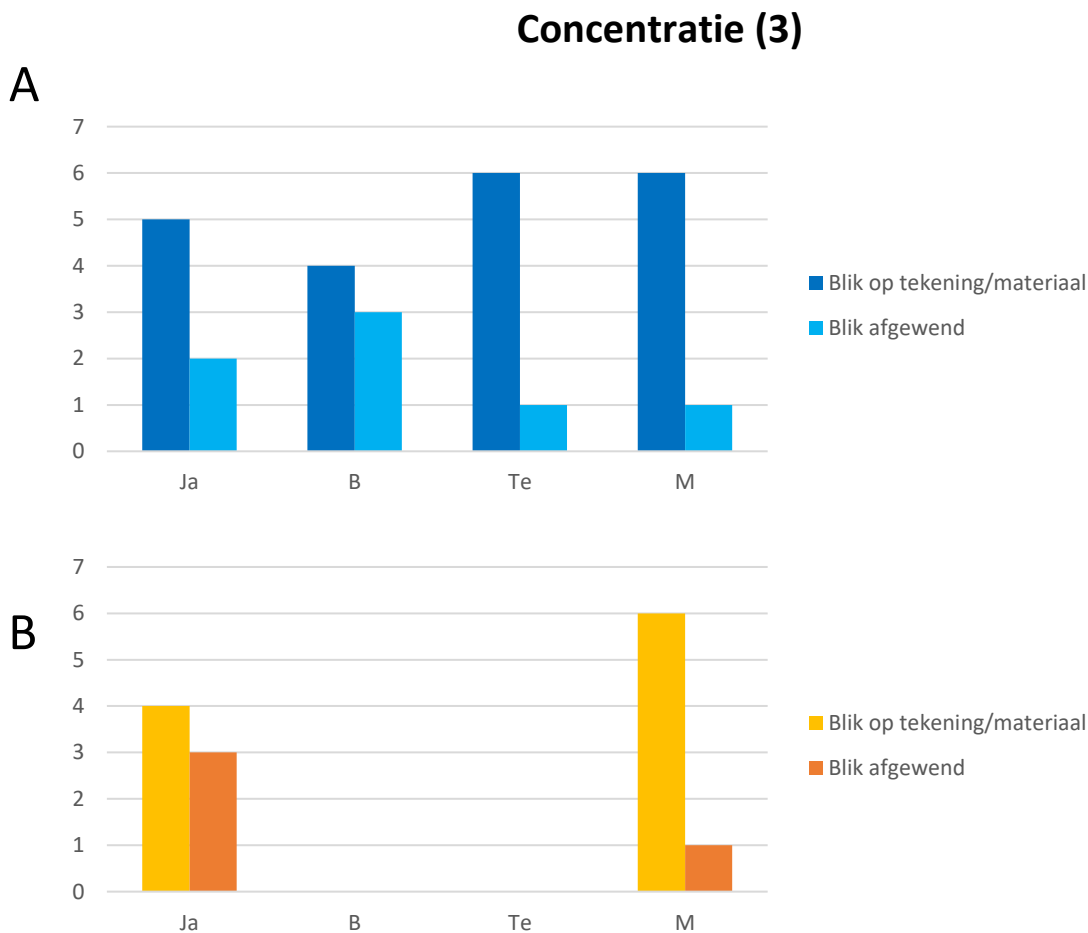
Aan de derde peiling hebben vier kinderen meegedaan. De keuze was vrij in materiaal, plek en onderwerp.

Betrokkenheid:

Alle kinderen laten een hoge betrokkenheid zien. Twee kinderen zijn 12 minuten bezig, één kind 17 minuten en één kind langer dan 25 minuten. De betrokkenheidswaarde is met behulp van het beslissingsschema tot stand gekomen (bijlage 13).

Concentratie:

Figuur 7 laat zien dat twee kinderen bijna onafgebroken de aandacht op hun tekening hebben.



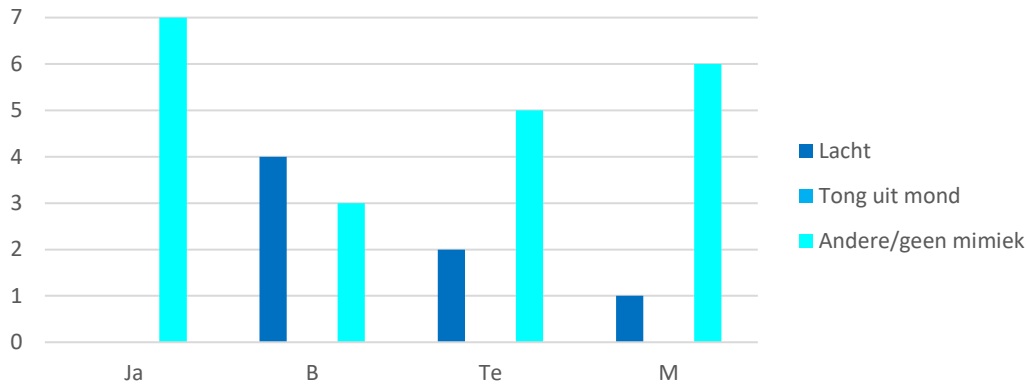
Figuur 7: De derde peiling van de concentratie, elke 30 seconden gemeten, bij 4 kinderen. A) Tijdens het tijdinterval 4-7 minuten; B) Tijdens het tijdinterval 14-17 minuten.

Energie:

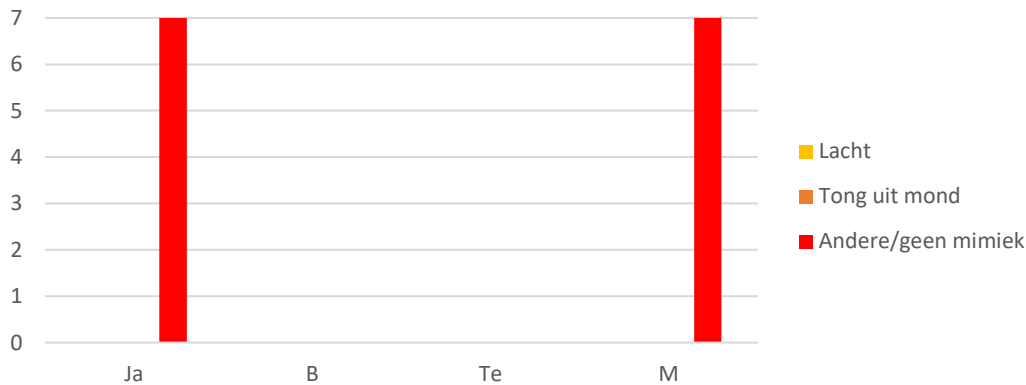
Eén kind heeft hoorbaar plezier tijdens het tekenen (figuur 8). De andere kinderen hebben ook plezier, maar dat is niet hoorbaar. Ze hebben een blij en ontspannen gezicht (dagboek, bijlage 5)

Energie (3)

A



B



Figuur 8: De derde peiling van de energie, elke 30 seconden gemeten, bij 4 kinderen. A) Tijdens het tijdinterval 4-7 minuten; B) Tijdens het tijdinterval 14-17 minuten.

Houding:

Twee kinderen kiezen dezelfde plek als bij de tweede peiling. B en Te kiezen ervoor te werken op de grond aan de bank. Ja zit net als bij de tweede peiling met haar billen op de stoel. Ze beweegt haar benen. Of ze dat bij de tweede peiling ook deed is niet waarneembaar, doordat de camera daar niet op gericht was. M zit tijdens het eerste tijdinterval met haar billen op de stoel en benen over elkaar en bij het tweede tijdinterval zit ze op haar knieën op de stoel. B zit op zijn knieën op de grond en zijn voeten zijn plat onder zijn billen. Hij laat weer veel beweging zien. Te zit op zijn knieën op de grond, met zijn billen op zijn hakken. Hij zit langere tijd in dezelfde houding.

Een eerste analyse

De betrokkenheid van de kinderen bij de tekenactiviteiten is in alle observaties gemiddeld tot hoog. De kinderen zijn gericht op hun tekening of in ieder geval bezig met de tekenactiviteit en de daarbij horende conversatie en handelingen. Bij de eerste peiling lachen de kinderen vaker dan bij de andere peilingen. Dit kan verklaard worden door het feit dat de kinderen bij deze peiling in een groepje van vier kinderen werken. Bij bijna alle peilingen hebben de kinderen plezier in het tekenen, wat af te lezen is aan hun ontspannen en tevreden gezichtsuitdrukking. Op de momenten waar de kinderen geen plezier uitstraalden, was er geen sprake van welbevinden. Dit was duidelijk te zien op twee momenten, waar een incident aan voorafging. Tijdens één moment maakte een kind een opmerking over de tekening van een ander. Dit kind werd daar verdrietig van en tekende niet verder. Bij het andere moment tekende een kind niet verder, omdat hij het niet kon, zoals hij zelf zei. Volgens Janssen-Vos & Van der Meer (2017) sluit zelfvertrouwen nauw aan bij het welbevinden. Het gaat om de verwachtingen die het kind van zichzelf heeft en of het zich geaccepteerd voelt door de andere kinderen.

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

5.1 Conclusie

In dit hoofdstuk wordt op basis van de resultaten uit het onderzoek, door antwoord te geven op de deelvragen, per deelvraag een conclusie getrokken. Het antwoord op de hoofdvraag levert de algehele conclusie van het onderzoek op. De conclusies worden in verband gebracht met het theoretisch kader, waarna reflectie op het onderzoek plaatsvindt. Tot slot worden er aanbevelingen gedaan voor de school.

5.1.1 Deelvraag 1

Welke criteria zijn van belang voor de inrichting van het lokaal, zodat kinderen voldoende bewegingsruimte hebben?

Uit de onderzoeksresultaten kan geconcludeerd worden dat het lokaal een ruimte is, waarin de kinderen zich veilig voelen en die uitnodigt om te gaan spelen. Dat houdt in dat er plekken zijn waar de kinderen vrijuit kunnen spelen, maar ook dat er voldoende loopruimte is om door het lokaal te bewegen. In het lokaal is voldoende ruimte om liggend of zittend op de grond een activiteit uit te voeren. In het lokaal staan twee groepstafels met daar omheen acht stoelen. Hierdoor is er meer ruimte om op de grond te werken, wat volgens Howard (in Van der Aalsvoort, 2012) langere betrokkenheid met zich meebrengt. Er is niet voor elk kind een stoel en dat is een bewuste keuze. Zo worden kinderen uitgedaagd om op andere plaatsen de activiteit te doen. Door op meerdere plekken verschillende zitelementen toe te voegen wordt aangesloten bij de behoefte van kinderen om te ontdekken wat een prettige houding voor hen is. Böttger et al. (2016) geven aan dat skippyballen, matrassen en krukken in verschillende hoogten een goede aanvulling kan zijn.

Om ervoor te zorgen dat kinderen iets te handelen en te ontdekken hebben, bestaat het lokaal uit verschillende hoeken met een uitnodigend en gevarieerd aanbod aan materialen (Menu, Holvoet, Van de Wiele & Laevers, 2016). In het aanbod van de materialen zou meer variatie mogen komen. De materialen die nu gebruikt worden zijn materialen waarvan vooraf is bepaald wat ermee gedaan wordt. Er is geen ruimte voor ontdekking van het materiaal en de eigen inbreng van het kind. Ik zou meer materialen met een open karakter, de zogeheten loose parts (Daly & Beloglovsky, 2018) willen inbrengen. Deze materialen kunnen de kinderen op allerlei manieren gebruiken en passen bij hun behoefte om de wereld te ontdekken. Door kinderen initiatief te geven, worden ze uitgedaagd om te handelen en te ontdekken. Ze willen meer doen dan dat ze aankunnen en creëren zo zelf hun zone van naaste ontwikkeling, aldus Beets-Kessens (2013). Door hun ontwikkeling te ondersteunen en te begeleiden in plaats van te sturen, wordt voldaan aan de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Ryan & Deci, 2000).

5.1.2 Deelvraag 2

Wat kan ik aanpassen aan mijn leerkrachtgedrag, zodat kinderen meer bewegingsruimte krijgen?

De ruimte waarin kinderen zich bewegen, moet een ruimte zijn waar ze zich veilig voelen. Dit is een voorwaarde om tot ontwikkeling te komen (Slot & Van der Aalsvoort, 2017). Deze bewegingsruimte die de kinderen krijgen, is afhankelijk van de begeleiding van de leerkracht. Resultaat van het onderzoek is dat er in de groep een ontspannen klassfeer heerst. De kinderen hebben plezier en laten dat zien en horen. Laevers et al. (2014) spreken van welbevinden.

De kenmerken van welbevinden zijn: genieten, open en ontvankelijk opstellen voor wat op hen afkomt, spontaan en zichzelf durven zijn, uitstralen van vitaliteit en tegelijk ontspanning en innerlijke rust. Deze kenmerken laten de kinderen zien in hun tevreden, enthousiaste en ontspannen gezichtsuitdrukking en houding. Doordat ik op de achtergrond blijf, krijgen de kinderen de kans de activiteit op hun eigen manier uit te voeren en zelf te bepalen of het af is. Daarbij stimuleer ik de kinderen tot het zelf oplossingen bedenken en betekenis geven aan problemen en opdrachten. Door hun behoefte aan autonomie (Ryan & Deci, 2000) aan te spreken, raken kinderen intrinsiek gemotiveerd om een bepaald, zelf gesteld doel te bereiken. Om het eigen initiatief van kinderen te

laten groeien kan meer aandacht besteed worden aan het (h)erkennen van het initiatief en de communicatie daarover met de kinderen en het bewust stimuleren van het nemen van initiatief. In een organisatie die initiatief ondersteunt, krijgen kinderen de ruimte om te ondernemen. Uit het onderzoek blijkt dat de kinderen in mijn onderwijspraktijk zelf het benodigd materiaal mogen pakken. Deze benodigdheden zijn binnen handbereik. Ze hebben de mogelijkheid om zelf een plek te kiezen waar ze een activiteit uitvoeren. Deze werkplekken reiken verder dan het klaslokaal. Om er voor te zorgen dat de kinderen voldoende ruimte krijgen om te kiezen is er niet alleen keuze uit verschillende activiteiten, maar is er ook keuze uit de uitvoering.

5.1.3 Deelvraag 3

Wat is de invloed van de houding waarin het kind werkt, op de betrokkenheid?

Tijdens de tekenactiviteit nemen de kinderen verschillende houdingen aan. Ze zitten of liggen, maar zitten of liggen niet constant in dezelfde positie. Er beweegt altijd wel iets aan het lijf of het gehele lijf beweegt. De kinderen laten houdingen zien, waarbij ze druk uitoefenen op hun lichaam. Dit kan door lichaamsdelen tegen elkaar te drukken, zoals voeten op elkaar en benen over elkaar. Of door lichaamsdelen tegen een voorwerp te drukken, zoals voeten om de stoelpoot en buik tegen de tafel of bank. Volgens Voss (2011) is diepe druk behulpzaam bij het kalmeren of alerter maken van het zenuwstelsel. Door optimaal alert te zijn, kan er met aandacht gehandeld worden, kan er geleerd worden en vindt er ontwikkeling plaats. Druk is een manier om tot rust te komen, om jezelf te reorganiseren.

Het aannemen van een bepaalde houding lijkt niet van invloed te zijn op de mate van betrokkenheid. De betrokkenheid is immers op alle momenten gemiddeld of hoog. Het aannemen van een bepaalde houding lijkt wel invloed te hebben op het welbevinden. De kinderen geven een ontspannen indruk, wat één van de signalen van welbevinden is (Laevers et al., 2014). Ze zitten of liggen in een houding waarin ze zich prettig voelen. Een ander signaal van welbevinden is het uitstralen van levenslust. De kinderen lieten een trotse en opgewekte houding zien, wat opgehaakt kan worden uit de mimiek en houding tijdens de observaties.

5.1.4 Onderzoeksvraag

Welke interventies kan ik inzetten om tegemoet te komen aan de bewegingsbehoefte van kleuters om hun betrokkenheid te optimaliseren?

Uit het onderzoek blijkt dat de ruimte in het lokaal bestaat uit verschillende hoeken en werkplekken. De plek is voldoende ruim, om liggend of zittend op de grond te werken, zodat de kinderen hun lichaam in de ruimte kunnen ervaren, zoals Slot en Van der Aalsvoort (2017) zeggen. De ruimte biedt veiligheid en ademt een prettige sfeer uit, waardoor de kinderen zich uitgenodigd voelen om te spelen. De ruimte wordt ingericht met materialen die de zintuigen van kinderen prikkelen. De leerkracht geeft de kinderen de ruimte om zelf keuzes te maken, zowel bij het kiezen van activiteiten als bij het uitvoeren daarvan. En de kinderen krijgen de ruimte om zelf initiatieven te nemen en worden daarin gestimuleerd. Dat de houding waarin kinderen werken, de betrokkenheid optimaliseert kan in dit onderzoek niet duidelijk aangetoond worden. De betrokkenheid van de kinderen is in alle gevallen gemiddeld of hoog. Er is geen oplopende betrokkenheidswaarde te zien. Het kan zijn dat andere factoren een rol spelen bij het betrokken raken bij de activiteit. Factoren zoals de gemoedstoestand van het kind op dat moment, of op die dag. Of het feit dat tekenen wel of niet dé activiteit is, waardoor het kind de wereld om zich heen verkent. De houding waarin de kinderen werken draagt wel bij aan het welbevinden. De kinderen hadden plezier in het tekenen en hadden een ontspannen houding, ondanks of misschien wel dankzij hun beweeglijkheid. Volgens Laevers et al. (2014) is welbevinden dé conditie bij uitstek, voor het waarborgen van een gave sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze is op haar beurt voorwaarde voor het betrokken raken. En welbevinden en betrokkenheid zijn de basis voor ontwikkeling. Het bewegen tijdens het werken activeert de hersenen, waardoor de alertheid wordt verhoogd (Thoonsen & Lamp, 2015). Deze focus is van invloed op de betrokkenheid zoals de betrokkenheidssignalen 'concentratie', 'persistentie' en

‘voldoening’ aangeven. Ontwikkeling vindt plaats als de focus er is. Voor de leerkracht kan het lastig zijn om aan die onderwijsbehoefte te voldoen. Een leerkracht heeft immers zelf ook prikkels te verwerken en bewegende kinderen kunnen voor de leerkracht teveel prikkels zijn.

5.2 Discussie

De leerkrachten in de kleuterbouw zijn in een begeleidingstraject, op zoek naar de visie op het jonge kind. Onze wens is: ‘om met elkaar, meer rust en ruimte te creëren om doelbewust via betekenisvol spel en spelen, af te stemmen op de mogelijkheden van de kinderen en hen meer initiatief en autonomie te verlenen in hun eigen leerproces’ (schoolplan, i.o.). De kennis opgedaan tijdens dit onderzoek kan een bijdrage leveren aan de zoektocht naar deze visie. We hebben al het spel in de bouwhoek onder de loep genomen. Door het toevoegen van verschillend materiaal, is het spel voor de kinderen betekenisvoller geworden. Het tekenen gebeurt nu in de meeste groepen aan tafel. Wellicht kan door dit onderzoek de discussie in gang gezet worden, of het kind autonomie verleend wordt, door het de keuze te geven op een andere plek te werken en in een eigen houding. Door tafels en stoelen weg te halen uit het lokaal wordt letterlijk ruimte gecreëerd. Dit verwezenlijken in alle kleutergroepen zal waarschijnlijk op weerstand stuiten. De kinderen zitten of liggen op verschillende plekken en dat kan onoverzichtelijk zijn voor de leerkracht.

Janssen-Vos (2004) zegt dat een hoge betrokkenheid de kans op fundamentele leerervaringen vergroot. Dit geldt niet alleen voor jonge kinderen, maar geldt voor kinderen van alle leeftijden. Ook Laevers et al. (2014) zeggen dat welbevinden en betrokkenheid de basis vormen voor ontwikkeling. De bevindingen in dit onderzoek zouden gebruikt kunnen worden in andere leeftijdsgroepen. Als de houding waarin het kind werkt het welbevinden mede bepaalt, kan er ontwikkeling plaatsvinden. En we willen toch dat kinderen zich optimaal ontwikkelen. Dus lijkt het logisch ook in andere leerjaren hier rekening mee te houden. Dus naast de bewegingstussendoortjes ook bewegingen tijdens de instructie en het verwerken tolereren, zodat er aangesloten wordt bij de individuele bewegingsbehoeften van het kind. Dat vraagt soms aanpassingen van de leerkracht. De leerkracht kan bewegende kinderen als teveel prikkels ervaren en zal een manier moeten vinden hier mee om te gaan.

In dit onderzoek is gekeken naar de houding tijdens een tekenactiviteit. Tekenend is een onderdeel van het spelen zoals Slot & Van der Aalsvoort (2017) aangeven. Daarbij moet de kanttekening geplaatst worden dat in dit onderzoek de activiteit niet geheel vrijwillig was. In het kader van het project Afrika was dit een activiteit die door alle oudste kleuters uitgevoerd werd. Het kan zijn dat de kinderen met minder betrokkenheid de activiteit hebben uitgevoerd, dan wanneer het wel een eigen gekozen activiteit was. Janssen-Vos (2004) zegt echter dat *‘spelen een open en flexibele activiteit is, waarin het vooral om het proces en minder om een vast omschreven product gaat. Kinderen bepalen zelf aan welke eisen hun product moet voldoen, ook als er een resultaat, prestatie of product in het spel is’*. Dat is in dit onderzoek het geval en dat bleek duidelijk toen twee kinderen niet verder wilden tekenen. Ze bepaalden zelf dat het klaar was.

Onderzoek naar de houding tijdens andere activiteiten kan andere resultaten opleveren, omdat de situatie en omstandigheden in bijvoorbeeld een bouwhoek niet dezelfde zijn als bij een tekenactiviteit. Welbevinden is een signaal dat het kind zich goed voelt (Laevers et al., 2014). Dan is de kans aanwezig dat het kind over de nodige competenties beschikt om de wereld om hen heen te verkennen, waardoor het zich ontwikkelt. Als in de activiteit, welke dan ook, tegemoet gekomen wordt aan het welbevinden, ligt de weg naar betrokkenheid open. Om die reden ben ik van mening dat de bevindingen in dit onderzoek bruikbaar zijn bij andere activiteiten.

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in mijn eigen onderwijspraktijk. De observaties zijn gedaan bij kinderen van één groep. De betrouwbaarheid van het onderzoek zou waarschijnlijk groter zijn, als er in meerdere groepen geobserveerd zou zijn. De betreffende collega’s zouden dan hun input hebben kunnen geven, wat meer data had opgeleverd. De keuze om het onderzoek alleen in mijn eigen groep te doen was bewust. Door het begeleidingstraject met een externe docent en de daarbij

komende interventies, zou het te veelomvattend worden voor mijn collega's. Wel hadden er meer momenten kunnen zijn, waarop ik hen op de hoogte bracht van de voortgang en resultaten van het onderzoek. Op deze manier had ik met hen kunnen sparren en had dat misschien tot andere inzichten kunnen leiden. De bevindingen van dit onderzoek ga ik tijdens een (bouw)vergadering delen met mijn collega's.

Gedurende het onderzoek heb ik me meerdere malen afgevraagd of ik met de gebruikte onderzoeksinstrumenten, de onderzoeksvraag kan beantwoorden. Dit heeft geleid tot het toevoegen van enkele onderzoeksinstrumenten. De toevoeging van de screeningslijsten over ondernemingszin heeft geresulteerd in meer data, wat tot een hogere validiteit heeft geleid. Voor mijn onderwijspraktijk betekent het, dat ik beter in beeld kreeg hoe de ondernemingszin bij kleuters vorm krijgt en hoe dit gestimuleerd kan worden.

Het onderzoeksproces vond ik interessant, maar soms ook lastig. Het was niet makkelijk om tot de juiste definiëring van het probleem te komen. Ik wilde te snel naar het verzamelen van de data en verloor daarbij de stappen die daar aan vooraf gaan, uit het oog. Door de bijeenkomsten met mijn onderzoeksbegeleider werd ik op het goede spoor gezet. Het schrijven van de eerste twee hoofdstukken en de daarop gekregen feedback van mijn JKD docent gaf richting aan het stuk. Het bespreken van de observaties met een collega gaf nieuwe inzichten over wat ik nu wilde onderzoeken. Het onderzoeksverslag werd meermaals aangepast, na feedback van mijn critical friends en onderzoeksbegeleider en heeft geleid tot een onderzoeksverslag waar ik trots op ben. Het onderzoek heeft me geleerd eerst sec data te verzamelen, zonder aannames of veronderstellingen te doen en daarna pas conclusies te trekken.

5.3 Aanbevelingen

Vanaf september gaat het begeleidingstraject met de zoektocht naar de visie op het jonge kind verder. Hierin heb ik als jonge kind specialist een begeleidende rol. Mijn aanbeveling is om de resultaten van dit onderzoek mee te nemen in onze gesprekken over hoe het onderwijs aan het jonge kind vorm moet krijgen. Daarbij kan het screeningsinstrument van Laevers et.al (2004) over ondernemingszin een rol spelen. Zij stellen dat ondernemingszin je in staat stelt, richting te geven aan je leven, kansen te zien en grenzen te verleggen. Vooral voor kinderen met een zwakke zelfsturing is ondernemingszin belangrijk, omdat ze dan het heft in eigen hand kunnen nemen en zo de mogelijkheden, die in elk kind aanwezig zijn te benutten. Door de eigen onderwijspraktijk te bekijken op onder andere het nemen van initiatief en het verlenen van autonomie, wordt aangesloten bij de wens die gesteld is (zie 5.2 discussie). De speel-leeromgeving speelt een belangrijke rol in het stimuleren of afremmen van ondernemingszin. Het groepsklimaat, de organisatie, de inhoud en de leerkrachtstijl zijn de onderdelen die van invloed zijn op het initiatief nemen van het kind. Invullen van de checklist kan inspirerend zijn om meer kansen tot ondernemingszin te laten ontstaan.

Een andere aanbeveling is het onder de aandacht brengen van de invloed van de houding waarin kinderen werken op het welbevinden en het reguleren van prikkels, in de andere groepen binnen de school. In twee groepen wordt al gewerkt aan statafels, tijdens het verwerken van de stof. Het zou wenselijk zijn als kinderen op hun eigen manier, binnen bepaalde grenzen, hun houding mogen bepalen tijdens de instructie en het verwerken van de lesstof, om zo aan te sluiten bij hun leerbehoeften. In een vergadering wil ik middels een presentatie, mijn collega's deelgenoot maken van de bevindingen van het onderzoek.

Nawoord

Een aantal mensen wil ik bedanken, omdat zij een bijdrage hebben geleverd aan de totstandkoming van dit onderzoek. Allereerst de kleuters uit mijn groep, zonder hen had dit onderzoek niet uitgevoerd kunnen worden. Jolanda, voor haar kritische noot en voor het bekijken van de filmopnames en scoren van de betrokkenheidswaarde. Mijn critical friends voor het geven van feedback, ook al kwam dat niet altijd gelegen. Jacqueline Van Swet voor de begeleiding in het proces van onderzoek doen en de uitgebreide feedback en snelle reactie. Aleid Beets voor de kleuterspecifieke begeleiding in de eerste twee hoofdstukken. Mijn beide dochters voor de digitale hulp en het bekijken van de lay-out. En hun ondersteuning en vertrouwen op het moment dat ik het even niet meer zag zitten. En mijn man Pieter, die me de tijd en ruimte heeft gegeven om dit tot een goed einde te brengen.

Bronvermelding

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010, augustus). Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Geraadpleegd op 22 april 2019, van <https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeen/SGSGB/Documents/SG11>
- Beets-Kessens, A. (2013). Investeren in spel en spelen. *HJK*, 40(9), 4–7.
- Both, K. (2007). Ruimte voor bewegen. *HJK*, 35(1), 14–17.
- Brouwers, H. (2013). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Coutinho.
- Böttger, S., Langbein, J., & Memelink, D. (2016). *Materialen doen ertoe! Een praktijkboek voor het werken met jonge kinderen*. Heeswijk-Dinther: Esstede bv.
- Christians, M. (2013, 5 maart). Ieren doe je met je lijf. Geraadpleegd op 16 december 2018, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl>
- Collard, D., Boutkan, S., Grimberg, L., Lucassen, J., & Breedveld, K. (2014, november). Effecten van sport en bewegen op de basisschool. Geraadpleegd op 27 december 2018, van <https://www.kennisbanksportenbewegen.nl>
- Daly, L., Beloglovsky M. (2018). *Loose Parts. Inspiring Play in Young Children*. St. Paul: Redleaf Press
- De Decker, E. (2018, 16 december). Hoezo, onze kleuters bewegen te weinig? En hoe moet het dan? Geraadpleegd op 28 december 2019, van <https://kleutergewijs.wordpress.com>
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- De Valck, M. (2013). Aandacht voor spelen. *HJK*, 41(1), 10–13.
- Feldman, R. S. (2013). *Ontwikkelingspsychologie* (5e ed.). Amsterdam: Pearson Benelux.
- Galama-Koolen, H. (2008). Hoe kleuters leren. *HJK*, 35(5), 135–138.
- Galama-Koolen, H. (2008). Leefruimte voor kleuters. *HJK*, 35(9), 258–261.
- Goorhuis-Brouwer, S., & Imelman, J. (2010). *Meedoen en leren. Psychologie en pedagogiek van het jonge kind*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Hartman, E et.al. (2015). Effecten van fysieke activiteit op cognitie en de hersenen van kinderen in het primair onderwijs. Geraadpleegd op 27 december 2018 van <https://www.nro.nl>
- Hellendoorn, J. (2017). Sensopathisch en sensomotorisch spel. In G. M. van der Aalsvoort (Red.), *Het belang van spelen* (pp. 44–64). Den Haag: Acco.
- Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F., Den Dikken, N., & Verkleij, H. (1990). *Spel en spelen*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F., & Van der Meer, L. (2017). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Laevers, F., Bertrands, E., Declercq, B., & Daems, M. (2004). Ondernemingszin (h) erkennen. Instrumenten voor de screening van kleuters en de observatie van de speel- en leeromgeving. Geraadpleegd op 25 maart 2019, van <https://vorming.cego.be>

- Laevers, F. Depondt, L., Nijsmans, I. & Stroobants, I. (1993). De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters. LBS-K. Handleiding bij de videomontage Reeks Onderzoek, Opleiding en Begeleiding, nr. 1. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs-V.Z.W.
- Laevers, F., Jackers, I., Menu, E., & Moons, J. (2014). *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs*. Averbode: CEGO publishers.
- Menu, E., Holvoet, M., Van de Wiele, J., & Laevers, F. (2016). *Naar meer welbevinden en betrokkenheid: aanpakfactor 1 : een rijke leeromgeving : ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs*. Averbode: Cego Publishers.
- NOS. (2018, 10 september). Advies: laat kinderen extra bewegen op school. Geraadpleegd op 2 juni 2019, van <https://nos.nl/artikel/2249731-advies-laat-kinderen-extra-bewegen-op-school.html>
- Poland, M. (2004). Interesse als onderwijsmiddel voor jonge kinderen. *HJK*, 31(3), 68–71.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. Geraadpleegd op 18 mei 2019, van <https://search-proquest-com.lib.fontys.nl>
- Singer, E., & De Haan, D. (2015). *Speels, liefdevol en vakkundig*. Amsterdam: SWP.
- Slot, P., & Van der Aalsvoort, D. (2017). Het belang van spelen. In D. van der Aalsvoort (Red.), *Het belang van spelen* (pp. 9–24). Den Haag: Acco.
- Thoonsen, M., & Lamp, C. (2015). *Wiebelen en friemelen in de klas. Over de invloed van zintuiglijke prikkelverwerking op leren*. Huizen: Pica.
- Van der Aalsvoort, D. (2012). Spelen is leren. Geraadpleegd op 27 december 2018, van <https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/gedrag/gjkd2>
- Van de Grift, B. (2014). *Peuteren en kleuteren. De breintheorie over het leren van het jonge kind*. Amsterdam: SWP.
- Van de Vrede, K. (2010). Motoriek als fundament. Het belang van motoriek voor het leren. *HJK*, 38(1), 8–11.
- Van Oers, B. (2007, juni). Bewegen gewogen. *HJK*, 34(10), 293–296.
- Van Parreren, C. F. (1991). *Ontwikkeling van het jonge kind in de basisschool*. Zeist: Dijkstra.
- Van Swet, J., & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Voss, A. (2011). *Your essential guide to understanding sensory processing disorder*. Createspace

LBSK - De schaalwaarden

○ Schaalwaarde 1: geen activiteit

We reserveren deze score voor de momenten waarop kinderen op "**non-actief**" staan. Het duidelijkst is dat wanneer ze in de ruimte staren, volledig afwezig en lusteloos in een hoekje zitten, met "niets" bezig zijn. Er is wel omzichtigheid geboden: een kind dat zg. "niets doet" kan toch innerlijk geconcentreerd bezig zijn! Observatie van de signalen kan hier meestal uitsluitend bieden.

Onder schaalwaarde 1 nemen we tevens alle momenten op waarin kinderen **schijnbaar** actief zijn, maar daarbij een grote afwezigheid tonen. Hun handelingen zijn stereotiep: ze zijn uiterst eenvoudig en worden steeds weer herhaald. Ze zijn er zich ook niet echt van bewust.

○ Schaalwaarde 2: vaak onderbroken activiteit

Waar in niveau 1 nagenoeg heel de observatieperiode uit niets doen of uit schijn-activiteit bestaat, kunnen we hier **momenten van activiteit** constateren. Er wordt gepuzzeld, naar een verhaal geluisterd, aan een speelwerkblad gewerkt. Maar dit neemt bij benadering slechts de helft van de tijd in beslag. De talrijke of lange onderbrekingen bestaan uit ongericht wegstaren, dromen, prullen.

Een **variant** van deze schaalwaarde bestaat uit een vrijwel ononderbroken activiteit waarvan de complexiteit in verhouding tot de mogelijkheden van de kleuter zeer laag is. Het is meer dan het simpelste stereotype handelen, maar net te weinig om echt van een volwaardige "activiteit" te spreken. De lage complexiteit maakt dan ook dat het kind de handelingen met een zekere "afwezigheid" kan uitvoeren.

○ Schaalwaarde 3: min of meer aangehouden activiteit

Kleuters zijn gedurende de observatie-episode nagenoeg aangehouden bezig met een bepaalde **activiteit**. Echte betrokkenheidssignalen ontbreken evenwel. Ze lijken veeleer onverschillig bezig, zonder veel inzet van energie. In tegenstelling met de schijn-activiteiten, zien we wel een zekere voortgang in wat ze doen. Het is dus geen herhalen van uiterst simpele handelingen. Bovendien zijn ze zich bewust van de handelingen die ze stellen, ze zijn er met hun gedachten bij. Maar het werk of spel raakt hen niet echt. Ze doen één en ander, maar hét doet hén niets. Typisch is dat men de activiteit staakt als er een (aantrekkelijke) prikkel in het vizier komt.

Een **variant** van deze schaalwaarde bestaat uit observatieperiodes die uit vrij intense activiteit bestaan (niveau 4) maar vaak wordt onderbroken door momenten van niet-activiteit (niveau 1).

○ Schaalwaarde 4: activiteit met intense momenten

Schaalwaarde 4 reserveren we voor de activiteiten die beantwoorden aan het voorgaande niveau, maar waarin bovendien **betrokkenheid** nagenoeg voor de helft van de observatietijd uit de signalen af te leiden is. De activiteit krijgt voor het kind écht betekenis.

Een **variant** bestaat in een aangehouden en met concentratie gepaard gaande activiteit (niveau 5), waarvan de complexiteit evenwel niet voldoet: de handelingen ontleen hun spankracht aan een gekozen doel (iets maken) maar zijn op zich eerder routinematig (vergen geen grote inzet van mentaal vermogen).

○ Schaalwaarde 5: volgehouden intense activiteit

Schaalwaarde 5 reserveren we voor activiteiten die met de **grootst mogelijke betrokkenheid** gepaard gaan. De kleuter is duidelijk opgeslorpt door zijn/haar bezigheid. De blik is nagenoeg **ononderbroken** gericht op de handelingen en het materiaal. Omgevingsprikkel bereiken hem/haar niet of nauwelijks. Handelingen volgen elkaar vlot op en vergen een mentale inspanning. Die wordt op een vanzelfsprekende manier en niet door inzet van pure wilskracht, opgebracht. Er spreekt uit de scene een zekere gespannenheid (zakelijk en niet in emotionele zin!). Voor schaalwaarde 5 moeten vooral de signalen "concentratie", "persistentie", "energie" en "complexiteit" in grote mate aanwezig zijn.

LBSK - De betrokkenheidssignalen

○ Concentratie

De aandacht van de kleuter is op één beperkte cirkel gericht: die van zijn activiteit. Slechts intense prikkels uit de omgeving kunnen hem of haar bereiken en ev. afleiden. Een belangrijk richtpunt voor de observator (bij heel wat activiteiten) zijn de oogbewegingen van het kind: blijft de blik geplakt aan het materiaal of laat hij geregeld los?

○ Energie

Bij bewegingsactiviteiten komt er veel fysische energie aan te pas en zou men zelfs de graad van transpiratie als een signaal kunnen beschouwen. In andere activiteiten kan een fysische component opvallen: luid spreken (roepen), er een vlot tempo op nahouden bij het uitvoeren van handelingen. Het mag daarbij evenwel niet gaan om een ontlading van opgekropte energie (bijv. omdat men zich te lang heeft moeten stil houden). Energie op het mentale vlak kan blijken uit de ijver waarmee gewerkt wordt of abstracter, uit de (denk)inspanning die van de gezichten valt af te lezen. Ook dit kan met fysische signalen als rode kleur en transpiratie gepaard gaan.

○ Complexiteit en creativiteit

In betrokken activiteit zijn kleuters op hun best. Er is een goede afstemming tussen wat de activiteit van hen vraagt en hun competenties. Ze spreken hun cognitieve en andere mogelijkheden ten volle aan. Hun gedrag is dan ook meer dan een routinematig handelen. Complexiteit omvat dan ook meestal creativiteit: het kind doet iets persoonlijks met het aanbod, voegt er eigen elementen aan toe, brengt iets voort dat nieuw voor hem/haar is, laat iets blijken dat niet zonder meer voorspelbaar is, iets dat echt van hem/haar is.

○ Mimiek en houding

De niet-verbale tekenen van betrokkenheid zijn een grote hulp bij het beoordelen. Zo kunnen we het onderscheid maken tussen ogen die dromerig in de leegte staren, ongeïnteresseerd van het ene naar het andere gaan en een ingespannen kijken. Bij verhalen kunnen we de gevoelens die aan de orde komen zo van het gezicht aflezen. De algemene lichaamshouding kan een bijzondere concentratie verraden of verveling uitdrukken. Soms kan men zelfs uitspraken doen over de (niet-)betrokkenheid van kinderen die enkel van de rug af te zien zijn.

○ Persistentie

Bij concentratie is alle aandacht en energie op één punt gericht. Bij persistentie gaan het om de duur van die concentratie. Kleuters die betrokken bezig zijn laten de activiteit niet makkelijk los. Ze willen de voldoening van intense activiteit blijven smaken en zijn bereid daarvoor de nodige inspanningen te doen. Ze laten zich niet makkelijk door aantrekkelijke nevenactiviteiten verleiden. Betrokken activiteit duurt meestal een hele tijd (afhankelijk van de leeftijd en het ontwikkelingsniveau).

○ Nauwkeurigheid

Kinderen die betrokken bezig zijn tonen een bijzondere zorg voor hun werk: ze houden rekening met details, gaan nauwkeurig tewerk. Niet-betrokken kleuters gaan er vaak met de grove borstel over; het steekt niet zo nauw. Tijdens meer verbaal gerichte activiteiten zijn hen de minder opvallende dingen (een halfvuid uitgebracht woord, een vluchtig uitgedrukte gedachte...) helemaal ontgaan.

○ Reactietijd

De kleuters zijn alert en gaan snel in op uitlokkende prikkels. Zij vliegen er meteen in (bijv. na de voorstelling van mogelijke activiteiten) en tonen daardoor hun motivatie om tot actie over te gaan. Ze reageren ook alert op nieuwe prikkels die zich in de loop van het spel of de taak aandienen en die voor de activiteit relevant zijn.

○ Verwoording

Kleuters geven door hun spontane commentaren soms zelf uitdrukkenlijk aan of ze betrokken zijn of waren ("Dat was tof hé Juf!" of "Nog eens !!"). Maar ook door enthousiast te beschrijven wat ze doen of gedaan hebben, geven ze meer impliciet aan dat het hen raakt: ze kunnen het niet laten om wat ze ervaren, gedane ontdekkingen... te verwoorden.

○ Voldoening

Betrokken activiteit gaat meestal gepaard met "genieten". Datgene waarvan men geniet kan erg uiteenlopend zijn, maar moet steeds wat met "exploratie", met het "contact nemen met de werkelijkheid", tot zich laten doordringen van prikkels, te maken hebben. Vaak is dat genieten impliciet aanwezig, maar soms zie je een kind met manifeste genoegdoening naar zijn/haar werkje kijken, er eens met de hand overgaan...

Bijlage 2: Semigestructureerd logboek (Ponte, 2012)

datum	stappen in het onderzoek	Resultaat	reflectie	voortgang
12-12-2017	Thema avond jonge kind	Met mijn studiegenoten (jonge kind) en de docent vragen we ons af wat goede onderwerpen zijn voor een onderzoek.	Ik denk in de richting van het verschil tussen jongens en meisjes	Lezen wat daarover al geschreven is.
		Gesprekje met kind	Ik raak geïnteresseerd in de beweeglijkheid van kinderen.	Een eerste idee
Januari t/m mei 2018	Studiegroep bijeenkomsten	Inzicht en kennis opdoen van een onderzoek.	De informatie die ik krijg neem ik mee, maar kan ik nog niets mee. Mijn focus ligt op de beroepsproducten.	
April 2018	Gesprek collega bovenbouw	Ik raak getriggerd door een uitspraak van een collega die zegt dat als kinderen stilzitten en rechtop, dat ze dan beter luisteren.	Ik vraag me af of dat zo is. Leerkrachten laten de kinderen wel buiten rennen, maar hoe zit dat met bewegen binnen? Hoe spelen leerkrachten in op de bewegingsbehoeften van kinderen? Hoe verwerken kinderen het liefst/het best informatie? Wordt daar naar geluisterd?	Met welk deel hiervan wil ik verder?
11-06-2018	PGO presentaties	Studenten presenteren hun onderzoeksontwerp.	Ik laat me inspireren en inventariseer bruikbare literatuur.	
17-09-2018	Bijeenkomst studiegroep	Inventarisatie betreffende voortgang studie	Waar sta ik, welke stappen ga ik zetten.	Onderzoeksvraag stellen. Literatuur lezen.
Oktober 2018		Onderzoeken op HBO-kennisbank bekeken	Ik krijg ideeën over de opzet van het onderzoek.	Inventariseren wat bruikbaar is voor mijn onderzoek.
03-11-2018	Mailcontact studiegenoot	Indeling PGO	Bekeken wat er in je verslag moet.	
12-11-2018	PGO bijeenkomst	Samen met de andere studenten sparren we over de onderzoeksvraag. Besproken welke stappen er gezet moeten worden om te starten het PGO.	Ik vind het lastig om precies te duiden waar ik nieuwsgierig naar ben. In ieder geval beweging tijdens het spelen.	Ik ga literatuur lezen over bewegen om zo verder te komen in mijn zoektocht naar de juiste onderzoeksvraag.
November 2018		Onderzoeksboek van Van Swet gedeeltelijk gelezen.	Hoofdstuk 4 geeft richting aan de onderzoeksvraag	
17-12-2018	PGO bijeenkomst	Inhoud hoofdstuk 1&2 nader besproken.	Ik zou willen weten welke methode ik moet gebruiken.	Eerst duidelijkheid over wat ik precies wil onderzoeken.
Kerstvakantie 2018		Theorie gelezen over bewegen, breinontwikkeling, spelen. Probleemstelling en onderzoeksvraag geschreven.		Voorlopige onderzoeksvraag geformuleerd.

09-01-2019	In gesprek met docent Fontys	Aanleiding laten lezen.	Theoretische verkenning schrijven, uitgaande van wat ik gelezen heb. Vanuit de kennis over de breinontwikkeling naar bewegen en van daaruit naar spelen etc.	Theoretische kennis verder beschrijven.
Januari 2019	Verdere theoretische verkenning	N.a.v. theoretische verkenning pas ik mijn onderzoeksvraag aan en kom ik tot deelvragen	Lastig om helder te formuleren. Ik wil zo graag duidelijkheid over de te volgen methode	Onderzoeksvraag en theoretisch kader geformuleerd.
Februari 2019		Op zoek naar de onderzoeksinstrumenten voor mijn onderzoek. Lezen van onderzoeksboeken Van Swet en Ponte.		
11-02-2019	studiegroepbijeenkomst	Uitleg over validiteit en betrouwbaarheid inhoud voor hoofdstuk 3	De begrippen beginnen betekenis te krijgen.	
11-02-2019	Overleg studiebegeleider	Hoofdstuk 1&2 mogen voor feedback naar docent "jonge kind"		Opsturen hoofdstuk 1 & 2 naar CF
16-02-2019	Feedback CF	Aanscherping hfst. 1&2	Lastig om de juiste hoeveelheid theorie te gebruiken en eigen mening te verweven.	Hfst. 1 & 2 opsturen naar docent "jonge kind"
28-02-2019	Feedback docent "jonge kind"	Op de goede weg. Nog verdieping aanbrengen.	Deelvraag 3 sluit niet aan bij mijn theoretisch kader. Anders formuleren of weglaten?	Verwerken/aanpassen
04-03-2019	Telefonisch contact docent "jonge kind"	Lichaamshouding komt niet terug in theorie. Hier gaat het wel om. Verwerken van de theorie uit 'wiebelen en friemelen'. Hoe zit het met de prikkelverwerking? LBS van Laevers: er is een video. Kan ik lenen van een medestudent.	Ik merk dat ik nu steeds dichterbij de essentie kom. Waar ik echt nieuwsgierig naar ben is die lichaamshouding van het kind. Welke invloed heeft die op de betrokkenheid.	
14-03-2019	Overleg met CF	Gesproken over mijn te ondernemen acties. Hoe wil ik die lichaamshouding onderzoeken en hoe doe ik een nulmeting. In welk tijdsbestek?	Mijn doel is inleveren in periode 6 (juni). Is dit haalbaar?	
18-03-2019	studiegroepbijeenkomst	Dataverzameling en uitwerken	Nog veel te doen aan hoofdstuk 3	
22-03-2019 t/m 26-03-2019		Aan hoofdstuk 3 gewerkt. Opgestuurd naar studiebegeleider voor feedback.	Ethische aspecten vind ik een lastig gedeelte. Aanpassen na feedback!!	

Vanaf 25-03-2019	Data verzamelen: 1 ^e meting in de groep	3 filmfragmenten van 12 kinderen	Ik zie betrokken kinderen met veel beweging in hun lijf. Tijdens de observaties houd ik een dagboek bij, waarin ik de omstandigheden waarin de observaties hebben plaatsgevonden en bevindingen opschrijf.	Scoren op betrokkenheid
27-03-2019			In onderzoeksvraag staan interventies, maar ik doe bijna geen interventies toch? Misschien kan ik beter het woord handreikingen gebruiken?	
29-03-2019	Feedback op hoofdstuk 3 studiebegeleider	Meer onderbouwen, meer uitleggen instrumenten	Schrijfstijl is goed. Structuur. Meer uitgaan van de leek wat betreft het jonge kind.	Aanpassingen van hoofdstuk 3. Dinsdag 2 april doorsturen als voorbereiding op gesprek van 10 april.
31-03-2019		Observatie instrument gemaakt	Bespreken met CF of alle betrokkenheids-signalen erin moeten.	
01-04-2019	Overleg met collega	Signalen persistentie, nauwkeurigheid, verwoording en voldoening toevoegen aan observatie-instrument.	Deze signalen denk ik nodig te hebben om een waarde aan de betrokkenheid toe te kennen.	Observatie-instrument aanpassen
01-04-2019	Filmfragmenten bekijken met een collega.	De filmfragmenten worden bekeken. We noteren wat we zien en geven een schaalwaarde aan de betrokkenheid.	Na 2 observaties komen we tot de ontdekking dat we er veel bij schrijven. We gaan verder met een aanpassing in het observatie instrument. We checken de concentratie elke 30 seconden. De betrokkenheids-signalen persistentie, nauwkeurigheid, verwoording en voldoening zijn niet relevant genoeg om mee te nemen voor de betrokkenheidswaarde. We laten die weg en focussen op concentratie, energie en mimiek en houding.	
05-04-2019	Screenen filmfragmenten	Er wordt gekeken of de kinderen lachen, hun tong gebruiken, wel of niet op de billen zitten, staan of lopen.	Er ontstaat een globaal beeld. Om nauwkeuriger in beeld te krijgen hoe vaak ze dat doen, ga ik turven op elke 30 seconden.	De observatielijsten bewerken.

07-04-2019	Gegevens verzamelen in een tabel	Voor het vervolg van het onderzoek selecteer ik 4 kinderen, waarmee ik de 2 ^e en 3 ^e meting doe.		
10-04-2019	Gesprek met studiebegeleider	Vragen wat betreft hoofdstuk 3 beantwoord. Mogelijkheid tot inlassen van "tussenhoofdstuk" met daarin beschreven de aanpassingen in het plan van aanpak.	Bevestiging dat ik op de goede weg ben. Verwijzing boek blz. 193 Na observatie van de geselecteerde kinderen kwam ik tot het besef dat twee van deze kinderen niet intrinsiek gemotiveerd zijn, waardoor ik geen goed beeld krijg van de houding m.b.t. de betrokkenheid. Selectie uitgebreid met 2 kinderen.	
12-04-2019 t/m 19-04-2019	Verwerking feedback studiebegeleider	Informatie wat betreft cyclus, validiteit, ethiek, betrouwbaarheid en triangulatie uit onderzoeksboek gehaald. Mijn onderzoeksbegeleider attendeert mij op het schrijven van een tussen-hoofdstuk. Informatie daarover is te vinden op bladzijde 193 (Van Swet & Munneke).	Wat is relevant voor mijn onderzoek? Door de observaties bij de tweede meting moet ik mijn aanpak aanpassen.	Schrijven van een tussenhoofdstuk, waarin ik mijn overwegingen beschrijf en deze onderbouw.
23-04-2019	Overleg studiegenoot	Sparren over hoe data te analyseren. Theoretische verkenning bekeken.	Begrippen bewegingsvrijheid, bewegingsruimte zijn onduidelijk.	Aanpassen in theoretisch kader
24-04-2019	Overleg CF	Bespreken analyse filmfragmenten. Wat heeft het opgeleverd?	In theoretisch kader beschrijf ik uitgebreid spelen. Maar kan ik dit gebruiken. Is tekenen spelen. Moet ik het theoretisch kader wijzigen. Moet in ieder geval toevoegen dat het gaat om het verkennen van de wereld. Jonge kinderen moeten door te handelen de wereld zich eigen maken. Daar hoort het bewegen bij. Door te bewegen verkent het kind de wereld om zich heen.	??Nakijken: de magische wereld van het kind, Fraiberg. Wil ik hier iets mee? Niet meer gedaan.
20-04-2019 t/m	Analyse onderzoeksresultaten en het schrijven van de conclusies en discussie	De observaties zet ik in een schema, zodat het een overzichtelijk geheel wordt.		Hoofdstuk 5: data-analyse en resultaten Hoofdstuk 6: conclusies en discussie.

03-05-2019	feedback studiebegeleider	Verwerken/herschrijven	Tussenhoofdstuk vervalt, paragraaf in hoofdstuk 4	Hoofdstuk 5 schrijven
10-05-2019	Feedback critical friend op H.3,4 en 5		Verwarring/onzeker- heid over de feedback. Wat van wie gebruik ik.	
17-05-2019	Feedback studiebegeleider	Herschrijven hoofdstuk 5 Geheel doornemen op feedback	Lastig om alle feedback in de juiste vorm te gieten.	Herschrijven gehele stuk
27-05-2019	Inleveren gehele PGO	Het wordt mooi! Maar nog veel werk te doen.	Ik bekijk per hoofdstuk de feedback	
03-06-2019	Feedback werkplekbegeleider	Checklist bekijken of het in een grafiek kan.		Alle feedback verwerken.
	stappen	Resultaat	reflectie	voortgang

Bijlage 3: Criteria inrichting (Böttger et al., 2016, p 444)

Criteria inrichting van de groepsruimte en hoek(en)		Waardering. Kleur het vakje onder het juiste teken.				Observatie en argumenten
		-	-/+	+	++	
1.	De inrichting weerspiegelt de sfeer en aspecten van het instellingsconcept. Je voelt je welkom in deze ruimte.					
2.	Het aanbod van activiteiten en materialen is verbonden met andere activiteiten van de dag, tijdens bijvoorbeeld kringactiviteit, buitenspel, spel in het speellokaal of de groepsruimte.					
3.	Kinderen hebben inspraak bij de inrichting van een hoek, zowel vooraf als tijdens de herinrichting.					
4.	Materialen voor spel en werk nodigen uit tot activiteiten van enkele kinderen in hun door de leidster geobserveerde zone van naaste ontwikkeling.					
5.	Er is een rijke variatie van materialen voor spel en werk aanwezig of niet aanwezig zowel in de hoeken als in de open kasten.					
6.	Materialen en inrichting nodigen uit tot verschillen in spel, namelijk van exploreren en experimenteren tot (thematisch) rollenspel of concreet manipulerend spel.					
7.	Spel of werk in de ene hoek of speelwerkplek kan worden gecombineerd met een andere.					
8.	Materiaal wordt zelfstandig door het kind uit een andere hoek gehaald en weer terug gebracht.					
9.	Materiaal en inrichting nodigen uit tot nieuwe activiteiten van kinderen, zowel in als buiten de hoek.					

		-	-/+	+	++	
10.	Tijdens een themaperiode wordt de inrichting van hoeken regelmatig 'doorgelicht' op geschiktheid. De vraag is of het materiaal nog past bij het thema en of het vervangen, aangevuld of weggehaald moet worden.					
11.	Tijdens de verslagkring wordt er gesproken over de spel- en werkactiviteiten en dit wordt gekoppeld aan hoe de kinderen dit beleefd hebben.					
12.	Observatie en registratie zijn dagelijkse activiteiten van de leidster.					
13.	Inrichting en materialen voldoen aan de vereiste veiligheidseisen.					
14.	Actueel werk van kinderen staat verzorgd en zichtbaar tentoongesteld voor belangstellenden.					
15.	De groepsruimte, hoeken en gang zien er uitnodigend, verzorgd en schoon uit.					
16.	Prikborden en muren zijn overzichtelijk ingedeeld.					
17.	Tweedimensionaal werk van kinderen hangt verzorgd aan de muren of op het prikbord.					
18.	Het meubilair voor de kinderen is afgestemd op de verschillen in lengte.					
19.	Vanaf elke speelwerkplek kan het kind de leidster zien en andersom.					
20.	Er zijn zowel groepstafels als individuele speelwerktafels voor de kinderen.					

		-	-/+	+	++	
21.	Er zijn verschillende zitelementen voor kinderen passend bij hun lengte: banken van 120 cm, krukken, stoeltjes, skippyballen, kleine matrassen ongeveer 15 cm dik.					
22.	Waar veel gelopen wordt, is weinig vaststaand meubilair.					
23.	Materialen in de kasten voor spel en werk zijn overzichtelijk en makkelijk te bereiken voor kinderen.					
24.	Voor de kinderen is een eigen ruimte beschikbaar voor persoonlijke bezittingen, zoals beker en broodtrommeltje, gymkleren.					
25.	De buitenruimte is verdeeld en ingericht als een veilige speelwerkruimte.					
26.	De buitenruimte is ingericht als een gevarieerde en rijke speelwerkomgeving.					

IV. EEN STIMULERENDE EN ONDERSTEUNENDE BEGELEIDING

		In hoeverre krijgt het aandacht?
BEWUST LATEN GEBEUREN	4.1. Je kan op de achtergrond blijven en geeft kinderen de kans een opdracht op een eigen, zelfgekozen manier uit te werken, een bepaald spel een eigen wending te geven en zelf te bepalen wanneer iets af is. Dit betekent ook dat je kan loskomen van 'het snel zelf even doen' of 'toch maar meteen zelf verbeteren' als kinderen fouten maken.	helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ in zeer grote mate
INITIATIEF NEMEN (H)ERKENEN	4.2. Het ontgaat je niet als kinderen ideeën inbrengen, je stimuleert ze om er verder over te praten, ze met anderen te delen en ze te realiseren. Je speelt bewust een actieve rol om kinderen te wijzen op elkaars initiatieven en zich daaraan te inspireren voor eigen spelactiviteiten. Daarnaast laat je het kind ook 'eigenaar' van zijn idee.	helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ in zeer grote mate
ONDERSTEUNING OP MAAT	4.3. Een kind dat 'vastzit' kan je geregeld net die impuls te geven die hem het gevoel geven dat hij er 'zelf' in lukt. Je biedt kinderen die dat nodig hebben, in de uitvoering van opdrachten/initiatieven extra begeleiding, maar steeds in functie van de zelfstandigheid die het kind aankan. <i>Bijv. als ondersteuning voor het kind kun je de probleemsituatie beschrijven, meerdere oplossingen aanduiden, één oplossing suggereren, stappenplannen bespreken, pictogrammen aanbieden</i>	helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ in zeer grote mate
EMOTIONELE ONDERSTEUNING	4.4. Je merkt het op wanneer kinderen zich bij bepaalde activiteiten/opdrachten/initiatieven onzeker voelen of faalangst hebben. Je peilt ook geregeld tussendoor naar de beleving van kinderen, hoe ze een bepaalde hoek, spel, ... ervaren. Je helpt ze te uiten wat ze voelen.	helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ in zeer grote mate
POSITIEVE FEEDBACK	4.5. Je geeft geregeld positieve feedback op initiatieven van kinderen, door belangstelling te tonen, uitleg te vragen, te bewonderen, te bevestigen,	helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ in zeer grote mate
EIGEN DENKEN	4.6. Je vraagt de kinderen regelmatig naar hun mening, wat zij nog meer willen weten, hoe zij iets zouden oplossen. Je lokt hierover communicatie tussen kinderen uit.	helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ in zeer grote mate
STIMULERENDE TUSSENKOMSTEN	4.7. Het lukt je makkelijk het spel van de kinderen te helpen verdiepen of verruimen. Je geeft impulsen die tot actie aanzetten. Je gaat mee in hun ideeën maar met respect voor hun intenties en keuzes. <i>Bijv. Je doet een tussenkomst (via een opmerking, rake vraag, bijkomend materiaal, extra opdracht, ...) waardoor je de kleuter aanmoedigt om verder te gaan, grenzen te verleggen, verder door te denken.</i>	helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ in zeer grote mate

Bijlage 5: Dagboek observaties

26 maart 2019

Situatie:

Voor schooltijd: De twee groepstafels in de klas zijn niet gelijk van hoogte. Daarom 4 tafeltjes van gelijke hoogte aan de groepstafel geschoven, zodat 4 kinderen tegelijk aan tafel kunnen tekenen. De camera staat opgesteld op de kast. Vanaf de andere kant is er tegenlicht, waardoor de kinderen niet goed in het gezicht te zien zijn. Potloden zijn geslepen. Leerkracht gaat tijdens de werkles naast de camera zitten.

10.30 uur: Met de 12 oudste kleuters op digibord en in boeken de olifant bekeken.

Eerste groepje: J, L, B en N willen beginnen met tekenen. N arriveert pas bij 3.56. Hij is naar de wc geweest. De kinderen reageren op elkaar, kletsen en lachen. Ze hebben niet constant voeten onder tafel. Ni weet niet goed wat hij moet tekenen. Hij kijkt naar wat de andere tekenen en kijkt tussendoor opzij naar het digibord. Tijdens het tekenen corrigeer ik de zithouding van de kinderen, verbaal of fysiek. L is nieuw in onze groep. Zoekt contact met J tijdens het tekenen. N wordt een beetje uitgelachen om zijn tekening. Eerst kijkt hij sip, maar dan lacht hij er zelf om. Hij gaat verder met zijn tekening, maar lijkt niet tevreden en kijkt met een frons. Hij is niet tevreden en draait blaadje om. Hij bekijkt het digibord en begint opnieuw. Kinderen praten over de tekening. B: hij moet nog slagstanden hebben. Omdat we voor het tekenen fruit en drinken hebben gehad, moeten de kinderen naar de wc tussendoor. B heeft vaak zijn tong uit zijn mond. Kinderen praten/lachen en tekenen tegelijk. Af en toe gebruiken ze de boeken om te kijken hoe ze moeten tekenen. N komt niet tot tekenen. M komt kijken bij J en L. Ze geven antwoord en gaan weer verder. B en J zeggen wat over de tekening van N. Ze lachen om hem. N bekijkt zijn tekening, dan voor zich uit. Daarna pakt hij het boek erbij. Hij kijkt naar de anderen die bij de leerkracht staan. B schrijft tekst bij de tekening en vraagt hulp aan leerkracht. N tekent, maar kijkt niet tevreden. Een kind uit een andere klas komt trakteren. Alleen N laat zich daardoor afleiden. J hoort een ander kind iets zeggen over T. Ze wil gaan kijken, maar loopt weer terug naar haar tafel. J gaat kijken wat L in de kast heeft gevonden. B heeft een letterkaart gepakt. Doordat de leerkracht hardop iets tegen L zegt kijken de andere drie kinderen naar wat ze doet. J gaat na 4 sec. verder. B en N kijken 30 sec.



Reflectie:

Werkles is na fruit/drinken. Daarvoor buiten gespeeld.

Tijdens de observatie lopen er kinderen voor de camera langs.

Het bouwwerk van de kapla staat te dichtbij, waardoor kinderen tegen de camera aan kunnen stoten. Kinderen lopen van tafel om naar de wc te gaan.

N moeite met beginnen en door te gaan. Ik zie kinderen die betrokken bezig zijn, plezier hebben in het tekenen en zich weinig laten afleiden. Ze moeten af en toe gecorrigeerd worden in hun zithouding. B veel beweging. Tong uit de mond.

26 maart 2019

Situatie:

Tweede groepje: M, Te en To beginnen meteen. Tj kijkt om zich heen, M pakt een nieuw blaadje. M regelt een potlood voor Ti. M bekijkt het boek. Tj vouwt blaadje, zegt dat ze nieuw blaadje pakt. Na goedkeuring leerkracht, gooit ze blaadje in papierbak, huppelt naar de la en pakt een nieuw blaadje. Ze bekijken elkaars tekening, praten erover. Tj kijkt wat M doet. N komt aan tafel bij Tj, is iets kwijt, Tj reageert op hem. Ze tekent weer verder. Tj



gebruikt het beeldje. To vraagt Tj om potlood. Ze reageert wel, maar blijft doortekenen. Een ander kind vraagt haar iets, ze geeft antwoord terwijl ze doorgaat met tekenen. Te wil kijken bij Tj. Zij wil dat niet. Gaat over haar blaadje liggen. Leerkracht stuurt aan op het zelf bedenken van een oplossing. M en To werken gewoon door. To kijkt bij M. Te maakt de opmerking dat Tj pas net begonnen is. Ze lijkt zich daar niets van aan te trekken. Ze staat terwijl ze de olifant omtrekt. Leerkracht heeft bank opgesteld, zodat kinderen minder makkelijk voor de camera langs kunnen lopen. To tikt met vingers op tafel, kijkt waar Te blijft?, heeft potlood in hand kijkt ernaar, doet het tegen zijn neus, handen voor gezicht, wrijft, als Te terugkomt praat hij met hem, kijkt bij M, stoot zich tegen potlood. Hij kijkt steeds naar leerkracht. Gaat na 2,5 minuut weer tekenen. J komt kijken naar de tekeningen. Tj gooit blaadje weg en pakt nieuwe. Tj ontvangt hulp van leerkracht. Ze bekijkt het boek. Te roept woorden en beweegt daar zijn hand bij. Te en To kijken vaak naar elkaars tekening. M zit op stoel. Te haalt J en N om te kijken naar To tekening. To praat met N. To loopt weg en komt weer terug. Tekent niet. Loopt weer weg naar andere tafel waar J en N aan het tekenen zijn. Tj krijgt potlood van S, gaat gelijk weer verder. Te en To zijn weg van tafel, hun tekening is nog niet af.

Reflectie:

Te en To afgeleid door wat er om hen heen gebeurt. To is zich bewust van de leerkracht/camera. Hij kijkt vaak in die richting. M blijft aan tafel zitten. Zit op billen. Tj is zeer geconcentreerd bezig. Is twee keer opnieuw begonnen. Zet door. Veel beweging in haar. Correcties verbaal.

27 maart 2019

Situatie:

Derde groepje:

A, Th, Ju, K zijn begonnen. Hebben een boek met een olifant voor zich liggen. Ju draait blaadje om. Th maakt opmerking over tekening A. Ju bekijkt het vanaf zijn plaats. A lijkt zich er niets van aan te trekken. K ingespannen bezig. Th zit breed uit met zijn ellebogen. Ju zit met hand voor zijn mond. Bekijkt wat Th doet. K kijkt naar de tekening van Ju en slaat haar hand voor haar mond terwijl ze lacht zonder geluid. Th praat over wat hij doet. Th stoot tegen Ju aan. Die kijkt even boos. Hand onder hoofd en tegen hoofd. A kijkt veel bij Th. K beweegt haar tong in haar mond. Als Th praat luisteren A en Ju. Th zegt tegen K: kijk die van Ju. K lacht met haar hand voor haar mond. Ju zoekt kort oogcontact met de leerkracht. Th fluistert tegen A over de tekening van Ju. A gaat kijken. Ju kijkt heel verdrietig en probeert zijn blaadje onder de tafel te doen. Hij kijkt boos naar A die lacht. A: je hebt een groene olifant. Ju heeft hand bij zijn voorhoofd en kijkt verdrietig. Th: we moeten er gewoon om lachen. Leerkracht schuift eerst stoel van A en komt dan bij Ju. Hij zoekt lichamelijk contact door tegen haar aan te komen. Zijn gezicht staat iets blijer. Leerkracht Ju gevraagd wat hij zelf van zijn olifant vindt. Hij vindt hem mooi. Leerkracht: omdat hij groen is, is het een heel speciale olifant. Hij bekijkt zijn tekening met een glimlach op zijn gezicht. Zingt een beetje als hij verder gaat. K met handen door haar haar. A afgeleid door iets dat naast hem gebeurt. K staat op, want is klaar. Leerkracht loopt er naar toe. Corrigeert haar te gaan zitten. Leerkracht gaat zelf ernaast zitten. L komt wat vragen. Daarna aanwijzingen om er nog iets bij te maken. R komt wat vragen. Leerkracht rondt eerst af. K heeft even tijd nodig om door te gaan. Ju en K praten met elkaar. Ju staat op om naar leerkracht te gaan, bedenkt zich en pakt een potlood. Als hij tekent gaat hij weer zitten. Th laat zijn handen op tafel vallen: oh, mijn handen zijn moe. Ju staat op zodat hij beter bij het potlodenbakje kan. Th hangt over Ju heen om een potlood uit het andere bakje te pakken. Hij staat en wappert met zijn rechterarm. A komt terug, duurt even voordat hij weer gaat tekenen. Heeft geen potlood. Speelt met zijn blaadje. Stopt het tussen de tafels. Gaat verder als hij een geel potlood heeft. K zit met twee handen onder haar kin te kijken in de richting van de



leerkracht. Schuift met haar blaadje en staat op, loopt naar de leerkracht. Th staat ook op en loopt naar de leerkracht. Ju gaat naar de leerkracht. K komt terug, pakt potlood en staat tijdens het tekenen. Th komt terug van de leerkracht en zegt: nee hè, ik moet bruin hebben. Loopt naar het andere potje en stopt daar bruin in. Ju is op het puntje van zijn stoel gaan zitten. Keet hangt op de tafel en praat voor Ju langs met Th. A komt potlood halen bij K. Ju loopt naar de leerkracht. K loopt naar leerkracht als ze terug komt staat ze te tekenen. Loopt naar de kast en gaat staand verder. Correctie leerkracht. Kort zitten. Gaat staan om te kijken, gaat dan weer staand verder. Gaat na correctie weer zitten. Gaat weer staan en uit zichzelf zitten. Er komt een kind bij om iets te laten zien. Daarna gaat ze weer verder. Th schrijft staand zijn naam erop.

Reflectie:

Werkles is na het fruit/drinken. Daarvoor zijn we op de foto geweest en hebben buiten gespeeld. Th zit op stoel en billen. Beweegt heen en weer op de stoel. Beweegt met armen en bovenlijf. Zit breed uit met ellebogen. Th is lang en zit met benen languit onder de tafel. Verwoordt wat hij aan het doen is. A aan het begin gericht op Th. Later intensief bezig. Ju erg onzeker over zichzelf. Na intermezzo leerkracht zie je plezier. K in het begin op stoel, later ook staand tekenen. Beweegt haar tong in haar mond. Ze heeft vaak haar benen over elkaar onder de tafel.

Ik blijf beschikbaar voor andere kinderen, maar als ik bij het groepje van tekenen ben en kinderen komen naar mij toe, dan kan dat verstorend werken.

Overweging:

Nog niet alle kinderen zijn aan het werk na de eerste 3 minuten. Vandaar dat gekozen wordt om de observaties te bekijken van 4-7 minuten en van 14-17 minuten.

Om de concentratie goed in beeld te krijgen en gelijkwaardig te beoordelen, wordt deze elke 30 seconden gecheckt. Is het kind gericht op de tekening en/of materiaal, of is de blik afgewend.

Na analyse met collega van de eerste twee kinderen komen we tot de ontdekking dat we niet alle betrokkenheidssignalen uitgebreid hoeven te noteren. We hebben de signalen nodig om tot een schaalwaarde te komen. Om specifiek te kijken naar de houding en beweging bij het tekenen, noteren we bij de andere 10 kinderen alleen de gegevens die behoren bij de signalen energie, mimiek en houding. Bij die betrokkenheidssignalen noteren we steekwoorden. Bij energie zijn dat de woorden: lachen en tong. Bij mimiek en houding: zit niet op 2 billen, staat en loopt.

Na het analyseren van weer twee kinderen worden de steekwoorden bij energie uitgebreid met 'ingespannen kijken'. Bij mimiek en houding worden 'zit op 2 billen' en 'uit beeld' toegevoegd.

Na het analyseren van de 12 kleuters worden de gegevens in een tabel gezet. Voor de schaalwaarden is dat duidelijk (bijlage 12). Voor de onderdelen energie en mimiek & houding is dat lastig, omdat er geen kwantitatieve gegevens aanwezig zijn. Er is een wisselend beeld wat betreft de houding en de energie. Uit het observatie instrument kan niet gehaald worden hoe lang een kind op twee billen zit en/of staat. Om toch een vergelijking te maken, wordt elke 30 seconden geturfd of het kind een bepaalde houding en bepaalde energie laat zien. Dat wordt in een tabel weergegeven (bijlage .. en ..).

Uit deze tabel lees ik het volgende af:

Kinderen die veel zitten, op elke 30 seconden, in beide tijdsintervallen: M, Te, Th, To.

Kinderen die veel bewegen, op elke 30 seconden in beide tijdsintervallen: Tj en L.

Kinderen die tijdens het eerste tijdsinterval bewegen en tijdens het tweede tijdsinterval zitten: N.

Kinderen die tijdens het eerste tijdsinterval zitten en tijdens het tweede tijdsinterval bewegen: Ja, B, A, Ju en K.

Om tot een selectie te komen met welke kinderen ik het onderzoek voortzet, bekijk ik van de laatste groep de betrokkenheid. Van deze groep laat K dezelfde betrokkenheid zien bij beide tijdsintervallen. Ja, A en B hebben bij het eerste tijdsinterval een hogere betrokkenheidswaarde dan bij het tweede tijdsinterval. Ju laat bij het tweede tijdsinterval een hogere betrokkenheidswaarde zien dan bij de eerste. Dit kan te maken hebben met het feit dat hij zich in eerste instantie niet competent voelde.

Ik ben nieuwsgierig of deze kinderen een constante betrokkenheidswaarde laten zien als ze zelf mogen kiezen in welke houding ze tekenen.

Het onderzoek zet ik voort met Ja, B, A en Ju.

Om het lopen naar de wc te beperken kies ik ervoor om de werkles voor het fruit/drinken te laten plaatsvinden.

Om helder te krijgen hoe de kinderen zich bewegen tijdens het tekenen, beschrijf ik elk kind apart.

10 april 2019

Situatie:

Vier kinderen mogen een leeuw tekenen op een plaats die ze zelf mogen kiezen. Ze hebben de keuze uit: aan tafel, aan de bank, op de grond, staand aan de watertafel.

Kind 1:

Ja heeft gekozen voor tekenen aan tafel. Camera staat vast opgesteld op de kast. Hoogte van de tafel is gelijk aan de hoogte van de tafel tijdens de eerste meting. Leerkracht zit ongeveer naast de camera. Ze bladert in een boek en tekent na. K komt potlood pakken. Ze duwt haar eerst weg, maar laat het dan toe. Tekent, bladert weer in het boek. Kijkt naar leerkracht, glimlacht. Kijkt naar A die bij de leerkracht komt. Tong beweegt in mond. Ze zit scheef op de stoel. Schuift op stoel. Zit niet recht voor de tekening. F. stelt leerkracht vraag: komen kinderen uit een ei? Ja is afgeleid en kijkt naar leerkracht. Na 10 seconden weer verder. Ze kijkt nog een paar keer op van haar werk. Ze corrigeert een kind als die voor de camera langs loopt. Kijkt kort naar kinderen in de bouwhoek. Achter haar is er een klein incident met B. Ze draait zich om. Schuin op de stoel. Zoals de camera nu staat opgesteld kan ik niet zien hoe Ja haar benen heeft. Gaat een beetje staan. Lacht om iets dat ze hoort in de bouwhoek. Tekent ondertussen verder. Lacht weer en kijkt op. Scheef voor tekening. Volgt B die naar de wc gaat. Draait zich een beetje om en zoekt contact met de leerkracht. Ze praten over de tekening. Ze lacht erbij. T komt haar tekening bekijken. Ze tekent door. Hand onder hoofd. Andere hand tekent. Wijst naar andere kinderen. Kijkt geregeld op van werk, maar gaat snel weer verder. Draait zich snel om en weer terug. Zingt tijdens het tekenen. Op 18 minuten, draait ze zich om en gaat met één voet om de stoel staan. Gaat weer zitten. Schuin voor de tekening. Op 19.30 pak ik de camera in de hand om onder de tafel te filmen. Twee voeten plat op de grond naast elkaar, benen wat uit elkaar. Billen op het randje van de stoel. Benen gestrekt over elkaar. Zijdelings op stoel. Voeten gekruist. Ze zingt. Ze lijkt zich meer bewust van de camera. Vingers in de mond. Staat op en komt naar leerkracht.



Reflectie

Ja werkt alleen in het groepje. Haar contacten zijn buiten haar bereik. Gedurende de observatie van 20 minuten kijkt ze geregeld op of draait zich om, maar loopt geen enkele keer weg van haar tekening om elders te kijken. Af en toe lacht ze. Ze kijkt blij, heeft haar mond af en toe open terwijl

ze tekent. Ze staat één maal. Bij het zitten bewegen haar benen naar een andere positie. Ze beweegt haar lijf rondom haar tekening. Ze zingt af en toe tijdens het tekenen. Positie van Ja alleen aan tafel is geen standaard situatie.

Overweging

Positie van de camera moet ook gericht zijn op de benen en voeten.

10 april 2019

Situatie:

A en Ju hebben gekozen om te tekenen op de grond aan de bank. De camera staat opgesteld op een kastje dat ik voor deze gelegenheid daar heb neergezet. Om het geloop voor de camera te beperken heb ik de kring dicht gezet met een bank. Activiteiten die gewoonlijk plaatsvinden in de kring, zoals het spelen met de knex of knikkerbaan is nu verplaatst naar de gang.

Leerkracht zit op 2 meter afstand buiten de kring.

Kind 2:

A zit op zijn hurken, schrijlings. Bekijkt de plaatjes op het digibord. Zit met één voet onder zich. Andere voet op hurken. Weer op hurken. Leunt op de bank. Tekent van het bord na. Praat tegen Ju. Kijkt voor zich uit. Na 4 minuten staat hij op en loopt naar leerkracht. Terug, voeten gekruist op hurken. Ju pakt potlood af. A zegt ik ben nog niet klaar. Slaat Ju met potlood op het hoofd. Lacht erbij. Kijkt bij Ju, naar het bord. S loopt voor hem langs. Reageert hij niet op. Zit op knieën, voeten plat. Wijst Ju op zijn tekening. Loopt naar leerkracht. Bij terugkomst steunt hij met handen op de bank en springt met voeten in de lucht. 6x Gaat op hurken met gekruiste voeten. Tekent verder. Pakt tekening op en laat het Ju voor zijn gezicht zien. Loopt naar leerkracht. Oh ja. Tekent verder, gekruist op hurken.. Op knieën met één been gekruist onder zich. Hoog op knieën om potlood te pakken, daarna op knieën met tenen gekruld op grond. Staat op en rent naar leerkracht, die op de gang is. Heeft hij blijkbaar waargenomen. Hij keek niet toen ze voorbij kwam. Leerkracht buigt naar hem toe en bekijkt zijn tekening. Bij de bank kijkt hij staand naar Ju. Gaat dan gekruist op hurken zitten. Kijkt naar digibord. Kijkt naar de tekening van Ju en dan naar bord. Potlood voor zijn mond. Praat tegen Ju. Loopt naar leerkracht. Ze komen samen terug. Staand naast elkaar laat hij Ju zien wat hij getekend heeft en vertelt hem dat. Loopt naar leerkracht. Legt tekening neer en wil zijn naamkaart pakken. Hij ziet dat het bakje niet op de plaats staat en loopt naar kinderen die het bakje hebben. Gaat gekruist op zijn hurken zitten, zoekt een kleurpotlood uit. Schrijft zijn naam over van het kaartje. Zeer geconcentreerd. Laat het aan de leerkracht zien. Ruimt zijn materiaal op.



Reflectie:

Op de momenten dat A aan het tekenen is, is hij geconcentreerd en betrokken. Hij loopt naar de leerkracht omdat hij vindt dat hij klaar is. Hij is te stimuleren om er bij te tekenen. Hij 'zit' het liefst op zijn hurken met gekruiste voeten. Hij bewaart daarbij goed zijn evenwicht. Totale duur 15 minuten.

Kind 3:

Ju zit op zijn knieën met de voeten plat onder zich. Leerkracht checkt of ze de opdracht hebben begrepen. Ju gaat enthousiast aan de gang. Hij lacht. Pakt een potlood, kijkt naar het digibord en praat over wat hij gaat doen. Hij tekent en kijkt naar het bord. Praat erbij. Kijkt naar het bord. Zijn linkerarm houdt hij horizontaal en fladdert ermee. Doet hand tegen hoofd, potlood tegen zijn mond en kijkt naar het bord. Potlood in mond en daarna in oor.



Praat tegen A. Zegt hè, doet beide handen als vuisten in zijn schoot terwijl hij naar het bord kijkt. "Ja", schuift op knieën recht voor de bank en gaat tekenen. Praat erbij. Kijkt naar A, wijst op zijn eigen tekening, wijst naar het bord: "kijk maar naar die leeuw". Hij brult als een leeuw, gaat daarbij met zijn knieën van de grond, terwijl hij met zijn handen op de bank steunt. Lacht en gaat weer terug op zijn knieën. Kijkt naar het bord. Zet rechtervoet op de grond, linkerknie en steunt met linkerarm op de bank. Kijkt naar het bord en praat. Kijkt naar de tekening van A. Gaat weer op knieën zitten. Praat tegen A en wijst naar bord. Beweegt mond open en dicht. Tekent. Slaat 5x met vuist op zijn tekening. Tekent en praat. Schuift iets opzij. Praat tegen A, wijst naar het bord en geeft met zijn handen aan hoe groot het moet zijn. Kijkt naar zijn tekening en roept Oh terwijl hij met bovenlijf naar achteren leunt. Kijkt naar digibord. Krult tenen. Steunt met handen op bank, loopt met voeten achteruit totdat zijn benen gestrekt zijn. Tilt één been gestrekt op, zet neer en doet andere been achter zich in de lucht. Kijkt vooruit met mond open en tong eruit. Gaat staan pakt tekening en zeiltje en gaat naar leerkracht. houdt onderweg tekening in de lucht om te laten zien. Leerkracht stimuleert om nog meer te tekenen. Hij komt lachend terug. Kijkt al lopend naar het digibord en gaat op knieën zitten. Praat, schuift met benen. Kijkt bij A en praat tegen hem, leunt op bank met linkerarm, rechterbeen is zijwaarts. Wil potlood pakken van A. Laat niet los en zegt ik ben nog niet klaar. Hij lacht. Been zijwaarts, ander op knie. A slaat met potlood op hoofd van Ju. Hij trekt rechterbeen bij, zegt au en doet beide handen op zijn hoofd. Glimlacht. Steunt met beide handen op de bank, springt op en rent met benen (handen blijven op de bank). Doet linkerbeen voor zijn rechterbeen. Beweegt met benen. Zwaait met ene been voor andere langs. Gaat zijwaarts 'rennen'. Gaat op de knieën met billen iets omhoog. Gaat naar leerkracht om te vertellen wat hij tekent. Komt terug. "bijna vergeten om in te kleuren". Op knieën, voeten plat. Praat. Knieën even uit elkaar. Draait en staat op. Is bezig met de potloden en loopt naar leerkracht. Praat tegen zichzelf. Kijkt op het digibord. Slaat met potlood op tekening. A houdt hem de tekening voor. Ju tekent door. Kijkt kort op om te zien waar leerkracht is. Draait op knieën om, houdt de tekening voor zich en bekijkt hem. Kijkt naar het bord en loopt naar leerkracht. Zit op knieën, tenen gekruld, daarna plat. Loopt naar leerkracht. Knieën, tenen gekruld. Praat tegen zichzelf en slaat met hand op tekening. Hand onder hoofd. Verder. Voeten plat. Naar leerkracht. Die attendeert hem op details. Hij gaat weer verder. Praat en lacht. Kijkt weer naar het bord. Op knieën. Naar leerkracht: "vind je hem klaar zo? Wil je je naam erop zetten?" A houdt hem staande en vertelt hem over zijn tekening. Ju kijkt naar tekening A en dan naar zijn eigen tekening. Gaat op knieën en schrijft zijn naam erop. Kijkt naar leerkracht kort. Is klaar. Huppelt terug en ruimt zijn zeiltje op.

Reflectie:

Ik zie een ontspannen kind dat met veel plezier getekend heeft. Hij loopt 7x naar leerkracht. Als hij bezig is, is hij zeer betrokken. Hij wordt niet afgeleid door andere kinderen, ook niet door A. Hij zit op zijn knieën, meestal met voeten plat. Hij beweegt aan de bank: 'rennen', zwaaien met been. Praat veel en heeft vaak een lach op zijn gezicht. De totale duur is 14 minuten.

Overweging:

Beide jongens hebben deze activiteit niet uit zichzelf gekozen, maar op uitnodiging van de leerkracht. Ze hebben wel met plezier getekend. Ze zijn kort gemotiveerd. Als een kind intrinsiek gemotiveerd is, dan heeft het volgens Poland (2004) geen externe factoren nodig om aan het spelen te blijven. Hier hebben beide jongens stimulans van de leerkracht nodig om aan de gang te blijven. Om de betrouwbaarheid niet te verkleinen, selecteer ik nog twee kinderen. Te en M kiezen voor deelname aan de tekenactiviteit.

11 april 2019

Situatie:

B en T kiezen ervoor de activiteit op de grond te doen. Camera staat opgesteld op de kast, naast het bureau. Leerkracht zit achter het bureau. Kinderen hebben zelf materiaal gepakt. J wil ook op de grond kleuren. B heeft zijn schoenen aan.

Kind 4:

B bekijkt de plaat, schuift op knieën naar voren, vingers in mond. Staat op, kijkt wat J doet. Loopt naar tekening T, bekijkt die. Pakt boek met leeuw, bladert erin, zit op knieën, gaat liggen en weer op knieën. Kijkt naar leerkracht (is bezig met camera en J). Lacht naar J, kijkt naar boek, zit op knieën. J zegt iets tegen hem. Hij kruipt op zijn knieën naar haar toe. Hij zit op zijn tekening. Kruipt achteruit, pakt potlood en begint te tekenen. Kijkt naar tekening T. Lacht naar J. Kijkt naar T, gaat liggen op buik en begint te tekenen. Trekt één been een beetje op. Ligt een beetje op zijn zij. Praat met J. Doet onderbeen in de lucht. Afgeleid door gesprekje van leerkracht met kind dat vraagt over de opstelling van de kring. Rechterbeen is gebogen. Over andere heen heen. Kijkt naar J. Die pakt haar tekening van de leeuw en laat hem zien. Benen over elkaar. Gaat op heup liggen om een potlood uit het potje te pakken. Steunt daarbij op zijn onderarm. Teun wijpt over hem heen, maar reageert daar niet op. Op knieën en zoekt potlood. Gaat liggen tekenen, een been gebogen over de andere. Terwijl hij tekent beweegt hij zijn voeten. Benen naast elkaar. Onderbeen in de lucht. Draait zich op rechterzij en kijkt J aan die naast/achter hem zit. Ligt half op zijn rug. Heeft veel potloden uit het potje gepakt. Doet ze terug, laat er één vallen, draait zich om en tekent. Ligt op zij. Heeft 2 potloden, een rechts en een links, wisselt van potlood. Benen gekruist. Benen bewegen heen en weer. Op knieën. Tong uit mond. Bekijkt zijn tekening. Hij kijkt tevreden. Tekent verder. Hij bekijkt de tekening van J. Tekent verder. J zegt iets. Hij kijkt naar haar tekening. Ligt op linker heup/bovenbeen. Op knieën. Steunt op handen, benen op de grond, beweegt, kijkt naar de tekening van J. Maakt fietsende beweging met onderbenen op de grond. Zit op handen en knieën. Wijst naar tekening J. Ze praten erover. Ligt op linker heup met opgetrokken benen. Benen gestrekt. Op knieën, lacht. J lacht ook en kijkt bij hem. T zegt B.. B gaat rechtop zitten, kijkt verdrietig naar zijn tekening en boos. Krast met potlood op hoofd van T. T zegt au en kijkt verontwaardigd naar B. B kijkt naar J. B kijkt naar beneden, boos. Na 20 seconden stopt hij potlood in zijn mond, lacht en kijkt naar J. Hij bijt/kauwt op het potlood. Trekt zijn gezicht in een grimas. Laat het potlood aan J. zien. Stopt potlood weer in mond. Bijt erop. Laat zien dat zijn tanden erin staan. Stopt potlood weer in mond. Lacht erbij. Kijkt naar leerkracht die aan komt lopen met T. Kijkt verschrikt. Kijkt verdrietig naar zijn tekening. Leerkracht maakt opmerking over het in de mond doen van het potlood. Ga maar lekker tekenen. Hij reageert met: dat kan ik niet. Dat kan ik toch niet! Hij gooit zijn potlood voor zich op de grond en kruipt weg naar de bank, terwijl hij roept dat hij het niet kan. Leerkracht vraagt om bij haar te komen. Hij loopt naar haar toe met hand voor zijn mond en vinger(s) beetje in zijn mond. Hij blijft staan. Leerkracht zit op de bank. Ze vraagt naar het probleem, probeert hem over te halen verder te gaan. Dat wil hij niet. Hij wil wel een nieuwe maken. Hij loopt naar de kast om een blaadje te pakken. Komt terug, heeft vingers in zijn mond, loopt voor T langs, blijft voor hem staan en kijkt naar zijn tekening. Lacht en T lacht terug. Lacht en slaat met hand op de knie. Haha. Loopt naar T en laat zich op de knieën vallen naast T. Kruipt achter T langs naar zijn zeiltje. Heeft hand voor zijn mond. Lacht. Op knieën naar boek, schuift het weg. (Hij gaat iets anders maken en heeft dit boek niet nodig) Schuift weer achteruit. Lacht, vingers voor/in mond. Springt op zijn voeten, loopt weg. Staat bij blaadje, pakt potlood, loopt weg. Heeft het potlood geslepen aan twee kanten. Gaat op hurken en laat het J zien. Gaat staan. Laat leerkracht potlood zien. Die reageert met leuk. Hij loopt om T heen. T laat zijn potlood zien. Leerkracht stuurt aan op tekenen. Ben schuift op knieën, rechtop naar zijn plekje. Houdt potlood tussen twee vingers vast en houdt het voor zijn ogen. J wijst op zijn tekening van de leeuw. Ze praten erover. B wijst op de tekening. Draait zich op de knieën om. Tenen gekruld, op knieën. Schuift blaadje onder zeiltje, draait zeiltje met blaadje om. Ligt. benen



bewegen. komt Met voet tegen potje aan. J loopt om hem heen. B op knieën. J pakt potlood. B wijst andere potje aan. Gaat verder met tekening, zit op knieën. Ligt op buik. Benen bewegen. Twee potloden. Op knieën. Zegt kijk en wijst naar zijn tekening. Gaat weer liggen. Schuift op buik naar T. potlood in zijn mond. Schuift terug en tekent verder. Ziet J haar benen bewegen. Hij doet haar na. Schopt met zijn onderbenen in de lucht. Kijkt daarbij naar J. Tekent niet. Tekent verder met een arm onder zijn borst. Op knieën, gaat staan en loopt naar slijpmachine. Hij mag niet meer slijpen. Laat de scherpe punt zien aan T. Komt erg dichtbij. T kijkt boos. B loopt naar leerkracht: voel eens. Leerkracht zegt: ik wil dat je nu gaat tekenen. Hij loopt naar plek, gaat liggen. Benen bewegen. Praat en lacht. Ligt met benen op zij. Op buik, knieën en weer buik. Benen zijn in beweging. Schuift naar potje, pakt potlood, schuift wat heen en weer en tekent met arm onder borst. Been in de lucht, draait met benen. Op knieën, gaat staan, doet een paar pasjes achteruit en bekijkt zijn tekening van een afstand. Hij lacht en kijkt trots. Doet potlood in het potje en loopt weg. Komt terug, pakt zijn tekening en laat die aan leerkracht zien, met een trotse blik. Leerkracht geeft tip om de tekening duidelijker te maken. Loopt naar potje, gaat op hurken zitten, zoekt een potlood en gaat op de grond zitten. Hij is nu niet goed in beeld. Lacht, bekijkt zijn tekening, kruipt naar het potje pakt potlood en gaat liggen. Komt met voeten tegen T aan. Trekt ze terug nadat T zijn naam zegt. Op knieën een ander potlood. Ligt. Schopt een potje om. Zet het potje rechtop, laat de potloden liggen. Gooit met hand andere potje om. Zet het potje rechtop en zoekt tussen de liggende potloden er een uit.. schuift naar J. Leerkracht schuift zijn blaadje zo dat hij weer goed in beeld is. Ligt, op knieën, half liggend, weer op knieën. Kijkt bij J, steunt op handen en knieën. Doet benen naar achteren en weer naar voren. Op knieën, bekijkt het knippen van J. Hand tussen zijn benen. Krabt aan hoofd. Is gericht op het werk van J. Wijst dingen aan. Gaat liggen praten, op knieën. Schuift en trappelt met benen. Begint te zingen. Tekent, half zittend/liggend. Op knieën. Laat J potlood zien. Praat met haar. Ligt. Zingt en beweegt zijn hoofd. Op knieën en beweegt heupen heen en weer. Zingt luidkeels. Maakt wijds gebaar met arm. Kijkt J aan en zingt met haar mee. Hupt op en neer. Bedenkt zelf een liedje. Heeft veel lol. Zwaait met zijn armen.

Reflectie:

Gedurende de gehele observatie zie je een heel beweeglijk kind. Hij doet van alles met zijn lijf als hij aan het tekenen is. Hij ligt het meest, maar ligt niet lang stil. Bij de eerste meting, aan tafel, zag je zijn tong uit zijn mond. Nu heeft hij dat niet laten zien. Hij laat periodes zien van hoge betrokkenheid, maar ook van lage.

Situatie:

Kind 5: T bladert in het boek met de leeuw. Zit op zijn knieën. Loopt weg. Schuift blaadje met zeiltje voor het boek en gaat liggen op buik. Kijkt op als een kind iets aan de leerkracht vraagt. Staat op en bekijkt de tekening van J. Op een knie en een voet tekent hij. Tekent na van tekening J. gaat over B heen, loopt terug. Op knieën, tenen gekruld. Gaat op zijkant dijbeen zitten. Potje staat aan andere kant van B. Moet om een potlood te pakken over B heen. Pakt potje en zet het bij zich neer. Loopt met potloden naar puntenslijper. Op knieën. Als hij kijkt bij tekening J gaat hij op handen en knieën. Kijkt bij B. Kijkt tekening J, een hand achter in zijn broek. Knieën tekenen. Kijkt tekening J. Tekent verder. Zegt wat van de tekening van B: B.. B krabt hem met het potlood. Au, doet hand op de zere plek. Kijkt boos. Gaat naar de leerkracht. Als hij terugkomt gaat op knieën aan tekening. Stopt potlood in potje. Zit daarbij rechtop op knieën. Kijkt naar gesprek leerkracht en B. Kijkt voor zich uit. Zit met knieën uit elkaar. Zegt wat tegen B, maar tekent door. Zit op linker knie. Rechts is naar achter. Pakt het boek dat B heeft weggeschoven en tekent verder. Gaat op achterkant verder. Tekent na van het boek. Geeft B een potlood. Kijkt naar J en B, pakt ander potlood, kijkt naar B. Zegt wat tegen hem. Gaat verder. Bekijkt zijn tekening op handen en voeten. Tekent na, zit naast het tekenblad. Pakt het op en loopt ermee weg. Terug. Op een knie en andere een beetje naar achteren. Op knieën, tenen gekruld. Benen uit elkaar. Reageert niet op het bewegen van J en B. Kijkt naar de scherpe punt van Ben. Weert hem af als hij dichtbij komt. Tekent verder. Zit op zijkant been. Weer op knieën. Bekijkt zijn tekening. Kijkt naar J die knipt. Kijkt voor

zich uit. Zit op een knie en een voet. Tekent 30 seconden niet. Kijkt naar tekening van B. Tekent verder op knieën. Recht ervoor. Wiebelt met billen. Bekijkt de tekening op de achterkant. Gaat weer verder. B ligt in de weg. Daar zegt hij wat van en gaat weer verder. Zit naast het blad en dan weer recht ervoor. Tekent gewoon verder als leerkracht de spullen van B recht legt. Gaat rechtop en bekijkt zijn tekening. Draait zich op zijn knieën om voor een potlood. Tekent verder. Kijkt opzij. Ligt op rechter zijkant met een opgetrokken knie en de ander ligt op de grond. Weer op knieën. Pakt tekening op, bekijkt hem, kijkt naar de tekening van B, legt blaadje weer neer en tekent verder. Steunt op rechterarm en kijkt naar B. Op knieën, tekenen. Kijkt naar tekening B. Pakt blaadje op, bekijkt hem, staat op en legt hem op de tafel van de leerkracht. Blijft staan en kijkt voor zich uit. Gaat naar de juf, loopt naar de kring en doet de potloden in de potjes.

Reflectie:

Als hij tekent zit hij op zijn knieën voorover gebogen. Als hij een potlood pakt gaat hij rechtop op zijn knieën zitten. Hij tekent niet aan een stuk door, maar is het grootste gedeelte van de tijd met zijn tekening bezig. Hij heeft een idee wat hij wil tekenen en werkt daar naar toe.

11 april 2019

Situatie:

Kind 6:

M zit aan tafel met L. Zij tekent de leeuw. Twee andere kinderen zitten ook aan tafel te tekenen. Camera is zo opgesteld dat ook de benen redelijk zichtbaar zijn.

M zit met haar benen over elkaar. Loopt naar leerkracht voor boek met foto's van de leeuw. Schuift met haar voeten om de stoelpoten haar stoel aan. Blijft zo zitten. Voeten onder stoel met punt van de schoenen op de grond. Staat op en loopt uit beeld. Gooit blaadje weg, pakt nieuw blaadje en gaat zitten. Draait zich om: er is onenigheid in het groepje achter haar. Een kind praat met hoge harde stem. Ze kijkt daar 17 seconden naar. Leerkracht komt aan tafel en legt uit dat ze mag zitten zoals ze wil. Ze gaat op haar knieën zitten. Ze wijst naar de tekeningen op het prikbord en praat met L. Leunt met een arm op de tafel. Tekent, schuift naar zijkant stoel.



Kijkt naar plaat naast haar. Ze reageert op T. Tekent met een scheef hoofd. Vertelt de anderen dat ze iets heeft aan haar vinger. B komt met kralenplank aan de tafel. Ze volgt hem. R komt zijn kralenplankvoorbeeld terughalen, trekt het onder de plank en handen van B uit. M volgt het allemaal. Potlood tikt tegen haar gezicht. Als leerkracht weg is gaat ze verder. L komt bij haar kijken en ze praat met hem, pakt een potlood en gaat verder. Ze kijkt naar F en J die allebei een potlood vasthebben en eraan trekken. M lacht erom. Punt van het potlood tegen haar tong. Gaat verder, maar wordt weer even afgeleid door die twee. Ze zegt wat tegen ze en tekent ondertussen. Leunt voorover als ze tekent. Praat met J. Rolt de tekening van F op. Tekent. Kijkt richting leerkracht. Kijkt naar de bouwhoek. T vraagt wat, ze geeft antwoord en gaat door. B loopt achter haar langs. Twee seconden later reageert ze daarop door iets te zeggen. Langere tijd (2 min.) achter elkaar aan het tekenen. J laat haar tekening zien. Ze zegt mooi en gaat door. Haar knie hangt over de zijkant van de stoel. T komt bij de tafel en loopt weer weg. Ze volgt haar. Kijkt met de ogen naar de camera/leerkracht en weer naar T. J vraagt welke kant mooier is. Reageert daarop. Ze wordt afgeleid door het gesprekje van F met de leerkracht. Zit met haar voeten aan de achterkant tussen de spijlen door. Steunt op linker onderarm, hangt wat naar voren. Zit wat schuin voor haar tekening. Leerkracht helpt L met het hanteren van het potlood. M luistert mee en laat zien hoe zij het potlood vasthoudt. Ze draait haar blaadje. Beweegt haar mond. Zit op de rand van de stoel. Nog steeds op knieën. Kijkt even op naar L. pakt ander potlood. Drieënhalve minuut bezig met tekening. Draait af en toe een beetje om beter voor het blad te zitten. Kijkt naar tekening van

L. Knie hangt naast de stoel. Tafel verschuift, L zet hem weer goed. M tekent gewoon door. Rechter been op de grond, gestrekt. Naast stoel, zit nu op één knie. L schuift nog eens met de tafel. M tekent door en kijkt niet op. Staat op en loopt naar leerkracht. Ruimt haar potje op.

Reflectie:

M zit de hele observatie op haar knieën. Alleen vlak voordat ze klaar is zit ze op een knie. Ze schuift af en toe heen en weer. In het eerste gedeelte wordt ze afgeleid door incidenten om haar heen. In de tweede helft tekent ze bijna onafgebroken. Ze kijkt tevreden naar haar tekening. Ze lacht niet hardop, maar kijkt wel blij.

Overweging:

Het volledig uitschrijven van de observaties levert niet meer informatie op dan het bekijken van de tijdintervallen. Waar ik naar kijk bij de observatie is de houding waarin de activiteit plaatsvindt. Bij de observaties van de derde meting zal ik alleen de verschillende houdingen die het kind aanneemt noteren.

Omdat elk kind zijn eigen houding kiest, kan ik niet turven of een kind zit, staat of loopt. In een schema noteer ik welke houdingen het kind aanneemt op elke 30 seconden binnen de tijdintervallen (bijlage 12).

Het scoren van de betrokkenheidswaarde aan de hand van de schaalwaarden blijft lastig. Om het te vergemakkelijken hanteren we het beslissingsschema betrokkenheid (bijlage 13).

15 april 2019

Situatie:

3^e meting: De 4 kinderen hebben de keuze uit het materiaal: potlood, stift, krijt of verf. Plaats: tafel, aan de bank, op de grond en staand aan de watertafel. Ze mogen zelf kiezen wat ze tekenen binnen het thema Afrika.

Kind 1:

Ja kiest voor tekenen aan tafel. Ze werkt met potlood, omdat ze dat fijner vindt. Dat kun je weggummen. Het drukt niet door en met stift krijg je meer vlekken.

Aan tafel zitten nog twee kinderen te tekenen.

Houdingen van Janne tijdens de observatie:

Eén voet om de stoelpoot, het andere been gestrekt naast de stoel. Zit op de rand van de stoel, één voet onder de stoel, de andere voet naast de stoel.

Voeten zijn naast elkaar. Schuin aan de tafel. Voeten plat op de grond, recht voor de tafel. Voeten naast elkaar onder de stoel, niet helemaal plat. Tilt

voeten even op en wiebelt. Trilt met de benen, zit op de rand van de stoel. Eén voet gekromd onder de stoel, het andere been gestrekt onder de tafel. Voeten naast elkaar plat. Gaat staan en tekent. Steunt met handen op de rand van de tafel en hangt, wiebelt met benen van links naar rechts. Hupt met twee benen van links op de grond naar rechts op de grond. Staat en kijkt rond.

Hangt over de tafel, terwijl ze tekent, linker voet staat met hak op haar rechtervoet. Staat, linker voet is gekruist met rechtervoet, enkel is omgeklapt. Gaat zitten, doet haar voeten om de stoelpoten en schuift de stoel aan. Zit op rand van de stoel, voeten gekruist onder de stoel. Eén van de twee voeten zit achter de stoelpoot. Voeten op de grond. Rand van de stoel, rechtervoet om stoelpoot, linkervoet buitenkant stoel. Voeten naast elkaar op de grond, billen rand van de stoel. Staat half en pakt potlood en gaat weer zitten. Puntje van de stoel, benen over elkaar.

Wiebelt met benen. Benen over elkaar, linkerbeen is voor rechterstoelpoot. Enkel linkervoet klapt om. Half staan, hangt met buik op tafel, wiebelt van voor naar achteren (tekent niet). Linkervoet



op rechtervoet. Zit op rand van de stoel, voeten gekruist. Wiebelt met benen. Staat en kijkt bij kind andere kant van de tafel, hangt op de tafel. Zit op de rand, linkervoet plat op de grond, rechtervoet onder stoel. Kind loopt achter haar langs, kan er niet door en duwt tegen haar stoel. J schuift met handen stoel aan, daarna met voeten om stoelpoten en blijft zo zitten. Draait zich om, om achter haar te kijken. Kruist voeten, schopt ze vooruit, strekt ze gekruist. Gekruist voor stoel. Gekruist gestrekt, zakt onderuit, leunt met hoofd op leuning. Gaat rechtop, voeten voor stoel met hakken op de grond. Linkervoet op zijkant rechtervoet. Tikt met voeten tegen elkaar aan onder stoel en zet ze plat op de grond. Trappelt met voeten, dan plat op de grond. Rechtervoet op wreef linkervoet, rechtervoet steunt tegen stoelpoot. Voeten onder stoel, tegen de stoelpoot. Hangt naar links, linkervoet kruist achter rechtervoet, die tegen stoelpoot is. Bovenlijf recht, Benen gekruist onder stoel. Voeten plat op de grond. Linkerbeen recht naar voren en weer terug, wiebelt met benen. Voeten bewegen van voor naar achteren onder stoel. Voeten gekruist voor stoel. Gekruist onder stoel, wiebelt, strekt ze uit naar voren en gekruist onder stoel. Linkervoet op wreef rechtervoet onder stoel. Rechterknie omhoog, voet steekt naast stoel uit, linkervoet plat op de grond. Voeten onder stoel tegen stoelpoot aan. Rechtervoet achter stoelpoot, linkervoet plat. Rechtervoet tegen linker aan onder stoel. Schuift met stoel, gaat met billen omhoog, schuift de stoel met voeten om de stoelpoten aan. Gaat staan, steunt met beide handen op tafelrand, benen zijn gekruist. Tilt linkerbeen op in hoek van 90 graden, met knie naar buiten, hupt een beetje naar links. Gaat met billen op de stoel, benen zijn zijwaarts. Rechtervoet op linker wreef. Voeten naast elkaar van de grond. Rechtervoet op tenen linkervoet. Hangt op tafel om beter op de tafel te kunnen kijken, rechterbeen op grond, linkerbeen op stoel. Zit, rechtervoet op grond, linkerbeen? Schopt rechterbeen vooruit. Verschuift haar voet. Rechtervoet om linker stoelpoot. Linkervoet naast stoel, rechtervoet onder stoel op zijkant. Tilt beide voeten op en maakt kleine loopbeweging. Kruist voeten. Voeten plat. Maakt loopbeweging met voeten van de grond. Schommelt op de stoel. Voeten plat, schopt ze even vooruit. Rechtervoet om stoelpoot. Voeten onder stoel. Tilt ze even tegelijk op. Linker voet naar voren, rechter plat onder stoel. Benen zwabberen onder tafel, benen naast elkaar zijdelings naar rechts. Voeten onder stoel, linkervoet achter rechtervoet en stoelpoot. Gekruist onder stoel, ze hangt naar links. Recht voor tekening, voeten gekruist voor. Wipt met de stoel naar achteren. Voeten gekruist. Roos omhelst haar van achteren. J gaat kijken bij de kapla. Zitten op 2 billen, voeten onder stoel met tenen tegen stoelpoten. Rechterbeen naar voren, linkervoet tegen stoelpoot. Wipt met stoel zijwaarts. Rechtervoet dwars onder stoel, linkervoet achter stoelpoot, met zij tegen tafel aan. Loopt weg. Gestopt bij 19 minuten.

Reflectie:

Ja zit het merendeel op de billen op de stoel. Haar voeten en benen heeft ze in verschillende posities. Haar voeten zijn vaak op of tegen elkaar. Ook zijn haar voeten tegen of om de stoelpoot. Blijkbaar vindt ze het fijn om zichzelf druk te geven. Naar mate de tijd verstrijkt beweegt ze meer en verandert vaker van positie. De betrokkenheid blijft hoog.

Kind 2:

M zit in een groepje met J die haar tekening van Afrika afmaakt en nog twee meisjes. Hiervoor heeft ze een ander werkje gedaan. M draagt schoenen.

Ze zit met twee billen op de stoel. Haar benen heeft ze over elkaar. Linkervoet steunt op tenen. Zingt, linkervoet plat. Schopt haar benen vooruit en weer terug. Linkervoet op tenen. Rechterbeen beweegt af en toe. Linkervoet om stoelpoot. Zingt. Schuift een beetje met haar rechterzij naar de tafel. Linkervoet op tenen. Met linkervoet even op tenen en weer plat, hak tegen stoelpoot. Linkervoet op tenen naast stoelpoot. Voet plat. Linkervoet op tenen. Voet plat. Schuift tegen stoelpoot aan. Na 8.49 benen van elkaar, voeten onder de stoel op



tenen. Met tenen tegen stoelpoten. Linkervoet plat. Linkervoet onder stoel. Rechtervoet op tenen linker. 9.39 Benen over elkaar, linkervoet tegen rechter stoelpoot. Beweegt benen een beetje. Staat en loopt naar leerkracht. Bij terugkomst blijft ze even staan, legt haar rechter onderbeen op de stoel, schuift de stoel met haar been een beetje dicht naar de tafel, staat op linkertenen, doet ook rechterbeen op stoel. Kiept iets naar voren, schuift met haar voeten gehaakt achter de zitting de stoel naar voren en gaat met billen op de knieën zitten. Pakt potlood en gaat tekenen. Schuift op knieën. Leunt een beetje op haar linker onderarm die tegen haar buik ligt. Schuift haar stoel iets naar achteren. Zit schuin voor de tafel. Schuift op stoel. Gaat staan met rechterbeen, linker met knie op stoel, leunt op onderarm. Staat, schuift stoel aan, gaat achter de stoel staan, pakt de tekening met twee handen en loopt naar leerkracht.

Reflectie: M zit voornamelijk met haar benen over elkaar. Het been dat op de grond is beweegt. De ene keer staat haar voet plat, een andere keer op haar tenen. Ze zoekt contact met de stoelpoot. Als ze haar benen niet over elkaar heeft zijn haar voeten in contact met elkaar of met een stoelpoot. Ze kijkt blij, praat af en toe tegen zichzelf en zingt.

16 april 2019

Situatie:

B en Te hebben gekozen om hun tekening te maken aan de bank. Ze zitten naast elkaar.

Kind 3:

B schuift op zijn knieën naar zijn plek. Hij zit op de knieën met de billen op zijn voeten. Hij houdt in beide handen een potlood vast. Draait zich op zijn knieën om, voet linkerbeen ligt op de buitenkant, rechter knie is opgetrokken. Strekt rechterbeen. Op de grond staat een potje kleurpotloden.



Leerkracht vraagt of hij al een idee heeft. Hij draait zich om, ja dat heeft hij. Zit op knieën, billen op hakken. Gaat met billen omhoog, krult voeten., draait kwartslag, pakt potlood en draait weer terug. Eén knie plat, andere op voet, gaat op knieën met rechts plat en links een beetje naar buiten gedraaid, benen iets uit elkaar. Schuift benen tegen elkaar. Links 2 potloden, rechts, waarmee hij tekent 1. Schuift iets naar rechts. Zingt en beweegt, billen gaan wat omhoog. Schuift naar links, benen iets uit elkaar. Billen op hakken. Billen omhoog. Billen op hakken. Zingt en beweegt zijn bovenlijf en hoofd. Beweegt heen en weer. Tekenblaadje ligt schuin voor hem. Schuift eerst met enen been en dan met andere been naar rechts. Billen van hakken af. Potlood in vuist en 'tekent'. Benen iets uit elkaar. Benen bij elkaar. Benen uit elkaar, leunt naar links. Linkerbeen meer belast dan rechter. Recht voor bank, benen bij elkaar. Rechter knie gaat naar buiten, linkervoet op zijkant. Voet onder billen. Heup iets naar rechts. Tong uit de mond. Rechtop met bovenlijf, leunt op bank. Rechtervoet op grond, linker knie. Knieën. Schuift een beetje heen en weer. Meerdere potloden in linkerhand. Tong uit de mond. Hangt over bank om gevallen potlood te pakken, doet daarbij benen in de lucht. Zeiltje en tekening vallen op de grond. Hangt over bank om het te pakken. Op knieën, billen van hak af, benen iets uit elkaar. Bovenlijf rechtop. Hangt over bank, blijft met een knie op de grond, pakt gevallen zeiltje. Schuift een kwartslag, pakt potlood uit potje op de grond. Draait verder, op knieën billen op hakken. Draait om, rechtervoet op grond, half staand, staat, gaat zitten op de bank, zet potje naast zijn been. Gaat op de grond op knieën, voeten gekruld, schuift opzij. Billen op hak, linkervoet op zijkant. Recht op billen. 9.17 roep hij klaar! Zit op rechts, benen beetje schrijlings. Op knieën, handen op zijn hakken, tong uit de mond. Leerkracht praat met hem over de tekening, zit op links, benen iets uit elkaar. Rechtervoet gekruld, been gebogen rechts met hand friemelt hij aan zijn voet. Lacht. Hij wil niet meer verder tekenen. Komt toch nog even terug, gaat op knieën met gekrulde tenen. Tekent met billen op hak, benen iets uit elkaar, lacht. Is echt klaar om 11.18

Reflectie:

B is 11 minuten aan het tekenen. Hij praat veel bij het tekenen. Tekenend wordt afgewisseld met kijken bij Te of het pakken van potlood. Tijdens het tekenen zit hij op zijn knieën, meestal met zijn billen op zijn hakken. Hij schuift af en toe een beetje. Hij heeft plezier samen met Te. Hij praat en lacht.

Kind 4:

Te heeft grove schoenen aan. Kinderen mogen altijd zonder schoenen in de klas.

Hij zit op zijn knieën voor de bank, steunt met linker onderarm op de bank en helt een beetje naar voren, schuift zodat hij goed zit. Benen zijn iets uit elkaar, voeten rusten op de tenen. Schuift op knieën als hij iets moet pakken of wil kijken. Gaat iets met knieën van de grond, draait naar leerkracht die iets vraagt aan B. knieën op de grond. Draait zich om naar kinderen achter hem, op hurken. Draait weer terug en gaat op knieën, iets uit elkaar. Benen tegen elkaar en weer uit elkaar. Gaat op zijn hurken zitten, wiebelt een beetje van voor naar achter, houdt beide handen vast aan de bank. Op knieën, pakt potlood. Knieën iets uit elkaar, onderarm gestrekt op blaadje. Rechttop, kijkt bij B, pakt potlood en gaat verder, leunt naar links, houdt met linkerhand blaadje aan bovenkant vast. Linkerknie verder naar links. Knieën tegen elkaar. Schuift rechterknie naar rechts, linker schuift bij. Knieën uit elkaar. Draait blaadje om. Met buik op de bank, handen zijn gekruist onder zijn borst, benen gestrekt naar achteren. Op knieën, uit elkaar, schuift iets naar links. Voet even plat. Knieën naast elkaar. Knieën uit elkaar. Iets minder ver uit elkaar. Tilt rechterknie op als hij naar achteren kijkt. Linkerbeen gestrekt naar achteren, leunt op rechterarm op de bank, trekt linkerarm onder zich en doet knie op de grond, schuin voor de bank. Recht voor de bank op knieën. Terwijl leerkracht met B praat tekent Te door, 15 seconden, kijkt 1x op. Linkerbeen even naar achteren en weer terug. Hangt op beide armen en bekijkt tekening van B. Op hurken en meteen weer terug op knieën. Schuift iets naar achteren en opzij. Knieën tegen elkaar en uit elkaar. Verplaatst het gewicht op rechterknie om potlood te pakken. Verplaatst zich met arm op de bank naar rechts om potlood uit het andere potje te pakken. Schuift op zij, knieën bij elkaar. Schuift naar rechts, eerst rechterknie en dan linkerknie. Staat en leunt met beide handen op de bank, dan met een hand, pakt een potlood. Zit op een knie en een voet. Knieën, uit elkaar. Loopt naar leerkracht.

Reflectie:

Te zit op zijn knieën met zijn tenen op de grond. Zijn knieën zijn uit elkaar. Hij schuift soms op zijn knieën opzij. Zijn knieën zijn wisselend tegen elkaar aan, iets uit elkaar en zo'n 20 cm uit elkaar. Zijn niet tekenarm ligt meestal met de onderarm op zijn blaadje of ernaast. Zijn hand houdt het blaadje aan de bovenkant vast. Te is gedurende de hele observatie (12 minuten) voor 75-100 % met de tekening bezig. Hij kijkt af en toe op van het werk.

Overweging:

Om in beeld te krijgen in welke houding de kinderen tekenen, bekijk ik dat elke 30 seconden. Dat heb ik in een schema uitgewerkt (bijlage 12).

Bijlage 6: Verzoek om toestemming ouders

25-03-2019

Beste ouders/verzorgers,

In het kader van mijn masteropleiding Specialist Jonge Kind zal ik een onderzoek doen naar de bewegingsbehoeften van kinderen. Hierbij zal ik gebruik maken van korte filmfragmenten in de klas, waarbij kinderen bezig zijn met een activiteit.

Deze observaties, foto's en filmfragmenten gebruik ik voor mijn eigen professionalisering en worden niet gedeeld met derden, tenzij u hiervoor toestemming geeft (zie hieronder). De gegevens die hier uit volgen zullen worden geanonimiseerd en gebruikt in een verslag. Ik heb uw toestemming nodig om deze gegevens te gebruiken. Wilt u onderstaande strook invullen en mij retourneren?

Heeft u nog vragen? Stel ze gerust!

Alvast bedankt voor uw medewerking.

Met vriendelijke groeten,
Saskia Brouwer



De foto's en/of screenshots van filmfragmenten mogen **wel/niet** geanonimiseerd gebruikt worden in naslagwerken (doorhalen wat niet van toepassing is).

Hierbij verlenen wij toestemming voor het eigen gebruik van foto's en filmfragmenten voor het onderzoek naar bewegingsbehoeften van kinderen.

Naam kind

Handtekening ouders

.....

.....

I. EEN POSITIEF KLAS- EN SCHOOLKLIMAAT

		In hoeverre krijgt het aandacht?
ONTSPANNEN KLASSFEER	1.1 Er heerst een ontspannen, gezellige sfeer in de groep: er wordt gelachen, gepraat, gezongen,... de kinderen beleven plezier en er is humor in de groep. De meeste kinderen hebben een tevreden, enthousiaste of ontspannen gezichtsuitdrukking. Er is weinig ruzie.	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
INTERACTIES TUSSEN KINDEREN	1.2 De groep werkt aanstekelijk. De kinderen durven met voorstellen voor de dag komen en helpen elkaar. Er wordt heel wat gepraat. De kinderen reageren spontaan op elkaar: ze stellen vragen, laten hun appreciatie zien, horen, voelen, vullen elkaar aan, doen mee. Sommige activiteiten worden door de klas als groep gedragen <i>Bijv. een dino-project dat uitloopt in skeletten en beenderen, een project rond tennis.</i>	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
INTERACTIES MET DE LEERKRACHT	1.3 De kinderen vertrouwen zonder veel schroom hun ideeën of plannen aan jou toe: ze zijn op jou gericht (vragen iets, laten zien wat ze aan het doen zijn,...), maar stellen zich niet afhankelijk op (aanklappen, constant aandacht vragen,...)	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate

II. EEN ORGANISATIE DIE INITIATIEF ONDERSTEUNT

		In hoeverre krijgt het aandacht?
KIEZEN	2.1 De kinderen kunnen het grootste deel van de dag (1/2 tot 2/3 van de netto beschikbare klastijd) kiezen uit een ruim en rijk aanbod aan activiteiten (8 activiteiten of meer).	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
OVERZICHT	2.2 Het materiaal is overzichtelijk en toegankelijk gegroepeerd voor de kinderen. <i>Bijv. open kasten, een eenvoudige ordening op vlak van moeilijkheidsgraad, binnen reikhoogte</i>	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
VRIJE TOEGANG MATERIALEN	2.3 Tijdens de keuzeactiviteiten mogen de kinderen op eigen houtje benodigdheden nemen (papier, stiften, kleefband,...).	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
ZELF ORGANISEREN	2.4 De kinderen kunnen, binnen bepaalde grenzen, de ruimte in functie van hun initiatieven benutten. Je klas kan gemakkelijk omgebouwd worden in functie van ideeën van de kinderen. <i>bijv. zelf hun werkplek kiezen en inrichten, er is een ruimte waar plaats is voor bouwwerken van kinderen, kasten op</i>	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
DUIDELIJKHEID	2.5 De klasorganisatie loopt op wieltjes. De verwachtingen / grenzen / regels zijn zo duidelijk voor de kinderen dat je daar zelf nog weinig tijd aan moet besteden en je met begeleiding van (individuele) kinderen kan bezig zijn. <i>Bijv. er wordt gebruik gemaakt van een keuzebord, waar nodig zijn er beurtrollen, de kinderen komen signaleren wanneer iets stuk is, ze weten zelf de vaatdoek te vinden om de tafels schoon te vegen...</i>	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
FLEXIBEL EN FUNCTIONEEL	2.6 Je weegt de hoeveelheid en de inhoud van de regels en grenzen af in functie van het stimuleren van zelfstandigheid, actief leren en het nemen van initiatief. Je wijzigt, in overleg, de regels naargelang de behoeften van de groep. Het spel van anderen niet hinderen, veiligheid, maximale speelkansen voor iedereen zijn de belangrijkste criteria. <i>Bijv. groeien in zelf beslissen wanneer een vooraf afgesproken opdracht wordt uitgevoerd tijdens de week.</i>	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
PLANNEN EN CONTINUÏTEIT	2.7 Buiten de collectieve momenten, mogen de kinderen langere tijd (meerdere dagen/weeken) aan een gekozen activiteit, eigen voorstel of initiatief verder werken. Het materiaal kan blijven staan, zodat hun spel zich steeds verder kan ontwikkelen.	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
VERANTWOORDELIJKHEID	2.8 Je zorgt ervoor dat elk kind zowel binnen als buiten de activiteiten verantwoordelijkheid kan ervaren. Je voorziet hier kansen voor iedereen. <i>Bijv. materiaal halen, elkaar verder helpen, iets zelfstandig oplossen, gebruik van een takenbord, ... Ook zwakke of moeilijke kinderen krijgen de kans om hun competentie te tonen</i>	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
COMMUNICATIE	2.9 Je bouwt expliciet kansen tot samenwerking in. De kinderen mogen elkaar helpen, ze kunnen elkaar 'bestuiven'.	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate

III. EEN RIJK MILIEU		
		In hoeverre krijgt het aandacht?
RIJK MILIEU	3.1 Er is een rijk milieu (meer dan 8 hoeken) dat verschillende ontwikkelingsgebieden aanspreekt. In de klas is er uiteenlopend spelgedrag waar te nemen in de verschillende hoeken.	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
HOEKEN	3.2 Je klas telt meer dan 8 hoeken. De hoeken bevatten veel, gevarieerd, origineel (bijv. schimmendoos), kosteloos (bijv. grote dozen in de bouwhoek) en realistisch (bijv. een waterpas in de timmerhoek) materiaal.	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
KEUZES	3.3 Je bouwt bij activiteiten die elk kind 'moet' doen, geregeld keuzemogelijkheden in. <i>Bijv. je laat de kinderen kiezen uit diverse mogelijkheden om een geschenk voor moederdag te maken, je voorziet diverse opstellingen tijdens de les bewegingsopvoeding,....</i>	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
EXPERIMENTEREN	3.4 Je biedt geregeld materiaal/ een hoek/ situaties aan die de verbeeldingskracht, exploratiedrang en experimenteerlust van de kinderen aanspreken of waarbij kinderen zelf ontdekken hoe iets functioneert, zonder dat het meteen gedemonstreerd wordt. Je aanbod stimuleert de vindingrijkheid en creativiteit bij kinderen. <i>Bijv. een experimenteerbak, proefopstellingen, ontdekdozen, gezelschapspelen, fotoboek,...</i>	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
OPEN RESULTAAT	3.5 Je gebruikt regelmatig opdrachten/ problemen / situaties waarvoor kinderen verschillende oplossingen / antwoorden kunnen bedenken, waar geen juiste oplossing voor is of waar de kinderen vrij zijn om een eigen vorm te kiezen of een betekenis te geven <i>Bijv. een knutseltafel met allerlei materiaal zonder strikte opdracht/dwingende voorbeelden, de tafel dekken op een zelfgekozen 'mooie' manier, rijmen en dichten, verzen bedenken, verhalen fantaseren,</i>	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
COMPLEXE TAKEN	3.6 Je biedt geregeld complexe, meervoudige spelopdrachten aan (die langer dan een dag lopen) waarbij kinderen verschillende stappen en fasen moeten plannen. <i>Bijv. een heksenhoed maken die eerst geplakt moet worden, daarna gedroogd, dan geschilderd,....</i>	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
INSPRAAK	3.7 Kinderen hebben inspraak in de klasuitrusting en het dag-en weekverloop. De kinderen worden geregeld uitgenodigd om thema's mee te bepalen. <i>Bijv. een keuzebord met open mogelijkheden, een vast kringmoment voor het verzamelen van ideeën, systematisch peilen naar wat kinderen van de activiteiten vinden.</i>	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate
IMPACT	3.8 In het aanbod zijn er aanwijsbare elementen (thema's, projecten, materialen,...) te vinden die het gevolg zijn van suggesties, wensen en voorstellen van kinderen (bijv. een hoek veranderen,...). Vaak lopen er verschillende thema's tegelijk (en niet steeds voor de hele klasgroep). <i>Bijv. Je tracht door observatie kindinteresses te achterhalen en activiteiten aan te bieden die daarop aansluiten, zonder problemen kan je 3 thema's vanuit het kind opnoemen die de laatste 2 weken in je klas gelopen hebben.</i>	Helemaal niet ☐ ☐ ☐ ☐ In zeer grote mate

Bijlage 10: Observatie-instrument voor mijn praktijkonderzoek door Saskia Brouwer

Datum observatie	
Observant	
Groepsgrootte	
Naam leerling Leeftijd Geslacht	

Betrokkenheidssignalen	Notities	
	4-7 minuten	14-17 minuten
Concentratie elke 30 sec. check	blik op tekening/materiaal blik weg	blik op tekening/materiaal blik weg
Energie	lachen tong ingespannen kijken	lachen tong ingespannen kijken
Mimiek en houding	zit op 2 billen zit niet op 2 billen staat loopt uit beeld	zit op 2 billen zit niet op 2 billen staat loopt uit beeld

Interval	4-7 minuten	14-17 minuten
Betrokkenheidsschaal	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Bijlage 11: Betrokkenheidswaarden observaties

	1e				2e				3e			
kind	4-7 min.	14-17 min.	sameng evat	Opvallend	4-7 min	14-17 min	sameng evat	Opvallend	4-7 min	14-17 min	sameng evat	opvallend
Ja	4	2	M	lacht, praat, maakt grapjes	5	5	H	Zit op 2 billen, benen bewegen	5	5	H	Billen op rand van stoel, benen/voeten bewegen, zoekt contact met stoelpoot of andere been/voet, 2 ^e zingt
B	5	3	H	tong uit de mond, beweegt veel, meerdere potloden in andere hand	3	5	H	Ligt linker heup of buik als hij tekent, zit op knieën als hij niet tekent, beweegt veel, heeft schoenen aan	4	-	H	Knieën onder de bank, voeten plat, beweegt veel
A	4/5	3/4	H	2 ^e speelt met tekening terwijl hij wacht op potlood	3/4	(5)	M	Op hurken, voeten gekruist, goed evenwicht				Knieën voor de bank, voeten op tenen, houdt blad vast
Ju	2	5	M	Wordt uitgelachen, onzeker, 2 ^e : door feedback juf een blijer kind	3	-	M	Knieën onder de bank, veel beweging				1 ^e :Billen op stoel, benen over elkaar, zoekt contact met stoelpoot of been/voet 2 ^e knieën op stoel, zingt
Te	5	4	H	blijft zitten, beweegt	3	4/5	M/H	Op knieën, buigt voorover, steunt op armen, heeft schoenen aan	5	-	H	
M	5	5	H	blijft zitten, blik op tekening	2/3	5	M	Met knieën op stoel	5	5	H	
To	3	3/4	M	blijft zitten, 2 ^e verveling								
Th	4	3	M	blijft zitten, praat over wat hij doet, veel beweging in bovenlijf, zit breed uit								
K	4/5	5	H	Beweegt tong in mond, 2 ^e scheef aan tafel								
L	2	4//5	M	lacht, praat, maakt grapjes								
Tj	2	4	M	beweegt veel, zeer geconcentreerd, 2x opnieuw begonnen								
N	2	4	M	kijkt veel om zich heen, tekent weinig								

Bijlage 12: Schema houdingen

Tijd (s)	2 ^e peiling	3 ^e peiling
	Kind: Ja positie: aan tafel	Kind: Ja positie: aan tafel
4.00	1 bil	Billen rand stoel, voeten gekruist onder stoel
4.30	2 billen	Billen rand stoel, voeten gekruist onder stoel, bovenlijf hangt naar links
5.00	2 billen, scheef	Billen rand van stoel, rechtervoet om stoelpoot, linkervoet buitenkant stoel
5.30	2 billen	Billen rand van stoel, benen over elkaar
6.00	2 billen	Billen rand van stoel, benen over elkaar
6.30	2 billen	Billen rand van stoel, benen over elkaar, linkervoet voor rechter stoelpoot
7.00	2 billen	Billen rand van stoel, voeten gekruist
14.00	2 billen	Billen stoel (aangeschoven), rechtervoet tegen linkervoet aan, onder stoel
14.30	2 billen, rand stoel	Billen stoel, benen voor, linkervoet plat, rechtervoet op tenen
15.00	2 billen	Hangt op tafel, linkerbeen op grond, één been op stoel
15.30	1 bil	Billen stoel, rechtervoet zijkant grond
16.00	2 billen, rand van stoel	Billen stoel, voeten gekruist, linkervoet voor, rechtervoet onder stoel
16.30	2 billen, rand van stoel	Billen stoel, voeten bijna plat voor/onder stoel
17.00	2 billen, scheef	Bovenlijf helt over naar links, linkervoet hak op de grond, rechtervoet plat

Tijd (s)	2 ^e peiling	3 ^e peiling
	Kind: B positie: grond	Kind: B positie: aan bank
4.00	Ligt linker heup, benen gestrekt, tekent	Knieën onder bank, voeten plat, billen van hak af, linker hand ligt op blad, tekent en zingt
4.30	Op knieën, voeten plat, bovenlijf rechtop, bekijkt tekening	Knieën onder bank, voeten plat, billen op hak, laat tattoo zien aan Te
5.00	Ligt linker heup, benen haaks, kijkt naar tekening	Knieën onder bank, voeten plat, billen omhoog, linker hand ligt op blad, tekent
5.30	Op één knie, andere been gestrekt naar achter, steunt op beide handen, kijkt naar tekening	Knieën onder bank, voeten plat, billen omhoog, linker hand ligt op blad, tekent
6.00	Op knieën, billen omhoog, steunt op linker onderarm, tekent rechts	Knieën onder bank, voeten plat, billen op hak, knieën uit elkaar, handen voor buik, kijkt naar tekening
6.30	Op knieën, voeten plat, bovenlijf rechtop, kijkt naar leerkracht	Knieën onder bank, voeten plat, billen op hak, praat en kijkt naar Te
7.00	Op knieën, voeten plat, bovenlijf rechtop, kijkt verschrikt naar leerkracht	Knieën onder bank, voeten plat, billen op hak, leunt iets naar rechts, tekent
14.00	Op buik, één been gestrekt, één gebogen, arm onder borst, tekent	Geen observatie. Tekening was af en niet meer gemotiveerd om meer te tekenen
14.30	Op één knie en één voet, steunt op één hand, tekent	
15.00	Ligt linker heup, benen haaks, tekent niet	
15.30	Ligt beetje linker heup, één been gestrekt, één been gebogen, steunt op onderarm, tekent	
16.00	Op buik, één been gestrekt, één omhoog steunt onderarm, tekent	
16.30	Op buik, benen haaks, één gestrekt, één omhoog, tekent niet	
17.00	staat	

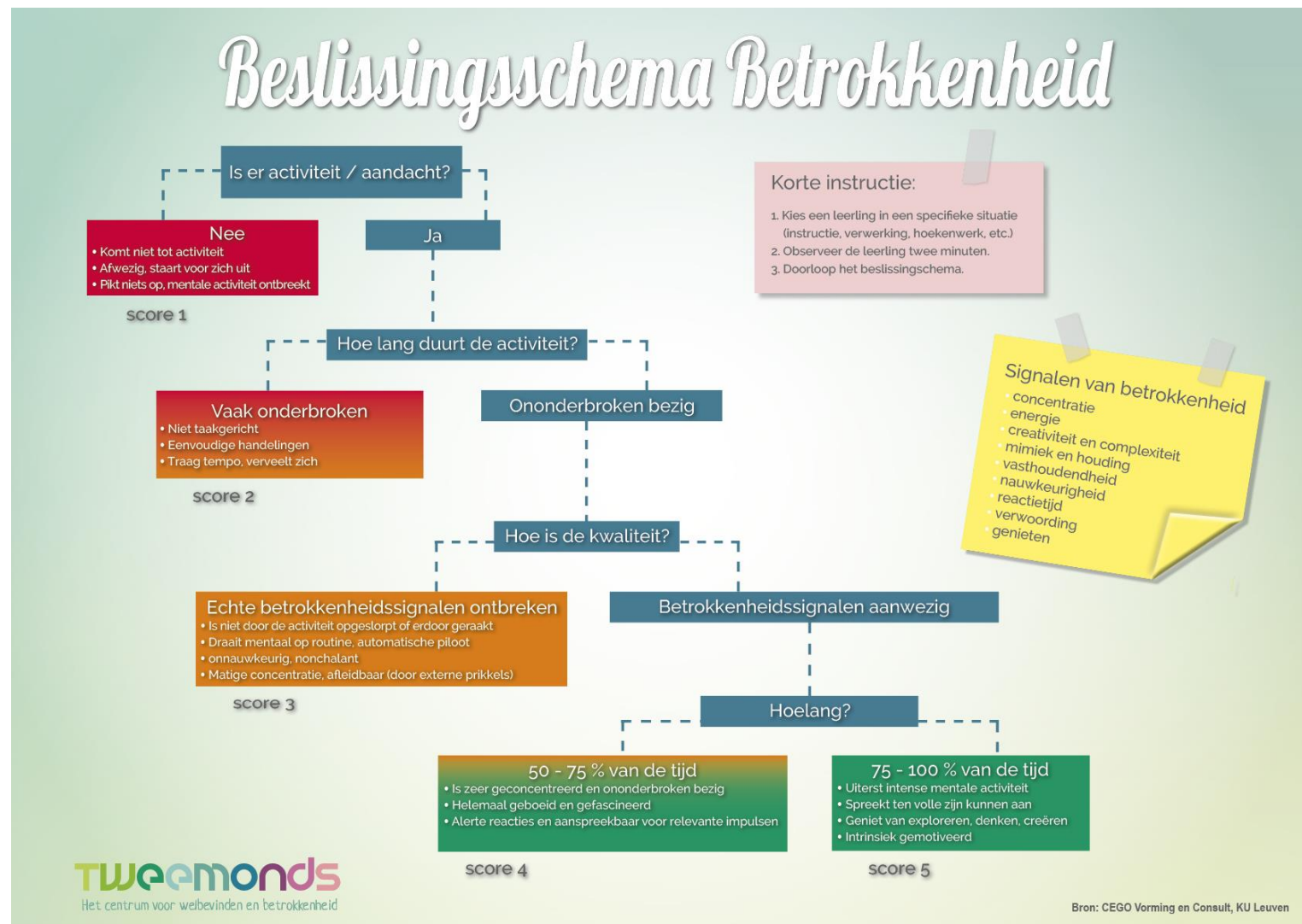
Tijd (s)	2 ^e peiling	3 ^e peiling
	Kind: Te positie: grond	Kind Te positie: aan de bank
4.00	Op knieën, buigt voorover, armen steunen op grond, tekent	Op knieën, voeten met tenen op de grond, bovenlijf recht, linker onderarm ligt op blad, tekent
4.30	Op knieën, voeten plat, bovenlijf rechtop, kijkt bij ander	Op knieën, voeten met tenen op de grond, bovenlijf recht, linker hand houdt blad vast, kijkt naar B
5.00	Op knieën, buigt voorover, steunt op rechter hand, linker hand op rug, kijkt bij ander	Op knieën, voeten met tenen op grond, knieën uit elkaar, bovenlijf recht, linker hand houdt blad aan bovenkant vast, tekent
5.30	Op knieën, buigt voorover, steunt op twee handen, kijkt bij ander	Op knieën, voeten met tenen op grond, bovenlijf recht, linker hand houdt blad linksboven vast, kijkt naar tekening
6.00	Op knieën, buigt voorover, steunt op onderarmen, tekent	Op knieën, voeten met tenen op grond, knieën uit elkaar, bovenlijf recht, linker hand houdt blad aan bovenkant vast, tekent
6.30	Uit beeld	Op knieën, voeten met tenen op grond, knieën uit elkaar, bovenlijf recht, linker hand houdt blad aan bovenkant vast, tekent
7.00	Loopt	Op knieën, voeten met tenen op grond, knieën uit elkaar, bovenlijf recht, linker hand houdt blad aan bovenkant vast, tekent
14.00	Op knieën, voeten plat, bovenlijf rechtop, pakt potlood	Geen observatie. Tekening was af en niet meer gemotiveerd om meer te tekenen
14.30	Op knieën, voeten plat, bovenlijf rechtop, pakt potlood	
15.00	Op knieën, voeten plat, bovenlijf rechtop, bekijkt tekening	
15.30	Op knieën, voeten plat, buigt voorover, steunt op linker onderarm, tekent	
16.00	Op knieën, voeten op zijkant, steunt op linker onderarm, tekent	
16.30	Op knieën, voeten plat, bovenlijf rechtop, kijkt naar ander	
17.00	Op één knie, één voet op grond, steunt op rechter hand, kijkt bij ander	

Tijd (s)	2^e peiling	3^e peiling
	Kind: M positie: aan tafel	Kind: M positie: aan tafel
4.00	Met knieën op stoel, tekent	Billen op stoel, benen over elkaar, linker voet plat op grond, kijkt naar iets
4.30	Met knieën op stoel, tekent	Billen op stoel, benen over elkaar, linker voet om stoelpoot, tekent
5.00	Met knieën op stoel, kijkt naar ander	Billen op stoel, benen over elkaar, linker voet om stoelpoot, tekent
5.30	Met knieën op stoel, tekent	Billen op stoel, benen over elkaar, linker voet plat op grond, potlood in potje
6.00	Met knieën op stoel, praat met ander	Billen op stoel, benen over elkaar, linker voet met tenen op grond, zingt en kijkt naar potlood
6.30	Met knieën op stoel, kijkt naar anderen	Billen op stoel, benen over elkaar, linker voet plat op grond, tekent en zingt
7.00	Met knieën op stoel, kijkt naar anderen	Billen op stoel, benen over elkaar, linker voet plat op grond, tekent en zingt
14.00	Met knieën op stoel, kijkt naar uitleg potloodhantering	Met knieën op stoel, tekent
14.30	Met knieën op stoel, tekent	Met knieën op stoel, tekent
15.00	Met knieën op stoel, tekent	Met knieën op stoel, tekent
15.30	Met knieën op stoel, pakt potlood	Met knieën op stoel, leunt op linker onderarm, hangt voorover
16.00	Met knieën op stoel, pakt potlood	Met knieën op stoel, rechter voet hangt iets buiten de stoel, linker onderarm ligt op blad, tekent
16.30	Met knieën op stoel, tekent	Staat op rechter been, linker knie op stoel, steunt op linker onderarm, tekent
17.00	Met knieën op stoel, tekent	Uit beeld

Tijd (s)	2 ^e peiling	3 ^e peiling
	Kind: A positie: aan bank	Geen meting
4.00	Uit beeld	
4.30	Op hurken, voeten gekruist, linker onderarm ligt naast blad, kijkt naar digibord	
5.00	Op hurken, voeten gekruist, linker onderarm ligt naast blad, tekent	
5.30	Op hurken, voeten gekruist, linker onderarm ligt naast blad, kijkt naar tekening Ju	
6.00	Op hurken, voeten gekruist, linker hand met vinger onder kin, kijkt naar tekening	
6.30	Op knieën, voeten met tenen op grond, leunt met ellebogen op bank, kijkt naar tekening Ju	
7.00	Knieën zijwaarts onder bank, voeten plat, billen op hak, linker onderarm ligt op blad, tekent	
14.00	Uit beeld	
14.30	Op hurken, voeten gekruist, pakt met links potlood	
15.00	Op hurken, voeten gekruist, linker onderarm ligt op blad, tekent	
15.30	Tekening is af, geen motivatie meer om meer te tekenen	

Tijd (s)	2 ^e peiling	3 ^e peiling
	Kind: Ju positie: aan bank	Geen meting
4.00	Uit beeld	
4.30	Knieën onder bank, voeten plat, billen op hak, linker onderarm ligt op blad, tekent	
5.00	Eén Knie onder bank, andere knie opzij, knieën uit elkaar, handen op bank	
5.30	Eén Knie onder bank, andere knie opzij, knieën uit elkaar, linker onderarm op blad, tekent	
6.00	Uit beeld	
6.30	Knieën onder bank, voeten plat, billen op hak, linker onderarm ligt op blad, tekent	
7.00	Knieën onder bank, voeten plat, billen op hak, knieën uit elkaar, linker onderarm op blad, tekent	
14.00	Knieën onder bank, voeten plat, billen op hak, linker onderarm ligt op blad, tekent	
14.30	Uit beeld. Tekening is af, geen motivatie meer om meer te tekenen	

Bijlage 13: beslissingsschema betrokkenheid (geraadpleegd op 9 april 2019, van https://tweemonds.nl/wp-content/uploads/2019/02/A2_Beslissingsschema_Betrokkenheid.jpg)



Bijlage 14: Tabel houding eerste peiling

	Tijdinterval 4-7 minuten Elke 30 seconden						Tijdinterval 14-17 minuten Elke 30 seconden					
	zit op 2 billen	zit niet op 2 billen	staat	loopt	uit beeld	betrokken- heidswaarde	Zit op 2 billen	Zit niet op 2 billen	staat	loopt	Uit beeld	Betrokken- heidswaarde
Ja			I			4	I	I	I			2
L						2			I	I		4/5
B						5	I					3
N						2						4
Tj	I			I		2			I			4
M						5			I			5
Te		I				5						4
To						3		I	I			3/4
A		I	I			5			I			3/4
Th						4		I			I	3
Ju		I				2			I		I	5
K						5						4

Bijlage 15: Tabel energie

Energie 1^e peiling

	Tijdinterval 4 - 7 minuten Elke 30 seconden			Tijdinterval 14-17 minuten Elke 30 seconden		
	lachen	tong	betrokken- heidswaarde	lachen	tong	betrokken- heidswaarde
Ja	IIII					
L	III				II (mond open)	
B	II	IIII		I	II	
N						
Tj						
M	I					
Te	IIII			IIII		
To	I					
A	I					
Th						
Ju						
K		III			II	

Energie 2^e peiling

	Tijdinterval 4 - 7 minuten Elke 30 seconden		Tijdinterval 14-17 minuten Elke 30 seconden	
	lachen	tong	lachen zingen	tong
Ja	I		II I	
B	III	I	III	
A			-	
Ju	I		-	
Te				
M	II			

Energie 3^e peiling

	Tijdinterval 4 -7 minuten Elke 30 seconden		Tijdinterval 14-17 minuten Elke 30 seconden	
	lachen	tong	lachen zingen	tong
Ja				
B	IIII		-	
Te	II		-	
M	I			

Bijlage 16: Tijdspad

25 t/m 29 03-2019	- 1^e peiling: 12 oudste kleuters, tekenactiviteit: olifant, kind zit aan tafel met billen op stoel. Met de kinderen bespreek ik dat ik ga observeren hoe zij bewegen tijdens een tekenactiviteit. Ik neem het op met de videocamera. De bedoeling is dat ze de opdracht uitvoeren en daarbij op hun billen op de stoel moeten zitten. Ik leg niet de nadruk op het bewegen, omdat ik denk dat ze zich dan anders gaan gedragen. Ze mogen zich gedragen zoals ze gewend zijn, maar ik corrigeer de kinderen wel als ze niet op hun billen zitten. - screeningslijst criteria inrichting groepsruimte en hoek(en) - screeningslijst leerkrachtgedrag
1 t/m 10 04-2019	- 2^e peiling: 4 geselecteerde kleuters, tekenactiviteit, leeuw, keuze uit 4 manieren De kinderen laat ik weten dat 4 kinderen een tekening mogen maken van een leeuw. Dat deze kinderen mogen kiezen uit tekenen op de grond, aan tafel, aan de bank in de kring of aan de watertafel. Ik vraag ze van tevoren welke manier ze kiezen, zodat ik de camera kan opstellen.
11 t/m 19 04-2019	- 3^e peiling : dezelfde 4 geselecteerde kleuters, tekenactiviteit, vrije keuze wat, hoe en waarmee De kinderen laat ik weten dat ze een tekening over Afrika mogen maken, dat ze mogen kiezen waar ze dat willen doen en met welk materiaal. De materialen die ze zouden kunnen gebruiken zijn beschikbaar. Van tevoren vraag ik naar hun keuze, zodat de camera opgesteld kan worden.