Een afstudeerscriptie naar het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 van instelling X en de begeleiding van de professionals hieraan.

Van conflicten naar spelen

|  |  |
| --- | --- |
|  Afbeeldingsresultaat voor pictogram samen spelen Afbeeldingsresultaat voor pictogram samen spelen |  |

Naam: Eline Delisse

Student nummer: 2541068

PCN-nummer: 320372

Namen begeleiders: K. van Zeeland

 N. Brulot

Naam onderwijseenheid: Fontys Hogescholen

Naam opleiding: Sociale studies

Profiel (afstudeerrichting): Jeugdzorgwerker

Klas: 4V03J

Progresscode: [78V4J-AFOZ](https://progresswww.nl/fontys/)

Datum: 21-06-2018

# **Samenvatting**

*“Ja dat ze conflictjes krijgen, ja wij hebben hier ook kinderen die eigenlijk helemaal niet weten hoe ze moeten spelen. Dus die schoppen dan gewoon ergens tegen aan of ze gaan andere kinderen lastigvallen . . ..”* Een bekende uitspraak voor de professionals van instelling X dat tevens de aanleiding van dit onderzoek was. Sinds de invoering van de nieuwe wetgeving op Passend Onderwijs wordt er een verzwaring van problematiek op het speciaal basisonderwijs ervaren (De Boer & Van der Worp, 2016; Eimers, Ledoux & Smeets, 2016) en dit heeft gevolgen voor het vrije spel. Met het vrije spel wordt het spel in ruime zin bedoeld. Hierbij gaat het om spel waarbij kinderen zelf de keuze hebben voor een activiteit en hier kan begeleiding bij plaats vinden (Vervaet, 2014). Bij het vrije spel, dat plaatsvindt tijdens het buitenspelen, ontstaan dan ook regelmatig conflicten, waardoor de professionals genoodzaakt zijn het hele vrije spel alert te zijn op de conflicten. Echter bleek dit niet altijd effect te hebben waardoor conflicten nog uit de hand konden lopen. Dit had gevolgen voor een veilig pedagogisch klimaat in de klas.

Betreffende bovenstaande bevindingen is de volgende onderzoeksvraag opgesteld.

*Hoe verloopt het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 van instelling X en wat hebben de professionals van instelling X nodig om dit vrije spel te stimuleren en zo conflictsituaties te voorkomen?*

Om antwoord te krijgen op deze onderzoeksvraag heeft er een kwalitatief onderzoek plaatsgevonden, waarvoor er interviews met professionals en observaties van kinderen binnen instelling X zijn afgenomen. Deze zijn door middel van theoretische inzichten uit het theoretisch kader opgesteld en hier zijn resultaten op de deelvragen uit voortgevloeid. Aan de hand van deze resultaten zijn er conclusies getrokken. Zo blijken de kinderen verschillende spelfases en sociale dimensies in hun spel te laten zien, maar blijken de problemen de bovenhand te hebben. Kinderen hebben zelf geen spelideeën en er ontstaan behoefteconflicten. Hierdoor zijn de professionals genoodzaakt om de nadruk te leggen op de basisdimensies controle uitoefenen en grenzen stellen. Echter is dit in tegenstelling met zowel de behoeften van de professionals als van de kinderen. Structuur, duidelijkheid en consequentheid zijn dan ook drie termen die van belang zijn om het vrije spel te stimuleren en zo conflictsituaties te voorkomen. Voor de kinderen zelf is het moeilijk om orde en structuur aan te brengen en daarom wordt er van de professionals verwacht dat zij dit doen. Ook het geven van voorbeeldgedrag is een behoefte van zowel de professionals als van de kinderen. Op basis van deze conclusies zijn er aanbevelingen geformuleerd die eraan bijdragen het praktijkprobleem kleiner te maken.

# **Voorwoord**

Voor u ligt mijn afstudeerscriptie ‘van conflicten naar spelen’, dat onderdeel is van het afstuderen van de opleiding Sociale Studies aan de Fontys Hogescholen te Eindhoven. Het afgelopen halfjaar heb ik met ‘ups’ en ‘downs’ hard gewerkt aan mijn afstudeerscriptie. Uiteindelijk lever ik mijn afstudeerscriptie met een goed gevoel in en kijk ik met een tevreden gevoel terug op het afgelopen halfjaar.

Door mijn interesse in het onderwijs en de koppeling daarvan met de opleiding Sociale Studies heb ik voor aanvang van het afstuderen contact opgenomen met instelling X. De professionals van instelling X ervaarden dat de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 nauwelijks tot spel kwamen en dat conflicten de bovenhand hadden gedurende het vrije spel. Om hier een beeld van te krijgen heb ik voor aanvang van mijn afstudeerscriptie enkele keren gekeken naar het vrije spel van deze kinderen. Het werd voor mij duidelijk dat hier een probleem lag. Dit maakte mij nieuwsgierig en dit leidde tot een gevoel van uitdaging. Deze gevoelens hebben ervoor gezorgd dat ik uiteindelijk terecht kwam bij het thema van dit onderzoek.

Voor dit onderzoek wil ik graag een aantal mensen bedanken die er mede voor hebben gezorgd dat mijn onderzoek tot een goed einde is gekomen. Allereerst is dit instelling X. Hierbij richt ik mij voornamelijk op de professionals waarbij de interviews zijn afgenomen en die ik gedurende het onderzoek meerdere keren heb gesproken. Daarnaast de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 en hun ouders/ verzorgers, waarvan ik toestemming heb gekregen om de observaties uit te mogen voeren. In het bijzonder een dank aan de intern begeleider van instelling X, Wilma van Zelst. Zij heeft mij het afgelopen halfjaar de mogelijkheid gegeven om in haar kantoor te werken aan het onderzoek. Hierdoor heb ik veel contact met haar gehad en konden vragen direct gesteld worden. Zij heeft de afgelopen periode veel tijd vrij gemaakt en uiteindelijk de resultaten doorgelezen. Tot slot wil ik personen van de opleiding bedanken. Namelijk Koen van Zeeland en Nard Brulot. Zij hebben mij het afgelopen halfjaar begeleid tijdens de afstudeerlessen en hebben mij, door hun kritische kijk, meerdere keren aan het denken gezet en nieuwe inzichten gegeven omtrent het onderzoek. Daarnaast wil ik Stefan Assink bedanken. Voorafgaand aan het afstuderen is er meerdere keren contact geweest omtrent het onderzoek dat eraan zat te komen. Hij heeft mij geholpen bij het kiezen van een passend sociaal-agogisch onderzoeksthema. Tenslotte een dank naar mijn medestudenten. Zij waren ook bezig met het afstudeeronderzoek, waardoor ik met hen kon overleggen en steeds weer gemotiveerd werd door hen.

Veel plezier bij het lezen van mijn afstudeerscriptie!

Eline Delisse

Juni, 2018

**Inhoudsopgave**

[**Samenvatting** 1](#_Toc517351217)

[**Voorwoord** 2](#_Toc517351218)

[**Inleiding** 6](#_Toc517351219)

[**Hoofdstuk 1: Context en probleemschets** 7](#_Toc517351220)

[**1.1** **Probleemanalyse** 7](#_Toc517351221)

[1.1.1 Verandering van wet- en regelgeving 7](#_Toc517351222)

[1.1.2 Gevolgen van Passend Onderwijs 8](#_Toc517351223)

[1.1.3 Vrije spel op instelling X 10](#_Toc517351224)

[**1.2** **Probleemstelling (+ verificatie)** 12](#_Toc517351225)

[1.2.1 Probleemstelling 12](#_Toc517351226)

[1.2.2 Verificatie 12](#_Toc517351227)

[**1.3** **Onderzoeksdoelstelling** 12](#_Toc517351228)

[**1.4** **Hoofdvraag en deelvragen** 13](#_Toc517351229)

[1.4.1 Hoofdvraag 13](#_Toc517351230)

[1.4.2 Deelvragen 13](#_Toc517351231)

[**1.5** **Begripsafbakening** 13](#_Toc517351232)

[**Hoofdstuk 2: Theoretisch kader** 16](#_Toc517351233)

[**2.1** **Ontwikkelingsniveau kinderen** 16](#_Toc517351234)

[**2.2** **Begeleiding** 19](#_Toc517351235)

[**2.3** **Conflicten** 20](#_Toc517351236)

[**Hoofdstuk 3: Methodologie** 22](#_Toc517351237)

[**3.1** **Onderzoekspopulatie en steekproef** 22](#_Toc517351238)

[3.1.1 Onderzoekspopulatie 22](#_Toc517351239)

[3.1.2 Steekproef 23](#_Toc517351240)

[**3.2** **Dataverzamelingsmethode** 24](#_Toc517351241)

[**3.3** **Meetinstrument** 25](#_Toc517351242)

[**3.4** **Data-analyse** 26](#_Toc517351243)

[**Hoofdstuk 4: Resultaten** 29](#_Toc517351244)

[**4.1** **Deelvraag 1** 29](#_Toc517351245)

[4.1.1 Spel 29](#_Toc517351246)

[4.1.2 conflicten 30](#_Toc517351247)

[**4.2** **Deelvraag 2** 32](#_Toc517351248)

[4.2.1 Spelbegeleiding 32](#_Toc517351249)

[4.2.2 Conflictbegeleiding 34](#_Toc517351250)

[**4.3** **Deelvraag 3** 35](#_Toc517351251)

[4.3.1 Spelbegeleiding 35](#_Toc517351252)

[4.3.2 Conflictbegeleiding 36](#_Toc517351253)

[**Hoofdstuk 5: Conclusie en aanbevelingen** 38](#_Toc517351254)

[**5.1** **Conclusie** 38](#_Toc517351255)

[5.1.1 Deelvraag 1 38](#_Toc517351256)

[5.1.2 Deelvraag 2 38](#_Toc517351257)

[5.1.3 Deelvraag 3 39](#_Toc517351258)

[5.1.4 Hoofdvraag 39](#_Toc517351259)

[**5.2** **Aanbevelingen** 41](#_Toc517351260)

[5.2.1 Aanbeveling 1: Praktijkprofessionals 41](#_Toc517351261)

[5.2.2 Aanbeveling 2: Praktijkprofessionals 42](#_Toc517351262)

[5.2.3 Aanbeveling 3: Gemeente 43](#_Toc517351263)

[**Hoofdstuk 6: Discussie** 44](#_Toc517351264)

[**6.1** **Betekenis en bruikbaarheid** 44](#_Toc517351265)

[6.1.1 Terugkoppeling probleemanalyse 44](#_Toc517351266)

[6.1.2 Praktische bruikbaarheid 45](#_Toc517351267)

[**6.2** **Sterkte- zwakteanalyse** 45](#_Toc517351268)

[**Literatuurlijst** 47](#_Toc517351269)

[**Bijlage A Toestemmingsformulier** 53](#_Toc517351270)

[**Bijlage B Topiclijst** 54](#_Toc517351271)

[**Bijlage C Codeboom** 55](#_Toc517351272)

[**Bijlage D ABC-schema’s** 58](#_Toc517351273)

[**Bijlage E Visueel planbord** 61](#_Toc517351274)

[**Bijlage F Pictogrammen boekje** 62](#_Toc517351275)

# **Inleiding**

Sinds 1 augustus 2014 is de nieuwe wetgeving Passend Onderwijs ingegaan. Het doel van deze wetgeving is om naar de mogelijkheden van ieder kind te kijken om hen op deze manier een passende onderwijsplek te bieden. Schoolbesturen hebben hierbij een zorgplicht (Rijksoverheid, 2013) en dat maakt dat er kinderen met een zwaardere problematiek op het speciaal basisonderwijs zitten (De Boer & Van der Worp, 2016). Ook is er vaak sprake van een comorbiditeit van problematieken (Koopman, Ledoux, Karssen, Van der Meijden & Petit, 2015). Dit houdt in dat een kind te maken heeft met meerdere problematieken. Samen in een klas kunnen deze kinderen van en met elkaar leren, maar dit kan ook leiden tot conflicten (Verschueren & Koomen, 2007). Dit werd tijdens het vrije spel ervaren op instelling X en dat was de aanleiding voor dit onderzoek. De professionals van instelling X ondervonden dat de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 nauwelijks tot spel kwamen en dat de nadruk vooral lag op het begeleiden van conflicten. De professionals wisten niet op wat voor manier zij passende begeleiding aan het spel konden geven om zo conflicten te voorkomen. Aan de hand van dit onderzoek is er duidelijk geworden hoe het vrije spel van deze kinderen verloopt en op wat voor manier de professionals hier begeleiding aan geven. Tevens werd er duidelijk waar de professionals van instelling X behoeften aan hebben bij het begeleiden van het vrije spel. Aan de hand van deze resultaten en conclusies zijn er aanbevelingen geformuleerd.

Het onderzoek is onderverdeeld in verschillende hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk is de context en probleemschets beschreven door middel van een probleemanalyse op macro-, meso- en microniveau. Hierin wordt duidelijk welk probleem zich afspeelt en wat er al bekend was van dat probleem. Aan de hand van deze probleemanalyse zijn de probleemstelling, onderzoeksdoelstelling, hoofdvraag en deelvragen geformuleerd. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: *Hoe verloopt het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 van instelling X en wat hebben de professionals van instelling X nodig om dit vrije spel te stimuleren en zo conflictsituaties te voorkomen?* Door middel van de begripsafbakening zijn vervolgens de kernbegrippen uit de vraagstelling beschreven. In het tweede hoofdstuk is het theoretisch kader beschreven. In dit hoofdstuk zijn theoretische inzichten naar voren gekomen die helpend zijn voor het beantwoorden van de deelvragen. Hierbij valt te denken aan de spelfases en vormen van spelbegeleiding. Vervolgens is in hoofdstuk 3 de methodologie uitgelegd. Hierin staat beschreven wie de onderzoekspopulaties zijn en welke steekproef daaruit is getrokken, hoe het meetinstrument is opgesteld en hoe de dataverzamelingsmethode en data-analyse hebben plaatsgevonden. In het vierde hoofdstuk zijn de resultaten op de deelvragen aan de hand van de observaties en interviews beschreven, waarnaar de conclusie van de hoofdvraag in hoofdstuk 5 is gemaakt. Tevens zijn er in dit hoofdstuk aanbevelingen gedaan. In hoofdstuk 6 is de discussie beschreven. Hierin wordt de betekenis en bruikbaarheid duidelijk en is er een sterkte- en zwakteanalyse te lezen.

# **Hoofdstuk 1: Context en probleemschets**

In het eerste hoofdstuk van dit onderzoeksrapport is de context en probleemschets te lezen. In paragraaf 1.1 is de probleemanalyse te vinden. In de probleemanalyse is op drie niveaus beschreven wat het probleem is en wat er al bekend was over dit probleem. Op macroniveau is er beschreven hoe relevante wet- en regelgevingen de afgelopen jaren zijn veranderd. Op mesoniveau is er verder ingegaan op de nieuwe wetgeving Passend Onderwijs en de gevolgen hiervan voor scholen voor speciaal basisonderwijs. Tenslotte is er op microniveau duidelijk geworden hoe het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 van instelling X eruitziet. Naar aanleiding van de probleemanalyse is er in paragraaf 1.2 een probleemstelling geformuleerd en hieruit zijn de doelstelling in paragraaf 1.3 en de hoofdvraag en deelvragen in paragraaf 1.4 beschreven. Tot slot zijn de kernbegrippen uit de vraagstelling in de begripsafbakening in paragraaf 1.5 duidelijk gemaakt.

# **Probleemanalyse**

# Verandering van wet- en regelgeving

**Passend Onderwijs**

Sinds 1 augustus 2014 is de nieuwe wetgeving Passend Onderwijs officieel van kracht. Deze nieuwe wet heeft als doel om naar de mogelijkheden van kinderen te kijken om zo voor ieder kind maatwerk te kunnen leveren. Schoolbesturen hebben hierbij een zorgplicht. Dit houdt in dat de school, waar het kind is aangemeld, een passende onderwijsplek moet bieden. Om ervoor te zorgen dat er kan worden voldaan aan deze zorgplicht, werken scholen samen in een zogeheten samenwerkingsverband. Ieder samenwerkingsverband heeft als taak een ondersteuningsplan te maken, waarin staat vermeld welke basisondersteuning de scholen bieden, hoe de extra ondersteuning wordt geregeld en hoe het geld wordt besteed. In totaal zijn er 77 samenwerkingsverbanden voor het primair onderwijs en over deze samenwerkingsverbanden wordt het geld verdeeld. Het budget dat ieder samenwerkingsverband ontvangt, hangt sinds het schooljaar 2015-2016 af van het totale aantal leerlingen in het samenwerkingsverband en niet meer van het aantal leerlingen met extra ondersteuning (Rijksoverheid, 2013). Sinds 2010 is er jaarlijks een daling van de leerlingenpopulatie op het speciaal basisonderwijs te zien. Deze daling was al merkbaar voorafgaand aan de nieuwe wetgeving Passend Onderwijs, maar zet zich voort na deze verandering van wetgeving (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.).

**Transitie jeugdzorg**

Naast de invoering van Passend Onderwijs heeft er sinds 1 januari 2015 nog een relevante stelselwijziging voorgedaan. Het gaat hierbij om de transitie jeugdzorg, waarbij gemeenten verantwoordelijk zijn voor de hulp en ondersteuning aan kinderen, jongeren en hun gezin (Nederlands Jeugdinstituut, 2015). Beide stelselwijzigingen zorgen ervoor dat gemeenten en schoolbesturen genoodzaakt zijn om afspraken te maken over de verbinding tussen jeugdhulp en onderwijsondersteuning in het ‘op overeenstemming gerichte overleg’. Door een samenwerking tussen gemeenten en schoolbesturen wordt er een verbinding gelegd tussen jeugdhulp en het onderwijs. Bepaalde ondersteuning in het onderwijs wordt sinds de transitie jeugdzorg via de basisteams Jeugd en Gezin van de gemeente benaderd, waardoor er meer samenhang tussen de verschillende partijen komt. Hierdoor kan er effectievere hulp gerealiseerd worden. Echter kan er pas een verandering in het jeugdstelsel komen als er onder andere in het onderwijs een stevige pedagogische basis wordt gelegd. Succes in het onderwijs op zowel educatief als op pedagogisch gebied is een beschermende factor in het gezond en veilig opgroeien van jeugdigen, waardoor zij worden klaargestoomd voor de toekomst (Prakken, Deen & Wijnen, 2014).

**Van verzorgingsstaat naar participatiesamenleving**

Per 1 augustus 2014 worden scholen getracht om naar de mogelijkheden van kinderen te kijken om hen in een gezamenlijk netwerk op te vangen. Het doel is om voor ieder kind een passende onderwijsplek te vinden om hen zo deel te laten nemen aan de huidige samenleving. Met de nieuwe wetgeving op Passend Onderwijs valt daarmee een link te leggen met de huidige participatiesamenleving. In de troonrede van 2013 zei Koning Willem Alexander namelijk dat de verzorgingsstaat langzaam verandert in een participatiesamenleving. Hierbij krijgen gemeenten meer verantwoordelijkheden en wordt er meer vanuit de zelfredzaamheid en de participatie van burgers gedacht. Kwetsbare groepen worden gezien als volwaardig burger en er wordt meer vanuit gegaan dat zij normaal deelnemen aan de huidige samenleving en hun bijdrage leveren. Er wordt gekeken naar de mogelijkheden van de burgers en waar nodig en mogelijk is met behulp van het sociaal netwerk (Beltman, 2015).

# Gevolgen van Passend Onderwijs

**Samenwerkingsverband R**

De invoering van Passend Onderwijs heeft gevolgen voor het gegeven onderwijs op een school voor speciaal basisonderwijs en de procedure die voorafgaat aan een plaatsing op een school voor speciaal basisonderwijs. Sinds de nieuwe wetgeving verloopt een plaatsing via het samenwerkingsverband. Instelling X is een van de drie scholen voor speciaal basisonderwijs van samenwerkingsverband R. Van de gehele leerlingenpopulatie in samenwerkingsverband R gaat 2,79% naar een van de drie scholen voor speciaal basisonderwijs. Het verwijzingspercentage naar het speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs ligt hiermee op of onder het landelijk gemiddelde. Om voor een kind extra ondersteuning aan te vragen op de reguliere basisschool of om een kind te verwijzen naar het speciaal basisonderwijs kan het ondersteuningsteam van de reguliere basisschool een Multi Disciplinair Overleg aanvragen. Bij het Multi Disciplinair Overleg zijn een deskundige uit het schoolbestuur, de ouders/verzorgers van het kind en mogelijk andere deskundigen aanwezig. Het speciaal basisonderwijs is hier niet bij betrokken. Indien er in het Multi Disciplinair Overleg wordt besloten dat er extra ondersteuning voor het kind moet worden aangevraagd, wordt er een ontwikkelingsperspectief voor het kind opgesteld en wordt er een aanvraagformulier voor extra ondersteuning ingevuld door de toelaatbaarheidscommissie van het samenwerkingsverband. De toelaatbaarheidscommissie bestaat uit het deskundigenpanel, waar de directeur van het samenwerkingsverband en de orthopedagoog van de school voor speciaal basisonderwijs in zitten. Zij kunnen een toelaatbaarheidsverklaring voor het speciaal basisonderwijs afgeven (samenwerkingsverband PO 30.06, 2016).

**Gevolgen Passend Onderwijs**

Met de invoering van Passend Onderwijs zijn tevens de landelijke indicatiecriteria voor verwijzing naar het speciaal onderwijs verdwenen. Het is aan het desbetreffende samenwerkingsverband om een toelaatbaarheidsverklaring af te geven aan een kind. Door het verdwijnen van de landelijke indicatiecriteria is er geen eenduidige lijn meer voor de doelgroep op de verschillende scholen en wordt er meer gekeken naar de ondersteuningsbehoefte van het kind. De criteria en het proces tot toelating kunnen per samenwerkingsverband verschillen. Het samenwerkingsverband kan vier toelaatbaarheidsverklaringen afgeven. Eén daarvan bedraagt een toelaatbaarheidsverklaring voor het speciaal basisonderwijs en de overige drie zijn voor het speciaal onderwijs en het voortgezet onderwijs (De Boer & Van der Worp, 2016). Kinderen die onderwijs volgen op het speciaal basisonderwijs hebben te maken met een meervoud van onderwijsbehoeften op de gebieden van leren, gedrag en ontwikkeling. Hierdoor is het voor deze kinderen, voor minimaal een bepaalde periode, moeilijk of niet haalbaar om onderwijs op de reguliere school te volgen. Bij deze kinderen kan er sprake zijn van een problematische werkhouding, communicatieproblemen, een leerachterstand, een verstandelijke beperking, externaliserende gedragsproblemen en/ of internaliserende gedragsproblemen (Floor, De Zoete, Schaafsma & Van den Oetelaar, 2013). Hierbij gaat het om externaliserende gedragsproblemen als er sprake is van ongepast gedrag dat door de omgeving als storend wordt geacht en wordt er gesproken van internaliserende gedragsproblemen als de problematiek naar binnen is gericht. Hierbij valt te denken aan angsten en depressieve gevoelens (Nederlands Jeugdinstituut, 2014). In de schoolgids 2017-2018 van instelling X worden daarnaast voorbeelden gegeven van kinderen met sociaal-emotionele problemen, motivatieproblemen en aanpassings- en omgangsproblemen (SBO De Wissel, 2017).

In het speciaal basisonderwijs is er sprake van een veelvoud van comorbiditeit. De leerlingen hebben vaak te maken met veel verschillende problemen en dat maakt dat er nauwelijks vergelijkbare combinaties van problemen zijn (Koopman et al., 2015). Het meervoud van deze problematiek maakt het extra gecompliceerd voor zowel het kind als voor zijn of haar omgeving (Floor et al., 2013).

Naar aanleiding van de nieuwe wetgeving Passend Onderwijs hebben De Boer en Van der Worp (2016) onderzoek gedaan naar de impact van passend onderwijs op het speciaal onderwijs, het speciaal basisonderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs. Uit dit onderzoek blijkt dat het speciaal basisonderwijs als grootste verandering ervaart dat er een verzwaring van de problematiek bij leerlingen plaats vindt. Dat de verzwaring van problematiek op het speciaal basisonderwijs de grootste verandering is sinds de invoering van het Passend Onderwijs, wordt bevestigd in de casestudies van Eimers et al., (2016). Doordat de reguliere basisscholen in staat zijn om beter passend onderwijs te kunnen geven, komen de complexere kinderen naar het speciaal basisonderwijs. Kinderen die veel zorg behoeven, worden al vanuit het Medisch Kinderdagverblijf doorverwezen naar het speciaal basisonderwijs en er komen steeds meer kinderen met, voor leerkrachten, onbekende syndromen (Eimers et al., 2016).

Ondanks dat het aantal zorgleerlingen in de klas geen negatief effect heeft op het begrijpend lezen, het rekenen/ wiskunde, het zelfvertrouwen en de taakmotivatie van andere kinderen in de klas (Roeleveld, Karssen & Ledoux, 2014) kunnen gedragsproblemen wel een rol spelen in het contact met de leerkracht en andere kinderen. Omdat er sinds de invoering van Passend Onderwijs meer kinderen met problemen in een klas zitten, kan dit meer problemen veroorzaken. Kinderen met gedragsproblemen kunnen namelijk moeite hebben om zich te houden aan de regels die de leerkracht stelt, impulsief handelen, zich dominerend opstellen, hun zin doordrijven of afgewezen worden door andere kinderen. Dit kan maken dat ze agressie gaan gebruiken om te voldoen aan de eigen behoeften. Kinderen met gedragsproblemen hebben daarnaast belemmeringen in het contact met anderen en in het oplossen van dagelijkse problemen (Matthys, 2008). Naast dat de kinderen zelf belemmeringen ondervinden, ondervinden ook leerkrachten problemen door het toenemen van het aantal zorgleerlingen in de klas. Zij hebben moeite om de lessen voor te bereiden op basis van kindkenmerken, met het voorkomen van probleemgedrag en met de onstuimige groepsdynamiek (Smeets, Ledoux, Regtvoort, Felix & Mol Lous, 2015). De comorbiditeit van de leerlingen vraagt namelijk een specifieke onderwijsbehoefte en onderwijsondersteuning en de variatie aan comorbiditeit maakt dat de leerkracht de ondersteuning zo veel als mogelijk moet aanpassen aan de specifieke leerlingen. Dit vergt veel van de leerkrachten (Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

# Vrije spel op instelling X

Doordat er, sinds de invoering van Passend Onderwijs, kinderen met een zwaardere problematiek naar het speciaal basisonderwijs komen, zitten er meer leerlingen met een zwaardere problematiek in een klas. In deze context kunnen kinderen van en met elkaar leren, maar dit kan ook leiden tot conflicten (Verschueren & Koomen, 2007). Dit kan worden veroorzaakt door de verzwaring van problematiek die regelmatig samen komt met agressie. Leerkrachten ondervinden hierdoor een zwaardere werkdruk (Siderius & Wieken, 2015). Ook bij instelling X wordt er ervaren dat de kinderen meer agressie laten zien en dat er meer conflicten ontstaan.

*“Doordat er kinderen met een zwaardere problematiek naar het speciaal basisonderwijs komen, ontstaan er ook meer problemen bij het vrije spel. Het sociaal-emotionele gedrag en het spelgedrag van deze kinderen is echt nog op laag niveau en dit komt tot uiting bij het buitenspelen. Evenals de ontlading die deze kinderen nodig hebben nadat ze binnen in het stramien hebben gezeten. Dat zie je bij het spelen terugkomen doordat de kinderen elkaar schoppen en duwen en zich niet aan de regels houden. Hierdoor worden andere kinderen weer boos en dat kan zorgen voor een conflict” (medewerker C, persoonlijke communicatie, 26 februari 2018).*

De conflicten die tijdens het vrije spel ontstaan zorgen niet alleen voor onrust tijdens het buitenspelen, maar uit de Monitor Sociale Veiligheid 2006-2012 (in Centrum School & Veiligheid, z.d.) blijkt dat het meer problemen met zich mee kan brengen. Op het moment dat kinderen verder van het klaslokaal af zijn, ervaren zij namelijk meer onveiligheid. Als er op het schoolplein onprettige dingen, zoals conflicten voorvallen, kan dat problemen met zich meebrengen voor een veilig pedagogisch klimaat in de klas (Centrum School & Veiligheid, z.d.). Dit wordt ondervonden bij instelling X. Tijdens het buitenspelen ontstaan er vaker problemen, doordat er kinderen zijn voor wie dit heel moeilijk is (SBO De Wissel, 2015).

Tijdens de conflicten zijn de kinderen niet in staat om zelf de conflicten op te lossen en dit neemt gevolgen met zich mee. Kinderen die het vermogen tot conflicthantering in grote maten missen, hebben namelijk een groter risico op onaangepastheid en sociale afwijzing (Laursen, Finkelstein & Townsend Betts, 2001). Omdat de kinderen hiertoe zelf niet in staat zijn, moeten de professionals van instelling X helpen om conflicten op te lossen. De professionals van instelling X zijn genoodzaakt gedurende het hele vrije spel alert te zijn om conflicten niet uit de hand te laten lopen. Zij voelen zich regelmatig een ‘politieagent’ en dan nog heeft het niet altijd effect (medewerkers, persoonlijke communicatie, 26 februari 2018). In de Monitor Sociale Veiligheid 2006-2012 (in Centrum School & Veiligheid, z.d.) komt dit eveneens naar voren. Het blijkt dat leerkrachten het moeilijker vinden om op het speelplein om te gaan met de agressie en het problematische gedrag van de kinderen (Centrum School & Veiligheid, z.d.). Dit wordt door meerdere professionals bevestigd. Ondanks dat zij genoodzaakt zijn om tijdens het vrije spel alert te zijn op conflicten heeft dit niet altijd het gewenste effect en kunnen de conflicten nog uit de hand lopen. De rest van de dag kunnen deze conflicten een rol blijven spelen. De professionals zijn genoodzaakt om de focus op de conflicten te leggen en weten niet goed hoe ze het spel zo kunnen begeleiden dat er conflictsituaties voorkomen kunnen worden (medewerkers, persoonlijke communicatie, 26 februari 2018).

# **Probleemstelling (+ verificatie)**

# Probleemstelling

Sinds de invoering van de nieuwe wetgeving Passend Onderwijs wordt er door instelling X ervaren dat er kinderen met een zwaardere problematiek op het speciaal basisonderwijs zitten. De professionals van instelling X merken dit ook tijdens het begeleiden van het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2. Doordat er kinderen met een zwaardere problematiek samenspelen, wordt er ervaren dat de kinderen nauwelijks tot spel komen en dat er gedurende het vrije spel meerdere conflicten ontstaan. De kinderen zijn niet in staat om zelf de conflicten te voorkomen of op te lossen, waardoor de professionals genoodzaakt zijn gedurende het hele vrije spel alert te zijn. Het ontstaan van conflicten kan tevens zorgen voor problemen voor een veilig pedagogisch klimaat in de klas (Centrum School & Veiligheid, z.d.). De professionals van instelling X weten nog niet hoe ze moeten handelen bij conflicten.

# Verificatie

Op 5 maart 2018 heeft er een gesprek plaats gevonden met een professional van instelling X. Na het lezen van de probleemstelling beaamde zij het beschreven probleem uit de probleemstelling. In dit gesprek gaf zij aan dat het vrije spel tijdens het buitenspelen van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 grote problemen met zich meebrengt. De kinderen weten niet hoe ze zich moeten gedragen en hierdoor ontstaan er bij het buitenspelen meerdere conflicten. Slaan, schoppen en duwen benoemde zij als voorbeelden van gebeurtenissen die vaak voorkomen. De professionals zijn genoodzaakt om de conflicten op te lossen. Het is voor deze kinderen moeilijk om de transfer te maken van dat wat zij binnen geleerd hebben naar de toepassing hiervan op het speelplein (medewerker D, persoonlijke communicatie, 5 maart 2018).

# **Onderzoeksdoelstelling**

Het doel van dit onderzoek is kennis en inzicht verwerven in de wijze waarop het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 verloopt en welke conflicten daarbij ontstaan. Tevens wordt er duidelijk op wat voor manier de professionals van instelling X begeleiding geven aan het vrije spel en waar zij behoeften aan hebben bij het begeleiden van het vrije spel. Aan de hand van deze gegevens worden er aanbevelingen geformuleerd voor de professionals van instelling X, zodat zij handvaten krijgen om het vrije spel te stimuleren en zo conflictsituaties te voorkomen.

# **Hoofdvraag en deelvragen**

# Hoofdvraag

Hoe verloopt het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 van instelling X en wat hebben de professionals van instelling X nodig om dit vrije spel te stimuleren en zo conflictsituaties te voorkomen?

# Deelvragen

De hoofdvraag is onderverdeeld in drie verschillende deelvragen.

1. Hoe verloopt het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 in de huidige situatie op basis van het gedrag dat de kinderen laten zien?
2. Hoe begeleiden de professionals van instelling X het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 in de huidige situatie?
3. Waar hebben de professionals van instelling X behoeften aan tijdens het stimuleren van het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2?

# **Begripsafbakening**

Onderstaand zijn de kernbegrippen uit de vraagstelling beschreven, waardoor er een duidelijk beeld over de interpretatie van deze begrippen in dit onderzoek is ontstaan.

**Begeleiden**

Onder het begrip ‘begeleiden’ wordt in dit onderzoek een manier van ondersteuning verstaan. Het gaat hierbij om expliciete activiteiten die de leer- en ontwikkelingsprocessen van een kind bevorderen. Hierbij valt te denken aan het geven van opdrachten en het voordoen van iets (Achterberg & De Hoop, 2014).

**Behoeften**

Met het begrip ‘behoeften’ wordt bedoeld dat een persoon dat wat ontbreekt nodig heeft en hiernaar verlangt (Stevens, z.d.). In dit onderzoek betreft het dat wat de professionals missen in de begeleiding maar wat zij wel wenselijk vinden.

**Gedrag**

Met het begrip ‘gedrag’ richt dit onderzoek zich op het waarneembare doen en laten van de kinderen en daarnaast op de invloed van de omgeving op het doen en laten (Becker, 2012).

**Groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2**

De groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 bevinden zich beide in de structuur van de groepsverdeling in de onderbouwgroepen. De kleuterafdeling Jonge Risico Kinderen heeft het karakter van een observatiegroep om op deze manier erachter te komen of de kinderen bij instelling X op de juiste plek zitten of dat zij op een andere school een betere plek kunnen vinden. In de groep Jonge Risico Kinderen zitten kinderen in de leeftijd van gemiddeld vier tot en met zeven jaar met verschillende uiteenlopende redenen. Hierbij valt te denken aan een ontwikkelingsachterstand. Op deze groep staat een leerkracht met daarnaast een onderwijsassistent en/ of leraarondersteuner. De groep Onderbouw 1/ Onderbouw 2 is een van de negen kerngroepen van instelling X. Hier kunnen kinderen met dezelfde problemen komen, maar bij deze kinderen is er al een verwachting gemaakt dat de beste plek voor hen instelling X is. De groep Onderbouw 1/ Onderbouw 2 is dan ook het begin van het speciaal basisonderwijs. De kinderen in de groep Onderbouw 1/ Onderbouw 2 zijn zeven tot en met negen jaar (SBO De Wissel, 2017; medewerker E, persoonlijke communicatie, 19 maart 2018).

**Huidige situatie**

De huidige situatie betreft de situatie op het moment (Benders, 2016). Het gaat hierbij om de situatie dat voor aanvang van dit onderzoek en dus voor aanvang van de aanbevelingen plaats vond.

**Instelling X**

Instelling X is de school voor speciaal basisonderwijs waar dit onderzoek heeft plaatsgevonden. Instelling X is een school voor speciaal basisonderwijs waar onderwijs wordt gegeven aan kinderen die door verschillende problemen meer begeleiding nodig hebben dan de reguliere basisschool hen kan bieden (SBO De Wissel, 2017). In verband met de anonimiteit is de naam van deze school voor speciaal basisonderwijs geanonimiseerd en wordt de school voor speciaal basisonderwijs in het hele onderzoek aangeduid met instelling X.

**Professionals**

In dit onderzoek gaat het bij het begrip ‘professionals’ om de medewerkers van instelling X die het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 begeleiden. De medewerkers hebben verschillende disciplines. Namelijk de leerkrachten van de desbetreffende groepen, de onderwijsassistente, de leraarondersteuner, de conciërge, de logopediste, de maatschappelijk deskundige, de orthopedagoog, de intern begeleider en de directeur.

**Stimuleren**

Met het begrip ‘stimuleren’ wordt het geven van stimuli bedoeld. Hiermee kunnen de professionals uit dit onderzoek gedrag uitlokken en belonen (Eikelenboom, 2015).

**Vrije spel**

Met het begrip ‘vrije spel’ wordt het spel in ruime zin bedoeld. Het gaat om spel waarbij kinderen de mogelijkheid hebben om zelf een keuze te maken voor activiteiten. Er kan hierbij sprake zijn van begeleiding door een volwassene (Vervaet, 2014).

# **Hoofdstuk 2: Theoretisch kader**

Aan de hand van achterliggende theoretische inzichten zijn de vraagstellingen van dit onderzoek onderbouwd in het theoretisch kader. Zo komt er in paragraaf 2.1 naar voren wat de doelgroep van het onderzoek is, wat het belang van spel is en welke spelfases en sociale dimensies een kind daarbij kan aannemen. Dit was belangrijk om te weten, zodat er op deze manier beschreven kon worden op welke manier de kinderen van instelling X spelen. Echter verloopt de spelontwikkeling niet voor alle kinderen vanzelf en hier kan een volwassene het kind bij begeleiden. Dit is te lezen in paragraaf 2.2. Naast het spelgedrag van de kinderen is er in paragraaf 2.3 duidelijk geworden hoe conflictsituaties kunnen ontstaan en hoe kinderen hiermee omgaan. Aldus kon er een vergelijking worden gemaakt met de conflictsituaties die zich voordoen bij instelling X en is er tevens de rol van de volwassene beschreven. Onderstaande theoretische inzichten zijn van belang, zodat er op deze manier een vergelijking gemaakt kon worden tussen de resultaten uit dit onderzoek en de theorie.

Ieder kind doorloopt in zijn leven verschillende ontwikkelingsfasen waarin het kind zich op zijn of haar eigen tempo ontwikkelt. Vanaf het vierde levensjaar bevindt een kind zich in de basisschoolperiode, waarbij leren een belangrijk aspect is. Het kind gaat zich cognitief ontwikkelen, maar leert zich daarnaast ook te houden aan bestaande regels, een bepaalde rol in een groter geheel aan te nemen en een taakhouding te ontwikkelen. Verder leert het kind om met leeftijdsgenoten om te gaan en verdraagzaam naar hen te zijn (Becker, 2012). De sociale ontwikkeling is een van de gebieden waar het jonge basisschoolkind zich op ontwikkelt. Op het moment dat het kind heeft ontdekt wat de eigen wil is en wat hij of zij daar mee kan, gaat het kind zich openstellen voor het verplaatsen in een ander en het rekening houden met een ander. Hier kan het kind sturing bij krijgen door bijvoorbeeld een leerkracht. De leerkracht is een belangrijke begeleider bij het aanleren van deze sociale vaardigheden. Het reguleren van emoties en gedrag kunnen kinderen beter naarmate ze ouder worden (Tieleman, 2011). Echter is het niet voor ieder kind vanzelfsprekend om bovenstaande punten zonder problemen te doorlopen en zich aan te passen aan anderen of een goede relatie met anderen op te bouwen. Deze kinderen hebben dan ook meer sturing nodig bij het aanleren van zelfregulatieve vaardigheden (Deterd Oude Weme & Van Tuijl, 2012).

# **Ontwikkelingsniveau kinderen**

Dit onderzoek betreft het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 van instelling X. Deze groepen spelen samen tijdens het buitenspelen. De kleutergroep Jonge Risico Kinderen neemt de vorm aan van een observatiegroep om op deze manier een duidelijk beeld te krijgen van de leerling om aan de hand hiervan passende begeleiding te geven. Als de verwachting ontstaat dat deze begeleiding het beste past bij instelling X, zal het kind hier onderwijs gaan volgen. Op het moment dat de verwachting is dat de passende begeleiding beter past bij een andere school zal het kind onderwijs volgen op een andere school. In de kleutergroep Jonge Risico Kinderen zitten kinderen met verschillende problematieken. Veelal is er sprake van een ontwikkelingsachterstand op de sociaal-emotionele, motorische en/ of spraak- taalontwikkeling. Volgend op de kleutergroep Jonge Risico Kinderen is er de groep Onderbouw 1/ Onderbouw 2. Deze groep is een van de negen kerngroepen van instelling X en bedraagt een onderbouwgroep. Het gaat hierbij om kinderen waarbij de verwachting al is gemaakt dat zij de passende begeleiding bij instelling X gaan vinden. De groep Onderbouw 1/ Onderbouw 2 is dan ook het begin van het onderwijs op speciaal basisonderwijs. De kinderen in de groep Onderbouw 1/ Onderbouw 2 hebben het basisschoolniveau van ongeveer groep 3 en kunnen te maken hebben met dezelfde problematiek als de kinderen in de kleutergroep Jonge Risico Kinderen (SBO De Wissel, 2017).

**Overstap binnen naar buiten**

Kinderen leren en ontwikkelen zich doordat ze activiteiten doen op het gebied van hun interesses en in samenspraak met anderen. Bij jonge kinderen gaat het hierbij om activiteiten met een spelelement (Janssen-Vos, 2009; Andries, 2017). Door te spelen leert een kind verschillende vaardigheden die hij in de toekomst met zich meeneemt (Eichhorn, 2011; Van den Berg, Koenis & Van den Berg, 2007). Buitenspelen biedt kinderen daarnaast meer vrijheid om te experimenteren met bepaalde dingen. Buitenspel kan dan ook een grote mate van ondersteuning bij de ontwikkeling van spel zijn. Kinderen hebben buiten meer bewegingsmogelijkheden en dat maakt dat ze meer ervaringen opdoen en meer mogelijkheden creëren voor zowel samenwerking als voor het oplossen van problemen (Tovey, 2011). Daarnaast kan ongestructureerd spel kinderen helpen om de hersenontwikkeling omtrent de concentratie, het lezen en wiskunde beter te ontwikkelen (Loonstra, Mentink & Rem, 2015).

Het kan voor kinderen lastig zijn om de overstap te maken van binnen in het stramien zitten naar een vrije situatie buiten. Om te zorgen dat kinderen vooruit kunnen denken en kunnen anticiperen op een veranderende situatie is een leerproces nodig die tot ver in de puberteit kan duren. Voor jonge kinderen is dit dan ook nog moeilijk. Orde en structuur kunnen hen daarbij helpen om de overstap naar een veranderende situatie te maken. Echter is het voor jonge kinderen lastig om zelf de structuur toe te brengen aan een situatie. Het is dan ook de taak van een volwassene om deze structuur te bieden aan kinderen. Hierbij kan het voor jonge kinderen fijn zijn om de structuur via een visuele planning duidelijk te krijgen (Smidts & Huizinga, 2011). Naast dat het voor jonge kinderen hoe dan ook lastig is om veranderende situaties te plannen, blijkt dit bijkomend voor kinderen met een ontwikkelingsachterstand met externaliserende gedragsproblemen moeilijk te zijn. Ondanks dat dit voor kinderen met internaliserende gedragsproblemen minder lijkt te zijn, hebben zij tevens moeite met cognitieve flexibiliteit. Hierdoor is het voor hen lastig om met veranderingen om te gaan. Vaste rituelen kunnen hen daarbij helpen (Blanken, 2012). Het kan daarom voor kinderen fijn zijn als ze tijdens het spelen structuur aangeboden krijgen. Dit betreft het spel zowel binnen als buiten. Het is voor hen helpend om de structuur eerst binnen duidelijk te krijgen om vervolgens de overstap naar buiten te kunnen maken. Kinderen die bij spelmomenten binnen hebben geleerd om keuzes te maken, materiaal te delen en een spelplan te maken, kunnen dit buiten makkelijker toepassen (Eichhorn, 2011). Door de structuur worden zij buiten niet meteen geconfronteerd met alle prikkels (Loonstra et al., 2015).

**Ontwikkelingsstadia spel**

Bij spel kunnen er verschillende ontwikkelingsstadia onderscheiden worden. Hierbij laten kinderen verschillende spelfases in activiteiten zien. In de verschillende spelfases doen kinderen ervaringen op en leren ze nieuwe vaardigheden, waardoor ze interesse in een volgende spelvorm krijgen en door kunnen naar een nieuwe spelfase (Eichhorn, 2011; Janssen-Vos, 2009). Vanaf jongs af aan spelen kinderen. Zo spelen kinderen vanaf ongeveer drie maanden manipulerend spel, dat zich na een paar maanden kan uitbreiden naar het combineren van spelmateriaal. Vervolgens laat een kind functioneel spel zien en gaat het kind de materialen gebruiken voor datgene dat ze bedoeld zijn. Hierop volgend volgt het symbolisch spel en spelen kinderen situaties na waar ze ‘doen-alsof’ spel laten zien. Hiermee wordt bedoeld dat kinderen bijvoorbeeld doen alsof ze van een bord eten, terwijl er in werkelijkheid geen eten op ligt. Vanaf de gemiddelde leeftijdscategorie van drieënhalf en vier jaar, waar de kinderen van dit onderzoek in zitten, laten kinderen fantasiespel, rollenspel en constructiespel zien. Kinderen geven een verbeelding en verwoording aan hun eigen fantasie en laten dit zien in hun spel door de eigen beleving toe te voegen aan spelelementen. Kinderen kunnen een bepaalde rol innemen en omgevingsfactoren in zetten om hun eigen verbeelding waar te maken. Hierbij kunnen ze materialen gebruiken op een manier die niet overeenkomt met de functie in de daadwerkelijke wereld. Tot slot kunnen kinderen vanaf zes jaar spel met regels en met anderen spelen en gaat het bovengenoemde spel meer de diepte in vanaf deze leeftijd (Van der Poel & Blokhuis, 2008).

Ook beginnen kinderen vanaf de kleuterleeftijd steeds meer oog te krijgen voor hun sociale omgeving en is het kind niet meer volledig afhankelijk van het gezin. Het kind krijgt onder andere te maken met interacties met leeftijdsgenoten en er speelt wederzijdse beïnvloeding van gedrag en ontwikkeling plaats (Mönks, 2015). Kinderen in de schoolleeftijd zijn dan ook in staat om in en buiten de klas relaties aan te gaan met leeftijdsgenoten en volwassenen die buiten het gezin staan (Verhulst, 2008). In spel zijn er verschillende sociale dimensies te onderscheiden. Parallel spel is een spelvorm waarbij kinderen naast elkaar met hetzelfde materiaal spelen zonder dat er een onderlinge wisselwerking plaats vindt. Een andere spelvorm is toekijkend spel, waarbij kinderen niet meespelen, maar enkel toekijken naar het spel van andere kinderen. Zodra peuters en kleuters ouder worden, gaan zij meer interacties in hun spelvormen gebruiken. Dit is te zien bij de spelvorm associatief spel. Ondanks dat kinderen hun eigen spel spelen is er onderling contact doordat ze spelmateriaal ruilen of geven aan de ander. Tot slot is er de spelvorm coöperatief spel dat bij kinderen vanaf de kleuterleeftijd voor komt. Dit is de vorm waarbij kinderen echt samenspelen doordat er sprake is van beurtverdeling en zelfverzonnen aspecten in het spel. Het is echter niet zo dat er sprake is van opeenvolgende spelvormen. Kinderen kunnen naarmate ze ouder worden bijvoorbeeld nog steeds soms behoefte hebben om alleen te spelen (Feldman, 2012; Van der Poel & Blokhuis, 2008).

# **Begeleiding**

De spelontwikkeling bij kinderen verloopt echter niet altijd vanzelf en het kan voorkomen dat kinderen niet vanzelf de stap kunnen maken naar het volgende stadium (Muller & Cohen de Lara, 2013). Volgens Vygotsky (in Becker, 2012) heeft een kind de mogelijkheid om nieuw gedrag aan te leren doordat anderen hun gedrag aanpassen aan de mogelijkheden van een kind en het kind ondersteunen. Het imiteren van andermans gedrag komt hierbij kijken. Er wordt ook wel gesproken van de zone van de naaste ontwikkeling als kinderen, met begeleiding van een volwassene of leeftijdsgenoot, in staat zijn nieuwe activiteiten te doen. Op school wordt de zone van de naaste ontwikkeling gestart (Becker, 2012). In het spel kunnen kinderen begeleid worden door een volwassene. Hierbij kan de volwassene drie verschillende niveaus aanhouden die door elkaar heen gebruikt kunnen worden. Spelbegeleiding kan zich voordoen op het niveau van het voorbereide spel. Hierdoor wordt het kind aangemoedigd tot spel. De volwassene heeft tijdens het spel zelf een kleine rol door, waar nodig, aan te sluiten en het kind aan te moedigen of een spelidee te geven. Een andere manier van spelbegeleiding is het aansluitende spel, waarbij de volwassene aansluit bij het spel en de spelideeën van het kind. De volwassene blijft tijdens de spelbegeleiding dichtbij het kind. Tot slot kan er sprake zijn van het begeleide spel. Hierbij wordt er van de volwassene een sterke betrokkenheid verwacht doordat de volwassene het hele spelmoment aansluit. De spelideeën komen van de volwassene en de volwassene bepaald hoe het spel vorm krijgt. Het kind leert hierdoor hoe een spel verloopt, zodat het kind dit in latere situaties kan toepassen (Ameling, Cordang & Damen, 2005).

**Basisdimensies**

De school is daarbij een van de opvoedingsmilieus van kinderen. In de opvoeding worden er vier basisdimensies toegepast, waardoor een kind de verschillende ontwikkelingsfasen doorloopt. De eerste basisdimensie is ‘ondersteuning bieden’, waarbij de opvoeder liefde en zorg overbrengt door materiele en emotionele betrokkenheid. Bij deze basisdimensie valt te denken aan het tonen van interesse, helpen, belonen en straffen. ‘Instructie geven’ is de tweede basisdimensie. De opvoeder geeft hierbij informatie aan het kind over dat wat er van het kind verwacht wordt. Hierdoor kan het kind kennis en vaardigheden eigen maken. Vervolgens is er de basisdimensie ‘controle uitoefenen’, waarbij de opvoeder bepaalt of iets wel of niet mag. Er zijn twee soorten controle uitoefenen, namelijk autoritaire controle en autoritatieve controle. Bij autoritaire controle oefent de opvoeder macht uit op het kind om het kind gewenst gedrag aan te leren. Dit kan de opvoeder doen door dingen te verbieden en strenge regels op te leggen. Echter blijkt dit een negatief effect te hebben op de sociale en cognitieve ontwikkeling van het kind, terwijl autoritatieve controle hier een positief effect op blijkt te hebben. Bij autoritatieve controle oefent de opvoeder controle uit door uitleg, informatie en aanwijzingen te geven om gewenst gedrag en de zelfstandigheid te stimuleren. Tot slot komt de basisdimensie ‘grenzen stellen’. Hierbij gaat het om de manier waarop de opvoeder het kind beloont of straft om gewenst gedrag aan te leren. Het is hierbij belangrijk om als opvoeder consequent te zijn, waardoor het kind leert zijn gedrag aan te passen en rekening te houden met anderen. Door bovenstaande basisdimensies als opvoeder toe te passen wordt een kind in staat gesteld zich op latere leeftijd beter aan te passen aan gestelde eisen (Becker, 2012).

# **Conflicten**

Doordat de school een van de opvoedingsmilieus is van kinderen zijn er op school en in de klas regels waar kinderen zich aan moeten houden en waar ze hun gedrag op aan moeten passen. Echter verloopt dit niet altijd zonder problemen. Jonge kinderen zijn vooral nog gericht op het bevredigen van de eigen behoeften en kunnen zich nog niet verplaatsen in anderen. Op school kan er een conflict ontstaan tussen een kind en een leerkracht, maar op het moment dat er sprake is van een conflict op school gaat dit vaak tussen een kind en een leeftijdsgenoot. Er zijn daarbij twee soorten conflicten te herkennen, namelijk behoefteconflicten en waardeconflicten. Er wordt gesproken van een behoefteconflict als de behoeften van twee personen niet met elkaar overeenkomen en er is sprake van een waardeconflict als normen, waarden, geloofsovertuigingen of meningen van elkaar verschillen (Wyffels, 2006). Naarmate kinderen ouder worden speelt de omgeving een steeds belangrijkere rol bij het gedrag. Hierbij komt de morele ontwikkeling kijken. Volgens Kohlberg (in Verhulst, 2008) zijn er in de morele ontwikkeling drie stadia te onderscheiden. Peuters en kleuters zitten in het preconventioneel stadium en gedragen zich door de gevolgen dat bepaald gedrag met zich meebrengt. Straf is in dit stadium een voorbeeld van een gevolg dat slecht gedrag met zich meeneemt en een beloning een gevolg van goed gedrag. Kinderen vanaf ongeveer de schoolleeftijd zitten in het conventioneel stadium. Hierbij wordt de groepsnorm als belangrijk geacht. Het gedrag van deze kinderen is gebaseerd op de verwachtingen van de omgeving. Het derde stadium is het post conventioneel stadium, waarin jongeren en volwassenen zich vaak bevinden. Hierbij draait het om de eigen invulling van de alledaagse waarden (Verhulst, 2008).

**Conflicthantering**

Op het moment dat er een conflict ontstaat, kunnen kinderen op verschillende manieren reageren. Zo kan een kind gaan huilen of reageren in termen als ‘nee’, ‘nou’ en ‘au’, maar kan een kind ook fysiek reageren door bijvoorbeeld te slaan of te schoppen. Een andere manier is het richting geven aan het gedrag van de ander door direct of indirect te vertellen wat de ander moet doen of hem of haar af te wijzen (De Haan & Singer, 2008). Jonge kinderen kunnen daarnaast ook reageren door naar een volwassene toe te gaan. Echter zijn bovengenoemde manieren geen redzame manieren om conflicten te voorkomen. Uit onderzoek is aangetoond dat jonge kinderen niet altijd een gepaste reactie kunnen geven, doordat ze geen andere manieren van reageren beheersen of doordat zij, door andere personen uit hun omgeving, onopzettelijk worden aangedreven om op deze manier te reageren. Daarnaast is gebleken dat het temperament van kinderen maakt hoe zij op een bepaalde situatie reageren (Webster-Stratton, 2007).

Daarnaast zijn er vijf manieren waarop personen kunnen reageren op een conflict, ook wel conflictstijlen genoemd. Allereerst bestaat er de conflictstijl vechten. Hierbij gaan personen in een conflict voor het eigen belang dat mogelijk ten koste gaat van de andere partij. De tweede conflictstijl is samenwerken, waarbij de partijen streven naar het hoogst haalbare voor beiden. Verder wordt er gesproken van de conflictstijl compromis zoeken als beide partijen wat moeten toegeven in het conflict. Er wordt gezocht naar een middenweg en er zijn voor beide partijen voordelen, maar ook nadelen aan de uitkomst. De vierde conflictstijl is toegeven. Hierbij wordt er, ten behoeve van de eigen behoeften en wensen, naar de behoeften en wensen van de andere partij gekeken. Tot slot is er de conflictstijl vermijden, waarbij een persoon zich afzijdig houdt en zijn emoties niet toont (Alblas & Vos, 2014).

**Begeleiding**

Leerkrachten hebben voor leerlingen een begeleidende rol bij conflicten. Leerkrachten kunnen kinderen begeleiden bij het oplossen van conflicten door middel van een driestappenplan met drie O’s. De eerste stap is de inzicht stap en staat voor ‘oog hebben voor elkaar’. Bij deze stap is het van belang om inzicht te krijgen in het conflict. Dit kan gedaan worden door concrete vragen aan het kind te stellen. Een voorbeeld is het vragen naar wat er aan de hand is. Als het conflict helder is voor de leerkracht is het aan de leerkracht om de situatie te beschrijven en te vragen aan de kinderen of het klopt. Vervolgens wordt het perspectief met de emoties en het gedrag van ieder kind benoemt. De volgende stap is de goede-idee-stap. Het gaat hierbij om ‘oplossingen bedenken’. In deze stap is het de taak van de leerkracht om samen met de leerlingen ideeën te bedenken om tot een oplossing te komen. Hierbij kan er aan de kinderen gevraagd worden wat hun ideeën zijn en zal de leerkracht voorbeeldgedrag geven door te vertellen wat de kinderen tegen elkaar kunnen zeggen. De leerkracht zal een compromis voorstellen en door middel van een spel en de bestaande regels een oplossing bedenken. De derde stap is de verzoen-stap, die staat voor ‘opnieuw vrienden worden’. In deze stap laat de leerkracht de kinderen vrede met elkaar sluiten door te vragen wat de kinderen nog nodig hebben en advies te geven. Het is hierbij van belang om de kinderen positief te bekrachtigen als ze op een positieve manier met elkaar omgaan (Van Keulen & Singer, 2012).

Bij het begeleiden van een conflict kan een volwassene gebruik maken van een time-out plek. Een time-out plek kan kinderen helpen om na het vertonen van ongewenst gedrag of een conflict tot rust te komen en om te gaan met de boosheid. Bij het gebruik van een time-out plek is het van belang consequent te zijn. Een kind zal bepaald ongewenst gedrag namelijk meer vertonen op het moment dat de consequentie niet altijd hetzelfde is. Omdat de term ‘een tijdje’ onduidelijk is voor jonge kinderen, kan het kinderen helpen gebruik te maken van een wekker. Doordat de kinderen de aandacht kunnen richten op de wekker, weten zij hoe lang zij nog een time-out hebben en hebben zij de mogelijkheid om rustig te worden (Webster-Stratton, 2007).

# **Hoofdstuk 3: Methodologie**

In hoofdstuk 3 is de methodologie van dit onderzoek beschreven. In paragraaf 3.1 zijn de onderzoekspopulaties en de steekproef beschreven. Vervolgens is er in paragraaf 3.2 beschreven van welke dataverzamelingsmethodes er gebruik is gemaakt en is in paragraaf 3.3 het meetinstrument en de betrouwbaarheid en validiteit te lezen. Tot slot is in paragraaf 3.4 de data-analyse duidelijk gemaakt.

# **Onderzoekspopulatie en steekproef**

# Onderzoekspopulatie

Dit onderzoek is gericht op het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2. Er is gekozen voor deze twee groepen, omdat er door de professionals problemen werden ervaren bij het vrije spel en er hier meerdere conflicten ontstaan. De professionals ondervonden hiaten bij het begeleiden van het vrije spel.

De eerste onderzoekspopulatie bestaat uit de professionals die het vrije spel van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 minimaal een keer per week begeleiden. Deze keuze is gemaakt, omdat zij het meeste zicht hebben op het vrije spel van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 en er op deze manier informatie verkregen kon worden over de manier waarop de kinderen vrij spelen en de manier waarop de professionals dit vrije spel begeleiden. De populatie bestaat uit negen professionals met verschillende disciplines. Namelijk de leerkracht, de onderwijsassistente en de leraarondersteuner van de groep Jonge Risico Kinderen en de leerkracht van de groep Onderbouw 1/ Onderbouw 2. Daarnaast de conciërge, de logopediste, de maatschappelijk deskundige, de orthopedagoog en de intern begeleider. Deze professionals hebben nog meer populatiekenmerken. Zo bestaat de populatie uit het mannelijke en het vrouwelijke geslacht, maar is er maar één man in deze populatie. De leeftijden van de professionals zijn uiteenlopend van 30 tot en met 55 jaar en ook het opleidingsniveau is verschillend. Dit komt doordat de professionals allemaal een andere discipline hebben. Binnen de populatie hebben de professionals minimaal één jaar en maximaal 34 jaar werkervaring binnen instelling X.

De tweede onderzoekspopulatie bestaat uit de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2. De keuze hiervoor is gemaakt, omdat er zo een duidelijk beeld ontstond van het vrije spel en de conflictsituaties. De populatie betreft 25 kinderen met beide geslachten, waarvan het merendeel een jongen is. Namelijk negentien jongens en zes meisjes in de leeftijd van vier tot en met negen jaar. De kinderen in deze onderzoekspopulatie hebben doorgaans te maken met een ontwikkelingsachterstand op de sociaal-emotionele ontwikkeling, motorische ontwikkeling en/ of spraak- taal ontwikkeling (SBO De Wissel, 2017).

# Steekproef

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden heeft er een steekproef plaats gevonden. De steekproef betreft de geselecteerde personen die in het onderzoek worden onderzocht. Een steekproef kent verschillende soorten (Baarda et al., 2013; Boeije, 2014). Onderstaand zal de keuze voor de vorm van de steekproef duidelijk worden.

Uit de populatie, professionals die het vrije spel van de kinderen uit de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 begeleiden, is geen steekproef getrokken. De populatie bestaat namelijk uit negen respondenten en de onderzoeker heeft ervoor gekozen hen allemaal te interviewen. Dit maakt dat het onderzoek de gehele populatie betreft.

Bij de populatie kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 heeft er wel een steekproef plaats gevonden. Hiervoor heeft een selecte steekproef plaatsgevonden. Bij een selecte steekproef is de steekproef gekozen op basis van verschillende kenmerken (Baarda et al., 2013). Er is sprake van een selecte steekproef, omdat de steekproef is gebaseerd op toestemmingsformulieren die ouders voor aanvang hebben ondertekend. Er is dus geen sprake van toeval geweest, omdat de steekproef is getrokken door de toestemmingsformulieren. In verband met de privacy en de gedragscode voor onderzoekers zijn er voorafgaand aan de observaties toestemmingsformulieren aan alle kinderen meegegeven. Hierop konden ouders aangeven of ze toestemming gaven voor de observaties met camerabeelden. Toestemming is verplicht als het gaat om observaties waarbij de informatie later wordt overgebracht op de organisatie (Baarda et al., 2013). Daarnaast is het verplicht dat ouders toestemming geven als het gaat om kinderen onder de zestien jaar (Boeije, 2014). De toestemmingsformulieren, die ouders hebben ondertekend, zijn te vinden in bijlage A. In verband met de privacy en de anonimiteit zijn de naam en de handtekening van de directeur, het logo en de voettekst van instelling X op het toestemmingsformulier weggelaten. Uiteindelijk heeft er een steekproef plaatsgevonden van negentien kinderen, waarvan dertien jongens en zes meisjes. Verdere kenmerken van de populatie waren niet relevant voor het trekken van de steekproef en zijn dan ook niet meegenomen in de keuze voor de steekproef.

Bij zowel de populatie professionals als de steekproef kinderen is er rekening gehouden met de anonimiteit van de respondenten. De respondenten uit de populatie professionals hebben in het interview toestemming gegeven voor het opnemen van de interviews, het vertrouwelijk verzamelen van de gegevens en voor het feit dat de onderzoeker de gegevens uitsluitend voor bevoegden heeft gebruikt. Daarnaast is er rekening gehouden met de anonimiteit van de respondenten door de resultaten anoniem te beschrijven en de respondenten niet per naam, maar per nummer te noemen. Bij de steekproef kinderen is er tevens rekening gehouden met de privacy en anonimiteit van de respondenten. De ouders van de kinderen hebben een toestemmingsformulier ondertekend waarin stond vermeld dat de video-opnames uitsluitend werden gebruikt om te bespreken op de opleiding en voor intern gebruik. Daarnaast zijn ook deze resultaten beschreven aan de hand van nummers in plaats van namen om de anonimiteit te waarborgen. Tevens is er rekening gehouden met de anonimiteit door de school, waar dit onderzoek is uitgevoerd, in het hele onderzoek te benoemen met instelling X.

# **Dataverzamelingsmethode**

Op basis van de probleemanalyse zijn de hoofdvraag en de deelvragen geformuleerd. Om antwoord te krijgen op deze vraagstellingen is er gebruik gemaakt van een kwalitatief onderzoek, waarbij er twee dataverzamelingsmethodes hebben plaatsgevonden.

Bij de populatie professionals is er gebruik gemaakt van de dataverzamelingsmethode interviews. De dataverzamelingsmethode interview was geschikt voor dit onderzoek, omdat er met interviews op zoek wordt gegaan naar de kennis, het denkproces en het gevoel van de geïnterviewde (Baarda et al., 2013). Dit was passend bij de vraagstelling omdat er zo antwoord gegeven kon worden op de vragen hoe het spel van de kinderen verloopt, hoe zij het spel begeleiden en waar zij behoeften aan hebben in de begeleiding. Hierbij is de keuze gemaakt voor een semigestructureerd interview. Voor aanvang van het interview heeft er een voorbereiding plaats gevonden en zijn er topics en vragen geformuleerd in een topiclijst. Deze kwamen voort uit het theoretisch kader. De topics uit de topiclijst gaven sturing aan het interview (Boeije, 2014). Zo was er vooraf de topic ‘conflicten’ waarbij de onderzoeker enkele vragen had opgesteld, zoals ‘waardoor ontstaan er conflicten tussen kinderen?’ Tijdens de interviews is er regelmatig een voorbeeldvraag uit de topiclijst gebruikt, maar is er ook afgeweken van de topiclijst doordat er doorgevraagd werd op datgene wat de respondenten vertelden. Een semigestructureerd interview was passend om meer diepgang te krijgen en zo de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Doordat er mondelinge interviews hebben plaatsgevonden kon er doorgevraagd worden op datgene wat de respondenten vertelden. Een andere keuze die is gemaakt is de keuze voor zeven individuele interviews en één groepsinterview. Er is voornamelijk gebruik gemaakt van individuele interviews om de betekenis van de respondenten aan het vrije spel en de conflicten te achterhalen en erachter te komen hoe zij het spel begeleiden en waar zij behoeften aan hebben. Dit maakt dat de gegevens betrouwbaar en valide zijn. Daarnaast is er de keuze gemaakt voor één groepsinterview om op deze manier de geïnterviewde personen op nieuwe gedachten te brengen (Baarda et al., 2013). Deze keuze is passend bij de vraagstelling van dit onderzoek aangezien er werd onderzocht wat de professionals nodig hebben om het vrije spel te stimuleren.

Bij de populatie kinderen is er gebruik gemaakt van een observatieonderzoek. De kinderen in de desbetreffende groepen kunnen onder andere te maken hebben met een ontwikkelingsachterstand op de spraak- taalontwikkeling (SBO De Wissel, 2017) en daarom is de keuze gemaakt voor een observatie. Op deze manier werd er namelijk geen beroep gedaan op de taalvaardigheden van de kinderen. Het uitvoeren van een observatie is dan ook een geschikte manier van dataverzamelingsmethode bij jonge kinderen om het gedrag vast te kunnen stellen (Baarda et al., 2013). Tevens passen observaties bij het beantwoorden van de vraagstelling. Op basis van het observeren is het gedrag van de kinderen vastgesteld en kon er op een valide manier antwoord worden gegeven op de vraagstelling hoe het vrije spel in de huidige situatie verloopt. Er zijn verschillende keuzes gemaakt bij deze dataverzamelingsmethode. De onderzoeker had tijdens de observaties een extensief participerende rol vanaf de zijkant van het speelplein. Dit houdt in dat er van een afstand is geobserveerd (Baarda et al., 2013). Ondanks dat de onderzoeker vanaf een afstandje observeerde, kwamen er kinderen aan de onderzoeker vragen wat de onderzoeker aan het doen was. Op dat moment leken de kinderen bij de onderzoeker te blijven staan en daardoor zouden de gegevens minder betrouwbaar en valide zijn. Maar nadat de onderzoeker hun vragen beantwoordde en vertelde dat er gefilmd werd hoe zij aan het spelen waren, leek de nieuwsgierigheid weg te gaan en gingen de kinderen verder met spelen.

Bovenstaande dataverzamelingsmethodes zijn ethisch verantwoord. Zo is er voor aanvang van de interviews verteld wat het doel van het onderzoek is en wat er met de gegevens zou gaan gebeuren. Hiervoor is in de geluidsopname nadrukkelijk om informed consent gevraagd aan de respondenten om deel te nemen aan het interview en voor de opname van het interview. Alle respondenten hebben hiervoor toestemming gegeven. Aan de populatie professionals is tevens verteld dat zij na het onderzoek de resultaten en aanbevelingen te horen krijgen van de onderzoeker. Dit is door middel van een presentatie gebeurd. Ook de dataverzamelingsmethode observatie is ethisch verantwoord. De ouders van de kinderen op de observatiebeelden hebben alle toestemming gegeven, waardoor zij vrijwillig hebben deelgenomen.

# **Meetinstrument**

De gehouden interviews onder de populatie professionals zijn gebaseerd op een topiclijst (zie bijlage B). Bij het opstellen van de topiclijst is er gekeken naar de hoofdvraag en deelvragen, zodat hier antwoord op gegeven kon worden. Daarnaast is er bij het opstellen van de topiclijst gekeken naar het theoretisch kader zodat er aan de hand van deze informatie een vergelijking gemaakt kon worden met de theoretische inzichten. De topiclijst bestaat uit topics die in het interview naar voren zijn gekomen. Vanuit de topics zijn er vragen opgesteld (Baarda et al., 2013). Zo zijn de topics spel en conflicten voortgevloeid uit zowel de vraagstelling omtrent het verloop van het vrije spel van de kinderen als uit het theoretisch kader. In het theoretisch kader zijn er verschillende theoretische inzichten ontstaan over deze onderwerpen. Namelijk de spelfases, de conflicthantering van kinderen en de begeleiding daaraan. Hierdoor is er bijvoorbeeld de voorbeeldvraag ‘op wat voor manier reageren kinderen op conflicten?’ ontstaan. Een ander voorbeeld is dat er uit het theoretisch kader bleek dat de school een van de opvoedingsmilieus is voor kinderen en dus een rol speelt in de opvoeding. De vier basisdimensies van opvoeding zijn hieraan gekoppeld en deze zijn toegevoegd aan de topiclijst om zo een beeld te krijgen over de wijze waarop deze worden toegepast door de respondenten.

Voor het meetinstrument observaties zijn de observaties ingepland, waarbij er rekening is gehouden met de weersomstandigheden en met de ligging van het speelplein. Hierdoor zijn er drie observatiemomenten geweest, waarbij er vijf filmopnames zijn gemaakt. Het speelplein bestaat uit twee hoeken en zo zijn er observatiebeelden van beide hoeken gemaakt. Daarnaast zijn de observaties gestructureerd op weersinvloeden. Er zijn twee observaties geweest waarbij de temperatuur boven de 25 graden lag en drie observaties waarbij de temperatuur hieronder was. Bij het opstellen van het meetinstrument is er rekening gehouden met het theoretisch kader doordat er door observaties inzichten ontstonden omtrent de spelfases en de sociale dimensies van spel. Hierdoor is er een vergelijking met de theoretisch inzichten gemaakt.

Voor het beantwoorden van de eerste deelvraag zijn zowel de populatie professionals als de steekproef onder kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 gebruikt. Op deze manier is er via de observaties en interviews een duidelijk beeld ontstaan van het gedrag dat de kinderen vertonen tijdens het vrije spel, waardoor er een beeld van het verloop van het vrije spel is ontstaan. Hiermee kon er een compleet en reëel antwoord worden gegeven op de eerste deelvraag. Voor deelvraag twee en drie zijn de resultaten uit de interviews met de professionals gebruikt. Via de topics uit de interviews is duidelijk geworden hoe de respondenten nu begeleiding geven aan het vrije spel en waar zij behoeften aan hebben in de begeleiding. Hierdoor is er antwoord gegeven op beide vraagstellingen. Uiteindelijk is er door middel van de observaties en de interviews antwoord gegeven op de hoofdvraag.

**Validiteit en betrouwbaarheid**

Bij de uitspraken omtrent de populatie professionals is er sprake van een hoge externe validiteit. Dit houdt in dat de resultaten uit het onderzoek representatief zijn voor de gehele populatie (Baarda et al., 2013). Omdat de interviews hebben plaatsgenomen bij de gehele populatie gelden de resultaten voor de gehele populatie. De betrouwbaarheid van het onderzoek is hiermee hoog. Omdat de gehele onderzoekspopulatie is geïnterviewd is hier geen sprake van toeval geweest. Echter is de externe validiteit onder de populatie kinderen laag. Onder deze populatie heeft een selecte steekproef plaatsgevonden en dat maakt dat de onderzoeksresultaten alleen representatief zijn voor de steekproef en niet voor de gehele populatie. De betrouwbaarheid van het onderzoek is hiermee ook laag. Er is namelijk wel sprake geweest van toeval in het trekken van de steekproef.

# **Data-analyse**

De interviews onder de populatie professionals hebben plaatsgevonden binnen instelling X. Om de betrouwbaarheid van de interviews te vergroten hebben er drie stappen plaatsgevonden. Allereerst heeft de onderzoeker een proefinterview gehouden. Dit proefinterview is gehouden aan de hand van de topiclijst. Tijdens het proefinterview werd duidelijk dat de volgorde van de topics niet logisch was, waardoor bijvoorbeeld de topic spel in de definitieve topiclijst eerder naar voren is gekomen.

Voor de betrouwbaarheid is er daarnaast gebruik gemaakt van een geluidsopname. Hiervoor hebben de respondenten toestemming gegeven. Om de data uit de interviews te analyseren is er gebruik gemaakt van een transcript. Een transcript houdt in dat de geluidsopnames van de interviews zijn omgezet naar een letterlijk tekstbestand. Hierdoor kon er een kwalitatieve analyse gemaakt worden (Baarda et al., 2013).

Nadat er transcripten waren gemaakt, is er gebruik gemaakt van coderen om de inhoud van de interviews samen te vatten en de betrouwbaarheid te vergroten. Het coderen had twee functies bij het analyseren van de data. Het gaf betekenis aan het onderzoeksmateriaal en maakte het onderzoeksmateriaal toegankelijk en bruikbaar (Baarda et al., 2013). Er zijn drie typen codering. Allereerst open codering, waarbij het onderzoeksmateriaal werd onderverdeeld in fragmenten en bijgevoegde codes die betekenis gaven aan de fragmenten (Boeije, 2014). Het volgende tekstfragment achtte de onderzoeker bijvoorbeeld als relevant. *“Ja dat is toch een beetje conflicten oplossen en kijken of… ja dat klinkt dan echt als een politieagent, maar kijken of de regels nageleefd worden . . ..”* Daarom heeft de onderzoeker dit tekstfragment de code ‘ingrijpen bij conflicten’ gegeven. De codes uit het open coderen zijn bijvoorbeeld ‘observeren’ en ‘regels naleven’. De tweede fase was het axiaal coderen, waarbij er is gekeken naar welke codes van belang waren voor het onderzoek. Deze codes zijn ingedeeld in categorieën en samengevoegd. Vervolgens is er betekenis gegeven aan deze categorieën door deze categorieën een themanaam te geven (Boeije, 2014). Hierdoor ontstond er een nieuwe codeboom met nieuwe categorieën met een themanaam. Zo zijn bovengenoemde codes ingedeeld in een categorie en is hier het thema ‘begeleiding spel’ aan gekoppeld, zodat er een eenduidige definitie aan de codes is gegeven. Tot slot heeft de fase van selectief coderen plaatsgevonden. In deze fase zijn er verbanden gelegd tussen de thema’s die steeds terugkwamen. Verder is er gekeken naar de verhouding met de literatuur om zo antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen (Boeije, 2014). Na het selectief coderen zijn onder andere de thema’s ‘begeleiding spel’ en ‘begeleiding conflicten’ gecategoriseerd onder het hoofdthema ‘begeleiding’. Dit hoofdthema is tevens gekoppeld aan de literatuur uit het theoretisch kader, zodat er een vergelijking gemaakt kon worden met de theorie omtrent spelbegeleiding en begeleiding bij conflicten. Zo is er antwoord gegeven op de tweede en derde onderzoeksvragen. De definitieve codeboom is te vinden in bijlage C.

Tijdens de observaties is er gebruik gemaakt van video-opnames. Op deze manier konden de gedragingen op de video-opnames meerdere keren terug worden gekeken, waardoor de betrouwbaarheid is vergroot (Baarda et al., 2013). Gedurende het terugkijken van de observaties is er gebruikt gemaakt van ABC-schema’s om de onderlinge interacties aan te tonen en te beschrijven wat er in de observaties te zien is. De omschrijvingen van het gedrag en van de context maken dat de observaties passend zijn voor kwalitatief onderzoek. Doordat er gebruik is gemaakt van ABC-schema’s zijn de onderlinge interacties en processen duidelijk geworden (Baarda et al., 2013). Voor de validiteit van het onderzoek is er bij de ABC-schema’s gebruik gemaakt van het beschrijven van specifiek gedrag. Hierdoor is het duidelijk waar uitspraken bij de resultaten over gaan (Baarda et al., 2013). Een voorbeeld uit de observaties is te zien in onderstaand ABC-schema. In bijlage D zijn enkele andere ABC-schema’s te vinden.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **A: Antecedent: Aanleiding van het gedrag** | **B: Behavior: Gedragsreactie die daarop volgt** | **C: Consequentie: Gevolg van de gedragsreactie** |
| Kind 9 wacht op het bankje en kind 8 zit op de fiets.  |  |  |
|  | Kind 9 zegt stop tegen kind 8.  |  |
|  |  | Kind 8 fietst door.  |
|  | Professional 2 zegt dat kind 8 moet stoppen bij het volgende rondje.  |  |
|  | Kind 9 zegt nogmaals stop en professional 2 staat erbij.  |  |
|  |  | Kind 8 stopt en gaat op het bankje zitten.  |

# **Hoofdstuk 4: Resultate****n**

In hoofdstuk 4 zijn de resultaten van dit onderzoek te lezen. Deze zijn per deelvraag beschreven en zijn daarbij gekoppeld aan het theoretisch kader. Zowel de interviews met de populatie van negen professionals als de observaties met de steekproef van negentien kinderen zijn meegenomen bij het beschrijven van de resultaten. De citaten die hierbij beschreven zijn, komen uit de interviews met de professionals. In verband met de anonimiteit is er niet beschreven van welke respondent het citaat was. De ABC-schema zijn voortgevloeid uit de observaties en hierbij zijn de kinderen benoemd met de nummers één tot en met negentien. Dit heeft tevens te maken met de anonimiteit. In paragraaf 4.1 zijn de resultaten van deelvraag 1 beschreven. Vervolgens zijn de resultaten van deelvraag 2 in paragraaf 4.2 te lezen en de resultaten van deelvraag 3 in paragraaf 4.3.

# **Deelvraag 1**

De eerste deelvraag van dit onderzoek luidt *‘Hoe verloopt het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 in de huidige situatie op basis van het gedrag dat de kinderen laten zien?’* Deze deelvraag is in de categorieën spel en conflicten beantwoord. De categorieën zijn ontstaan naar aanleiding van de gegevens uit de interviews en observaties waaruit bleek dat het spel veelal bestaat uit conflicten.

# Spel

Uit de observaties en interviews blijkt dat de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 gebruik maken van verschillende materialen en verschillende soorten spel laten zien. Zo wordt er gedurende het buitenspelen gezien dat kinderen fietsen of rijden met de karren, dat er op het kunstgrasveld wordt gespeeld met onder andere blokken en planken en dat er gevoetbald wordt. In de zomer komt daar nog een spelvorm bij. Bij lekker weer gaat de zandbak open en hier ontstaan minder problemen. De kinderen hebben hier namelijk voldoende materiaal waar ze mee kunnen spelen en de overige kinderen hebben meer ruimte om te spelen. Dit bleek uit de interviews.

*“En het plein, ik vind het plein echt een creep want die mega grote zandbak in het midden die is super fijn nu want nu ben je er zo acht of tien kinderen in kwijt. Maar in de winter is dat een hele grote plek waar niemand kan spelen en midden op het plein zit en ja.”*

**Spelfases**

Bij het gebruik van bovenstaande materialen laten de kinderen verschillende spelfases zien en dit is per kind en situatie verschillend. Kinderen laten functioneel spel, symbolisch spel en fantasie en rollenspel zien. Echter worden deze spelfases wel eens verstoord en wordt er door andere kinderen niet altijd ingegaan op deze spelfases. Een voorbeeld hiervan is te zien in onderstaande observatie verwerkt in een ABC-schema.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **A: Antecedent: Aanleiding van het gedrag** | **B: Behavior: Gedragsreactie die daarop volgt** | **C: Consequentie: Gevolg van de gedragsreactie** |
| Kind 18 gaat op het kunstgras liggen.  |  |  |
|  | Kind 9 komt erlangs liggen.  |  |
|  | Kinderen 18 en 19 kletsen met elkaar.  |  |
|  | Kind 10 komt erbij staan en zegt tegen kind 19 “ik ben baby en jij mama”.  |  |
|  | Kind 19 zegt “nee” en zegt iets terug en wijst naar kind 10.  |  |
|  |  | Kinderen 10 en 19 kruipen weg.  |

**Problemen tijdens spel**

Het spel waarbij de kinderen zich moeten houden aan regels blijkt moeilijk te zijn voor de kinderen. Hier ontstaan dan ook meerdere problemen, omdat de kinderen vaak hun eigen plan hebben bedacht en dit plan nastreven zonder rekening te houden met anderen. Hierdoor zie je, volgens de respondenten, voornamelijk dat coöperatief spel nauwelijks wordt gespeeld. Er zijn een aantal kinderen die het moeilijk vinden om samen te spelen en ook niet goed weten hoe ze dit moeten doen. Hierdoor ontstaan er tevens problemen bij het parallel spel. Er ontstaat pas een wisselwerking als er iets wordt afgepakt of kapot wordt gemaakt. Bij deze sociale dimensie ontstaan dan ook de meeste problemen. De sociale dimensie associatief spel wordt meerdere keren gezien tijdens de observaties en ook de respondenten bevestigen dat de kinderen dit spel laten zien. Veel van de kinderen zijn gedurende het vrije spel bezig met materiaal, lopen rond of hebben contact met anderen. Echter verloopt de start van het vrije spel niet altijd meteen. Er zijn kinderen die eerst om zich heen kijken en hierna pas naar een speelgebied lopen. Het begin van het spel verloopt vaak door het toekijkend spel en zij gaan pas later over naar een andere dimensie van spel. Het toekijkend spel is tevens bevestigd door de respondenten. Zij benoemen dat de kinderen nauwelijks zelf met spelideeën komen en dat zij hiervoor geprikkeld moeten worden.

# conflicten

De uitspraak uit een interview *“Kinderen die spelen eigenlijk allemaal met hun eigen plannetje in hun hoofd.”* wordt regelmatig bevestigd en komt voornamelijk terug bij spel waar de kinderen zich aan regels moeten houden, parallel spel en coöperatief spel. Gedurende het spel van de kinderen ontstaan er dan ook meerdere conflicten tussen de kinderen. Het gaat hierbij voornamelijk om behoefteconflicten, waarbij de behoeften van de kinderen in strijd zijn met elkaar (Wyffels, 2006). Ook geven de respondenten aan dat de kinderen dit doen om een reactie uit te lokken. Dit kan gaan om een reactie van een kind, maar ook een reactie van de professional die kan bestaan uit een straf of een compliment. De kinderen zitten hiermee in het preconventioneel stadium van de morele ontwikkeling. Kinderen in het preconventioneel stadium baseren hun gedrag namelijk op de gevolgen van het gedrag. Hierbij gaat het om straf en beloning (Verhulst, 2008).

**Conflicthantering**

Op het moment dat er een conflict ontstaat, reageren de kinderen op verschillende manieren. Zo zijn er kinderen die naar de professionals toe komen, kinderen die duwen, schoppen of slaan, kinderen die zich laten horen door te gillen en kinderen die materiaal afpakken. Ook zijn er kinderen die zich niet laten horen en de situatie vermijden. Echter geven de respondenten aan dat het fysiek reageren en het schreeuwen vaak hun eerste reactie is, omdat de kinderen zich vaak verbaal niet goed duidelijk kunnen maken. Het onderzoek van Webster-Stratton (2007) bevestigt deze uitspraak. Hieruit bleek namelijk dat kinderen geen gepaste reactie kunnen geven omdat ze deze niet beheersen of omdat ze door de omgeving genoodzaakt zijn op deze manier te handelen. Hierbij nemen deze kinderen voornamelijk de conflictstijl vechten aan, waarbij het eigen belang voorop staat (Alblas & Vos, 2014). Er wordt namelijk veel gezien dat kinderen bijvoorbeeld het materiaal terugpakken als dit wordt afgepakt. In enkele gevallen wordt er gezien dat een kind weg loopt uit de situatie. Dit betreft vaak dezelfde kinderen die daarbij de conflictstijl vermijden aannemen. Zij houden zich afzijdig en tonen hun emoties niet (Alblas & Vos, 2014). Daarnaast wordt er enkele keren gezien dat een kind naar de professional toe komt. Echter blijkt dat bovenstaande manieren van reageren niet altijd effect hebben. Op deze manieren is het immers voor de kinderen en de professionals niet altijd duidelijk wat er aan de hand is en zijn er kinderen die geen reactie geven. In onderstaand ABC-schema komt dit naar voren en geeft het kind pas reactie zodra een professional reageert.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **A: Antecedent: Aanleiding van het gedrag** | **B: Behavior: Gedragsreactie die daarop volgt** | **C: Consequentie: Gevolg van de gedragsreactie** |
| Kind 9 wacht op het bankje en kind 8 zit op de fiets.  |  |  |
|  | Kind 9 zegt stop tegen kind 8.  |  |
|  |  | Kind 8 fietst door.  |
|  | Professional 2 zegt dat kind 8 moet stoppen bij het volgende rondje.  |  |
|  | Kind 9 zegt nogmaals stop en professional 2 staat erbij.  |  |
|  |  | Kind 8 stopt en gaat op het bankje zitten.  |

**Conclusie**

Al met al kan er dus geconcludeerd worden dat de kinderen verschillende spelfases aannemen, waarbij er sociale dimensies onderscheiden kunnen worden. Echter blijken de problemen en conflicten de bovenhand te hebben tijdens het verloop van het vrije spel. Voor sommige kinderen is het lastig om met spelideeën te komen en kinderen vinden het lastig om zich aan regels te houden. Hierdoor ontstaan er regelmatig behoefteconflicten. Ondanks dat er regelmatig conflicten ontstaan, reageren de kinderen niet altijd op een gepaste en effectieve manier, waardoor er geen gedragsverandering plaats vindt.

# **Deelvraag 2**

Deelvraag 2 van dit onderzoek luidt*: ‘Hoe begeleiden de professionals van instelling X het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 in de huidige situatie?’* Om antwoord te krijgen op deze deelvraag is er gebruik gemaakt van de categorieën spelbegeleiding en conflictbegeleiding die voortvloeien uit de topiclijst en de codeboom. De twee categorieën samen hebben antwoord gegeven op de vraag hoe de professionals het vrije spel begeleiden, omdat de begeleiding bestaat uit spelbegeleiding en conflictbegeleiding.

Gedurende het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 surveilleren er steeds twee professionals van Instelling X bij 25 kinderen. Per week zijn er wisselend negen professionals betrokken bij het vrije spel van de kinderen. Tijdens het surveilleren zijn de professionals voornamelijk bezig met het observeren van het gedrag van de kinderen. Zo geven de respondenten aan dit te doen door rond te lopen over het speelplein, zodat zij kunnen overzien wat er gebeurt en in de gaten kunnen houden of kinderen zich aan de regels houden.

# Spelbegeleiding

Tijdens het surveilleren proberen de professionals het spel van de kinderen te begeleiden. Een aantal kinderen hebben spelideeën nodig om tot spel te komen en de respondenten geven aan dat zij deze proberen te geven. Echter blijkt hier nauwelijks tijd voor te zijn en dat maakt dat zij voornamelijk het niveau van het voorbereide spel aannemen. Bij het voorbereide spel starten de professionals het spel op en geven zij de kinderen nieuwe spelideeën. Dit wordt gedaan door aan het begin van het spel erbij te zijn en de structuur en de regels aan te bieden (Ameling et al., 2005). Echter wordt er ervaren dat de kinderen stoppen met spelen zodra de professionals er fysiek niet meer bij staan en er geen begeleiding meer aan het spel wordt gegeven.

*“Ja dat is toch een beetje conflicten oplossen en kijken of… ja dat klinkt dan echt als een politieagent, maar kijken of de regels nageleefd worden en je probeert wel soms ook mee te spelen maar dat is wel vaak heel erg kort.”*

**Basisdimensies van opvoeding**

Tevens worden de vier basisdimensies van opvoeding gedurende het begeleiden van het vrije spel gebruikt door de professionals. De nadruk wordt voornamelijk gelegd op de basisdimensie controle uitoefenen, waarbij er sprake is van autoritatieve controle. Er is namelijk sprake van autoritatieve controle als de professional controle uitoefent door gebruik te maken van uitleg, informatie en aanwijzingen van het gewenste gedrag (Becker, 2012). Uit de interviews bleek dat de professionals dit toepassen door te controleren of kinderen zich aan de regels houden en hierna de regels en het gewenste gedrag verbaal te benoemen.

Daarnaast maken de professionals gebruik van de basisdimensie grenzen stellen door gebruik te maken van ‘de blauwe wolk’. Bij grenzen stellen gaat het om het gebruik van een straf of beloning om gewenst gedrag aan te leren (Becker, 2012). De blauwe wolk is een time-out plek op het speelplein waar de kinderen in worden gezet als ze iets doen dat volgens de regels niet mag of als er conflicten zijn. Volgens Becker (2012) is het hierbij belangrijk om consequent te zijn, zodat het kind zich leert aan te passen en leert om rekening te houden met anderen. Echter blijken hier hiaten te zitten. Zo benoemde een respondent dat hij of zij een aantal rondjes loopt op het moment dat hij of zij iemand in de wolk heeft gezet en dit aantal tegen het kind verteld. Maar een andere respondent benoemde dat hij of zij alleen zegt dat het kind moet wachten tot de professional terugkomt bij de wolk. Dat het consequent zijn belangrijk is, werd ook door de respondenten benoemd. Zij gaven aan dat het gedrag van de kinderen mede afhankelijk is van het feit of ze weten wat voor gevolg gedrag met zich meeneemt. Als dit voor hen onduidelijk is, vertonen ze eerder ongewenst gedrag.

Van de basisdimensie ondersteuning bieden wordt gebruik gemaakt als er liefde en zorg overgebracht wordt door middel van emotionele en materiele betrokkenheid (Becker, 2012). De respondenten gaven aan hier voornamelijk gebruik van te maken door materiele betrokkenheid te bieden, doordat er voor aanvang van het vrije spel materialen klaar staan waar de kinderen mee kunnen spelen en er soms spelideeën worden gegeven. Het bieden van emotionele betrokkenheid wordt ervaren als een gemis voor de respondenten. Ondanks dat er wordt geprobeerd het positieve gedrag te belonen wordt er aangegeven dat de aandacht op het negatieve gedrag overheerst. Er is dan ook nauwelijks tijd om mee te spelen of een praatje met de kinderen te maken.

Ook van de basisdimensie instructie geven werd ervaren dat de professionals deze niet altijd gebruiken. Dit komt weer doordat de professionals daar niet altijd aan toe komen. Instructie wordt gegeven doordat er aan een kind duidelijk wordt gemaakt wat het gewenste gedrag is, waardoor het kind kennis en vaardigheden ontwikkelt (Becker, 2012). De respondenten geven aan dit te doen door soms spelideeën te geven en de regels te instrueren. Echter geven de respondenten aan dat zij vooral instructie geven op het moment dat er iets is voorgevallen en dat zij weinig preventief instructies geven. Zodra de focus op preventief instructies geven wordt gelegd, is er ergens anders alweer iets voorgevallen waar de aandacht naartoe moet. Bij het beschrijven van het ongewenste gedrag wordt er gebruik gemaakt van pictogrammen. Deze worden echter niet ingezet bij het beschrijven van het gewenste gedrag.

# Conflictbegeleiding

Gedurende de begeleiding van het spel ligt de nadruk, volgens de respondenten, veel op het begeleiden van de conflicten en het naleven van de regels. In de probleemanalyse werd duidelijk dat kinderen die het vermogen tot conflicthantering missen een groot risico hebben op onaangepastheid en sociale afwijzing (Laursen et al., 2001) en dat maakt dat de professionals een begeleidende rol hebben om kinderen conflicten op te laten lossen.

**Driestappenplan**

Door middel van het driestappenplan met de drie O’s kan een leerkracht een conflict begeleiden. De respondenten geven aan dat zij de eerste stap ‘oog hebben voor elkaar’ toepassen door met het kind of met de kinderen in gesprek te gaan. Bij deze stap is het van belang inzicht te krijgen in het conflict (Van Keulen & Singer, 2012). Dit wordt gedaan door gebruik te maken van pictogrammen. Er wordt concreet aan het kind gevraagd waarom het kind bijvoorbeeld in de wolk staat en door middel van pictogrammen kan het kind dit beschrijven. Door het gebruik van de pictogrammen kan de situatie beschreven worden en is het duidelijk waarom het kind in de wolk staat. Echter zijn er bij deze stap ook verschillen. Dit betreft voornamelijk de ernst van het conflict, waardoor er op een bepaalde manier gehandeld wordt. Zo wordt er aangegeven dat er een gesprek wordt aangegaan met het kind op het moment dat hij of zij ongewenst gedrag laat zien. Het gedrag wordt hierbij benoemd en er wordt geluisterd naar het verhaal vanuit twee kanten. Maar op het moment dat een kind iets doet dat ver over de regels gaat, wordt het kind direct in de wolk gezet. Hier is dan minder overleg over.

In de tweede stap ‘oplossingen bedenken’ staat het zoeken naar een oplossing centraal. Dit door samen met de kinderen ideeën te bedenken (Van Keulen & Singer, 2012). De respondenten gaven aan dat dit voornamelijk wordt toegepast door zelf het gewenste gedrag van de kinderen te benoemen met korte en duidelijke instructies en daarbij na te bespreken hoe het ongewenste gedrag voorkomen kan worden. In tegenstelling tot het beschrijven van het ongewenste gedrag wordt er nauwelijks tot geen gebruik gemaakt van pictogrammen om het gewenste gedrag te beschrijven. *“Er zijn picto’s en die hangen bij ons op de muur of op het raam, in ieder geval over dingen die ze niet mogen.”* Hierdoor hebben de kinderen weinig ruimte om hun eigen ideeën te beschrijven en worden de oplossingen voornamelijk door de professionals gegeven. Dit wordt op een serieuze manier gedaan en er wordt hierbij geen gebruik gemaakt van een spel.

Bij de laatste stap ‘opnieuw vrienden worden’ wordt het conflict goed gemaakt tussen de kinderen, waardoor het contact weer wordt hersteld (Van Keulen & Singer, 2012). Echter geven de respondenten aan dat deze stap niet altijd wordt toegepast. Op het moment dat een kind in de wolk staat, wordt de tweede stap toegepast, maar vaak blijkt dat de oplossing is dat de kinderen even niet met elkaar spelen en allebei ergens anders gaan spelen. Hierdoor worden de kinderen juist niet geadviseerd om samen iets te doen. Dit is echter wel een onderdeel van de derde stap. Ook het geven van complimenten wordt gezien als een gemis. Omdat de nadruk voornamelijk ligt op het negatieve gedrag geven de respondenten aan dat zij hier nauwelijks aan toe komen.

**Conclusie**

Met betrekking tot de tweede deelvraag kan er dus geconcludeerd worden dat de aandacht van de professionals voornamelijk is gericht op het oplossen van problemen en conflicten. De wolk is hier een manier van, maar hier zijn geen duidelijke afspraken over. Hierdoor gaan de professionals hier verschillend mee om en is er geen consequentheid. Door middel van pictogrammen wordt het ongewenste gedrag van de kinderen beschreven. Echter worden deze niet ingezet om het gewenste gedrag te beschrijven.

# **Deelvraag 3**

De derde deelvraag van dit onderzoek is ‘*Waar hebben de professionals van instelling X behoeften aan tijdens het stimuleren van het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2?’* Deze deelvraag is tevens aan de hand van de categorieën spelbegeleiding en conflictbegeleiding beantwoord.

# Spelbegeleiding

Volgens Eichhorn (2011) blijkt het dat het voor kinderen fijn is om structuur te hebben tijdens het spelen. Op deze manier worden zij niet meteen geconfronteerd met de prikkels die de veranderende situatie met zich mee brengen (Loonstra et al., 2015). Het kan kinderen helpen om eerst binnen de structuur duidelijk te hebben om vervolgens de overstap naar buiten te maken (Eichhorn, 2011). Echter is het voor jonge kinderen moeilijk om zelf deze structuur toe te brengen. Een volwassene kan een kind daarbij helpen (Smidts & Huizinga, 2011). Ook de respondenten benoemen dit. Zij geven aan dat structuur en duidelijkheid belangrijk zijn voor de kinderen. Hiermee wordt bedoeld dat er duidelijke activiteiten zijn en dat de kinderen weten waar ze het materiaal voor kunnen gebruiken. Een voorbeeld dat genoemd werd, is een visueel planbord en ook Smidts & Huizinga (2011) benoemen dat een visuele planning helpend kan zijn. Op deze manier kunnen de kinderen zelf kiezen waar ze gaan spelen en wordt de structuur duidelijk gemaakt voordat de kinderen naar buiten gaan. Hierdoor wordt het spel voorspelbaarder, waardoor de professionals het vrije spel stimuleren. Maar ook de respondenten vinden structuur en duidelijkheid fijn. Voornamelijk de respondenten die niet voor de klas staan, geven aan dat zij op deze manier direct kunnen zien wie wat gaat doen, waardoor zij makkelijker terug kunnen pakken op de regels en afspraken. Echter is er benoemd dat het gewenst is dat de kinderen ook daadwerkelijk vrij spelen zonder allerlei verplichtingen. De kinderen zitten binnen al in het stramien en zij moeten de mogelijkheid hebben om buiten zelf de keuze te hebben wat ze gaan spelen. Ongestructureerd spel kan kinderen namelijk helpen om de hersenontwikkeling omtrent de concentratie, het lezen en wiskunde beter te ontwikkelen (Loonstra et al., (2015). Vaste rituelen kunnen helpend zijn om te gaan met een veranderende situatie waarbij een gestructureerde situatie overgaat naar een ongestructureerde situatie (Blanken, 2012).

**Begeleide spel**

De rol die de respondenten aangaven als gewenst te zouden zien is de rol van het begeleide spel. Dit houdt in dat de professional het hele spelmoment aansluit en met spelideeën komt om het spelmoment te sturen (Ameling et al., 2005). Door aan te sluiten bij het spel geven de professionals voorbeeldgedrag en krijgen de kinderen nieuwe spelideeën die zij later zelf kunnen toepassen. Tevens werd er aangegeven dat de gymles een goede optie zou zijn om spel aan te leren. Er werd dan ook aangegeven dat het een gewenste situatie zou zijn dat er tijdens de gymles spellen aangeleerd zouden worden. De regels en afspraken van het spel zouden tijdens de gymles duidelijk gemaakt moeten worden en hier zou ook mee geoefend moeten worden om het spel uiteindelijk toe te passen bij het vrije spel. Hier zou een sportcoach vanuit de gemeente passend bij zijn, zodat er nieuwe spelideeën gegeven kunnen worden en er gedurende het hele jaar soms iemand van buiten de school komt kijken met zicht op sport en spel. Echter wordt er aangegeven dat hier geen budget voor is.

# Conflictbegeleiding

Tijdens het schetsen van de huidige situatie werd duidelijk dat de professionals voornamelijk bezig zijn met het oplossen van conflicten en dat er nauwelijks tijd is om preventief op te treden. Toch vinden de respondenten dit wel belangrijk en gewenst. Er werd dan ook aangegeven dat zij het vooral belangrijk vinden om positief gedrag te stimuleren door bijvoorbeeld complimenten te geven en het gewenste gedrag te benoemen. In de huidige situatie gebeurt dit ook, maar de respondenten merken toch dat dit niet de bovenhand heeft.

Het begeleide spel is beschreven als gewenste situatie en dat zou betekenen dat het wenselijk is dat een van de professionals het spel zou begeleiden. Daarmee is het wenselijk dat de andere professional zich voornamelijk zal richten op het begeleiden van de conflicten. Dit wordt gedaan door middel van de wolk en dit is passend bij het preconventioneel stadium van de morele ontwikkeling waar de kinderen in zitten. In dit stadium wordt straf namelijk gezien als een gevolg op slecht gedrag (Verhulst, 2008). Hierbij wordt het als belangrijk geacht dat de professionals dezelfde werkwijze aannemen en hierin consequent zijn.

*“Maar ieder doet dat op zijn eigen manier, dus misschien is het ook wel van he… voor de kinderen duidelijkheid te hebben van hoe lossen we conflicten op, ook gewoon dat we met zijn alle een beetje wat vaste stappenplannetjes volgen van nou ja hoe lang zet je een kind in de wolk, hoe bespreek je het, op welke manier stuur je een kind weer terug.”*

De autoritatieve opvoedingsstijl is hierbij gewenst, omdat er op deze manier duidelijke regels aan het kind gesteld kunnen worden maar hierbij ook een uitleg gegeven wordt (Becker, 2012).

**Conclusie**

Kortom hebben de professionals behoeften aan het brengen van structuur en duidelijkheid naar de kinderen. Dit is tevens belangrijk voor de kinderen. Ook hebben zij beiden belang bij het meespelen van de professionals. Het is voor de professionals gewenst om een professional de rol van het begeleide spel aan te laten nemen en de andere professional zich te laten richten op de conflicten. Hierbij is het belangrijk dat zij consequent zijn in het gebruik hiervan.

# **Hoofdstuk 5: Conclusie en aanbevelingen**

In hoofdstuk 5 zijn de conclusie en aanbevelingen beschreven. In paragraaf 5.1 is de conclusie aan de hand van de resultaten van de deelvragen beantwoord. Van iedere deelvraag is de conclusie te lezen, waarna de conclusie op de hoofdvraag volgt. Vervolgens zijn er in paragraaf 5.2 aanbevelingen voor de praktijk en voor de gemeente gedaan.

# **Conclusie**

# Deelvraag 1

*Hoe verloopt het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 in de huidige situatie op basis van het gedrag dat de kinderen laten zien?*

Het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 verloopt door middel van verschillende spelfases en verschillende sociale dimensies. Toch blijken de problemen en conflicten de overhand te hebben. Zo zijn er kinderen die niet weten wat ze kunnen spelen en spelideeën van de professionals nodig hebben voordat ze zelf met spelideeën komen. De start van het vrije spel verloopt dan ook niet altijd direct omdat er kinderen zijn die eerst om zich heen kijken en later pas naar een speelgebied lopen. De conflicten die bij het vrije spel ontstaan, betreffen voornamelijk behoefteconflicten, waarbij kinderen vaak niet op een effectieve manier reageren. Zowel de kinderen als de professionals weten hierdoor vaak niet wat er aan de hand is en dit zorgt ervoor dat er geen gedragsverandering plaats vindt. Dat de kinderen geen effectieve manieren gebruiken kan volgens Webster-Stratton (2007) passend zijn voor jonge kinderen. Het blijkt namelijk dat jonge kinderen niet altijd een gepaste reactie kunnen geven. Om kinderen om te leren gaan met conflicten hebben leerkrachten een begeleidende rol. Zij kunnen kinderen leren om conflicten op te lossen (Van Keulen & Singer, 2012).

# Deelvraag 2

*Hoe begeleiden de professionals van instelling X het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 in de huidige situatie?*

Ondanks dat er bij de eerste deelvraag duidelijk werd dat er kinderen zijn die niet tot spel komen als zij geen spelideeën van de professionals krijgen, blijken de professionals nu voornamelijk de rol van het begeleide spel aan te nemen. Omdat het begeleiden van de conflicten de overhand heeft, hebben de professionals nauwelijks tijd om het gehele spel te begeleiden. De nadruk ligt dan ook grotendeels op de basisdimensies controle uitoefenen en grenzen stellen en hierbij zijn er verschillen tussen de professionals. Het gaat daarbij voornamelijk om de consequentheid omtrent de wolk. Hier zijn geen eenduidige afspraken over en hier wordt niet consequent mee om gegaan. Echter blijkt de consequentheid wel van belang bij een time-out plek. Een kind kan namelijk meer ongewenst gedrag vertonen op het moment dat er niet consequent gehandeld wordt (Webster-Stratton, 2007). Ook leert een kind rekening te houden met anderen en zijn gedrag af te stemmen door consequent te reageren (Becker, 2012). Het driestappenplan met de drie O’s is een manier waarop er gereageerd kan worden op conflicten. In de praktijk blijkt dat de aandacht voornamelijk wordt gericht op het ongewenste gedrag door gebruik te maken van de pictogrammen. Deze worden daarentegen nauwelijks tot niet gebruikt bij het beschrijven van het gewenste gedrag, waardoor het voor sommige kinderen lastig is om dit duidelijk te maken.

# Deelvraag 3

*Waar hebben de professionals van instelling X behoeften aan tijdens het stimuleren van het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2?*

Uit de resultaten blijkt dat de huidige situatie van begeleiding niet helemaal overeenkomt met de behoeften van de professionals. Dit betreft voornamelijk de structuur en duidelijkheid die voor de kinderen en de professionals belangrijk is en de rol van spelbegeleiding die de professionals aannemen. Door de structuur al voor aanvang van het vrije spel aan te bieden, wordt het spel voorspelbaarder en worden de kinderen niet meteen met de nieuwe prikkels geconfronteerd. Het bleek namelijk dat de kinderen bij aanvang van het vrije spel eerst toekijkend spel laten zien voordat ze naar een speelgebied lopen. Voor jonge kinderen is het moeilijk om zelf deze structuur en duidelijkheid aan te brengen en het is de taak van een professional om dit te doen. Een visuele planning kan hier helpend bij zijn (Smidts & Huizinga, 2011). Daarnaast is het wenselijk voor de professionals om mee te spelen. Uit de eerste deelvraag bleek dat de kinderen de professionals nodig hebben om spelideeën te krijgen. De rol van het begeleide spel is hierbij wenselijk. Door het begeleide spel wordt het kind algemene spelschema’s aangeleerd die het kind in nieuwe situaties kan toepassen (Ameling et al., 2005). Ook zou het voor de professionals gewenst zijn als de gymdocent of sportcoach vanuit de gemeente dit op zich neemt. Een sportcoach heeft meer zicht op sport en spel en kan de kinderen hierbij beter begeleiden. Echter blijkt hier geen budget voor te zijn. Naast het begeleiden van het spel is er ook nog een professional die de conflicten begeleidt. Hierbij is het gewenst dat zij allemaal dezelfde werkwijze toepassen, zodat ook hierbij duidelijkheid en structuur aan de kinderen geboden wordt.

# Hoofdvraag

Doordat er antwoord is gegeven op de deelvragen is er tevens een antwoord gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek. De hoofdvraag luidt: *‘Hoe verloopt het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 van instelling X en wat hebben de professionals van instelling X nodig om dit vrije spel te stimuleren en zo conflictsituaties te voorkomen?’*

Aan de hand van de deelvragen is het duidelijk geworden dat het vrije spel van de kinderen verloopt door middel van verschillende spelfases, waarbij de kinderen verschillende sociale dimensies aannemen. Echter blijken de problemen en conflicten de bovenhand te hebben. Kinderen komen zelf niet met spelideeën en er ontstaan voornamelijk behoefteconflicten. Hier kunnen de professionals de kinderen bij helpen, waardoor ze het vrije spel stimuleren en conflictsituaties kunnen voorkomen.

**Structuur en duidelijkheid**

Dit kan allereerst gedaan worden door structuur en duidelijkheid te bieden. Uit de deelvragen bleek namelijk dat de professionals niet altijd consequent handelen en dat er een gemis is qua structuur en duidelijkheid. Desalniettemin hebben de kinderen wel behoeften aan structuur en duidelijkheid en ontstaan er hierdoor problemen. De professionals kunnen deze structuur en duidelijkheid voor aanvang van het vrije spel bieden, waardoor zij het vrije spel van de kinderen stimuleren. Door de structuur en duidelijkheid weten de kinderen wat er van hen wordt verwacht en hierdoor worden zij niet direct geconfronteerd met nieuwe prikkels van de nieuwe situatie. Hierdoor zullen conflictsituaties voorkomen worden. Tevens kan deze structuur en duidelijkheid geboden worden bij het begeleiden van conflicten en het gebruik van de wolk. Het blijkt dat kinderen in het preconventioneel stadium straf als een gevolg van slecht gedrag zien en een beloning zien als een gevolg op goed gedrag en dat zij zich hiernaar gedragen (Verhulst, 2008). Echter blijkt het consequent zijn hierbij van belang en dat wordt in de huidige situatie gemist. De professionals kunnen gebruik maken van het driestappenplan met de drie O’s, waardoor alle professionals op dezelfde manier handelen en dit voor de kinderen duidelijk is. Hierdoor kunnen conflictsituaties voorkomen worden. Het blijkt namelijk dat kinderen meer ongewenst gedrag kunnen vertonen als er niet consequent gehandeld wordt (Webster-Stratton, 2007).

Bij de stappen ‘oog hebben voor elkaar’, ‘oplossingen bedenken’ en ‘opnieuw vrienden worden’ kunnen pictogrammen in gezet worden. Bij de deelvragen werd duidelijk dat deze worden ingezet om het ongewenste gedrag te beschrijven, maar dat deze niet worden ingezet om het gewenste gedrag te beschrijven. Door gebruik te maken van de pictogrammen bij de beschrijving van het gewenste gedrag kunnen de professionals het vrije spel van de kinderen stimuleren en conflictsituaties voorkomen. Zij weten dan namelijk wat er van hen wordt verwacht en de nadruk wordt hiermee op het positieve gedrag gelegd.

**Begeleide spel**

De nadruk op het positieve gedrag wordt tevens gelegd door de rol van het begeleide spel aan te nemen. In de deelvragen kwam naar voren dat de kinderen zelf niet altijd met spelideeën komen en dat een professional hen kan helpen bij het stimuleren van het vrije spel. Door de rol van het begeleide spel wordt er preventief op de problemen gereageerd en wordt het vrije spel gestimuleerd. Het kind krijgt dan spelschema’s aangeleerd die hij of zij in volgende situaties mee kan nemen (Ameling et al., 2005). Een sportcoach kan de professionals daarbij helpen.

# **Aanbevelingen**

Vanuit de resultaten zijn er aanbevelingen opgesteld die eraan bijdragen het vrije spel van de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 van instelling X beter te laten verlopen.

# Aanbeveling 1: Praktijkprofessionals

Een eerste aanbeveling betreft de professionals van instelling X. In dit onderzoek is duidelijk geworden dat structuur en duidelijkheid belangrijk is voor de kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2. Een volwassene kan kinderen helpen met het aanbrengen van orde en structuur in een situatie door een visuele planning (Smidts & Huizinga, 2011). Het is dan ook een aanbeveling om gebruik te maken van een visueel planbord. Dit houdt in dat de kinderen, voordat ze naar buiten gaan hun foto ophangen bij een speelgebied waar zij het vrije spel starten. Op deze manier worden zij niet meteen geconfronteerd met de nieuwe prikkels en kunnen de professionals het vrije spel stimuleren. Tevens zijn de kinderen, door de verschillende speelgebieden, meer verspreid over het speelplein en zijn er minder kinderen bij hetzelfde materiaal betrokken. Hierdoor hoeven de kinderen met minder behoeften rekening te houden, waardoor conflicten voorkomen kunnen worden. Uit de resultaten bleek dat er voornamelijk behoefteconflicten plaatsvinden. De kinderen vinden het lastig om hun eigen behoeften los te laten. Door de speelgebieden weten de kinderen wat ze kunnen verwachten qua spel en wat ze van andere kinderen kunnen verwachten. Zij hebben dan ook te maken met minder sociale interacties.

Het is een aanbeveling om het visueel planbord aan de hand van pictogrammen weer te geven. Dit is duidelijk voor de kinderen en de professionals. De professionals kunnen zo in een oogopslag zien wat de kinderen gaan doen. De kinderen kunnen door middel van het visueel planbord de keuze maken voor het voetbalveld, het klimrek, het kunstgrasveld en het pad om te fietsen en te rijden met de karren. Een voorbeeld van een visueel planbord is te vinden in bijlage E en de onderzoeker heeft de foto’s van het visueel planbord doorgestuurd naar de leraarondersteuner. Zij gaat het visueel planbord maken, zodat deze aan het begin van het nieuwe schooljaar ingezet kan worden. Daarnaast kunnen kinderen kiezen om deel te nemen aan begeleid spel door een professional. Bij het begeleide spel is het een aanbeveling om de rol van het begeleide spel aan te nemen. Dit houdt in dat de professional met een spelidee komt en gedurende het spel bepaald hoe het spel verloopt. Hierdoor leert een kind hoe een spel verloopt, zodat het kind dit in andere situaties kan toepassen (Ameling et al., 2005). Uit dit onderzoek bleek dat kinderen zelf nauwelijks met spelideeën komen en dat zij hiervoor geprikkeld moeten worden door de professionals. Door de rol van het begeleide spel aan te nemen, kunnen de professionals het vrije spel stimuleren. Om ervoor te zorgen dat de professionals zo min mogelijk voorbereidingstijd nodig hebben, is het een aanbeveling de buitenspeelkaarten van ‘onderwijs maak je samen’ te gebruiken. Deze zijn te bestellen voor een bedrag van €24,95 en dat maakt dat dit binnen het budget van instelling X past. Deze buitenspeelkaarten gaat de intern begeleider van instelling X aanschaffen.

# Aanbeveling 2: Praktijkprofessionals

Doordat één professional de rol van het begeleide spel aanneemt kan de andere professional de rol van het voorbereide spel aan nemen. Uit de resultaten bleek dit ook de huidige manier van surveilleren te zijn. Op deze manier kan de professional langs de verschillende speelgebieden lopen en waar nodig de kinderen stimuleren en spelideeën geven. Echter neemt deze professional maar een kleine rol in bij het begeleiden van het spel en wordt de nadruk gelegd op het begeleiden van conflicten. Bij het begeleiden van conflicten is het een aanbeveling het driestappenplan met de drie O’s te gebruiken.

**Driestappenplan**

De inzicht stap ‘oog hebben voor elkaar’ kan toegepast worden door gebruik te maken van de bestaande pictogrammen. Op deze manier kan er aan de kinderen gevraagd worden wat er aan de hand is, waardoor de kinderen het ongewenste gedrag kunnen beschrijven en het conflict duidelijk wordt. Bij de goede-idee-stap ‘oplossingen bedenken’ is het een aanbeveling ook pictogrammen te gebruiken. Uit de resultaten kwam naar voren dat deze pictogrammen alleen worden gebruikt bij het beschrijven van het ongewenste gedrag en dat de leerkrachten het gewenste gedrag vaak zelf beschrijven. Ook bleek het dat de kinderen zich verbaal niet goed duidelijk kunnen maken. Het is daarom een aanbeveling om een pictogrammenboekje te maken met daarin pictogrammen van het gewenste gedrag. Hierdoor kunnen de kinderen zelf met ideeën tot een oplossing komen. Door middel van een spel kan er samen met de kinderen naar een oplossing worden gezocht (Van Keulen & Singer, 2012). Het pictogrammenboekje kan ingezet worden als spel door het kind zelf bladerend een pictogram uit het boekje te laten zoeken. Bij de verzoen-stap ‘opnieuw vrienden worden’ geeft de professional de kinderen het advies om een hand te geven en eventueel iets samen te doen. Dit kan door middel van voorbeeldgedrag. Als het conflict daarmee is beëindigd is het belangrijk complimenten te geven (Van Keulen & Singer, 2012). Kinderen in het preconventioneel stadium zijn hier gevoelig voor en zien beloningen als een gevolg op goed gedrag (Verhulst, 2008). Uit de resultaten kwam tevens naar voren dat het gewenst is meer de nadruk te leggen op het positieve gedrag. Kinderen weten hierdoor wat er van hen verwacht wordt, waardoor conflictsituaties voorkomen kunnen worden.

Bij het gebruik van bovenstaande stappenplan is het van belang dat alle professionals deze stappen op dezelfde manier toepassen. In de presentatie heeft de onderzoeker stapsgewijs stil gestaan bij het stappenplan en hierdoor weten de aanwezige professionals hoe zij moeten handelen. Tevens heeft de onderzoeker een uitleg van het stappenplan aan de intern begeleider gegeven, zodat het stappenplan doorgenomen kan worden als zij niet meer weten hoe ze moeten handelen. Ook is er afgesproken dat de intern begeleider het stappenplan uitlegt aan de afwezigen. Zo kan er consequent gehandeld worden.

**Wolk**

Bij het oplossen van de conflicten kan tevens de wolk ingezet worden. In de resultaten werd duidelijk dat er verschillen tussen professionals zijn in de werkwijze met de wolk. Echter is het consequent zijn van belang om ervoor te zorgen dat het kind leert zijn gedrag aan te passen en rekening te houden met anderen. Het is daarom een aanbeveling om hier afspraken over te maken. Deze afspraken betreffen het gedrag dat niet wordt geaccepteerd en waarbij een kind meteen in de wolk wordt gezet. Hierdoor hangt het niet meer van de professional af, maar hangt het af van het gedrag van het kind. Uit de resultaten bleek namelijk dat de kinderen bij de eigen leerkracht minder vaak in de wolk worden gezet, omdat zij de andere professionals vaker uitproberen en hierdoor ongewenst gedrag laten zien. Van de eigen leerkracht weten ze wat ze kunnen verwachten. De leraarondersteuner gaat opnieuw naar de regels kijken en zorgt ervoor dat alle professionals hiervan op de hoogte zijn.

**Time-timer**

Op het moment dat een kind in de wolk wordt gezet, is het een aanbeveling gebruik te maken van een time-timer. De term ‘een tijdje’ is onduidelijk voor kinderen en doordat zij zich kunnen richten op een wekker weten zij hoe lang ze een time-out hebben en kunnen ze rustig worden (Webster-Stratton, 2007). Hierbij kan de tijd ingesteld worden op situatie en kind. In de probleemanalyse kwam naar voren dat er, sinds de invoering van Passend Onderwijs, sprake is van een veelvoud van comorbiditeit op het speciaal basisonderwijs. De kinderen hebben allemaal een specifieke onderwijsbehoefte en er wordt van de leerkracht verwacht de begeleiding aan te passen aan de specifieke leerling (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Het afstemmen van de begeleiding is daarom belangrijk bij het gebruik van de wolk. De tijd die het kind in de wolk staat kan de professional bepalen en aangeven op de time-timer. Hierdoor kan het kind visueel zien hoelang hij of zij nog in de wolk moet staan, waardoor probleemgedrag voorkomen wordt. Als het kind uit de wolk mag, is het tevens een aanbeveling gebruik te maken van pictogrammen om het gewenste gedrag te beschrijven. Zo wordt de aandacht meer op het positieve gelegd. Dit is een behoefte van de respondenten.

# Aanbeveling 3: Gemeente

Tot slot is het een aanbeveling voor de gemeente om meer geld vrij te maken voor de verbinding tussen jeugdhulp en onderwijsondersteuning. In de probleemanalyse werd duidelijk dat bepaalde ondersteuning via de basisteams van Jeugd en Gezin van de gemeente benaderd kan worden, zodat er effectievere hulp gerealiseerd kan worden (Prakken et al., 2014). Echter bleek dat er bijvoorbeeld voor een sportcoach geen budget is en dat hierop misgelopen wordt in de spelbegeleiding. De professionals van instelling X hebben namelijk minder zicht op sport en spel, maar zijn nu wel genoodzaakt het spel te begeleiden. Als de gemeente hiervoor meer geld vrij zou maken, zou er een sportcoach mee kunnen kijken naar het vrije spel van de kinderen. Deze sportcoach zou tevens bij de andere groepen van instelling X ingezet kunnen worden, zodat deze sportcoach niet enkel voor een half uur op een dag komt. Niettemin moet er nog gekeken worden of het haalbaar is hier meer geld voor vrij te maken.

# **Hoofdstuk 6: Discussie**

In het laatste hoofdstuk is de discussie beschreven. In paragraaf 6.1 is de betekenis en bruikbaarheid van het onderzoek duidelijk gemaakt door middel van een terugkoppeling naar de probleemanalyse en het beschrijven van de praktische bruikbaarheid. In paragraaf 6.2 is er kritisch gekeken naar het onderzoek en is er een sterkte- en zwakteanalyse te lezen.

# **Betekenis en bruikbaarheid**

# Terugkoppeling probleemanalyse

**Macroniveau**

Sinds de invoering van de nieuwe wetgeving Passend Onderwijs en de transitie jeugdzorg wordt er een verbinding gelegd tussen deze twee stelselwijzigingen doordat gemeenten en schoolbesturen samen werken. Bepaalde ondersteuning wordt door de basisteams Jeugd en Gezin van de gemeente benaderd, zodat er meer samenhang komt en er effectievere hulp gerealiseerd kan worden (Prakken et al., 2014). Echter blijkt dit in de praktijk minder van kracht te zijn en de conclusie is dan ook in strijd met de probleemanalyse. In de conclusie werd duidelijk dat professionals van instelling X behoeften hebben aan een sportcoach vanuit de gemeente. Deze sportcoach heeft meer zicht op sport en spel en zou de kinderen hier betere begeleiding bij kunnen geven. Echter blijkt hier geen budget voor te zijn, waardoor het niet haalbaar is en de samenwerking misloopt. Hierdoor zijn de professionals genoodzaakt zelf deze begeleiding te geven door zelf de rol van het begeleide spel aan te nemen.

**Mesoniveau**

Op mesoniveau werd er in de probleemanalyse duidelijk dat de verzwaring van problematiek de grootste verandering voor het speciaal basisonderwijs is sinds de invoering van Passend Onderwijs (De Boer & Van der Worp, 2016; Eimers et al., 2016). Er zitten meer kinderen met problemen in een klas en dit kan meer problemen veroorzaken. Kinderen met gedragsproblemen kunnen namelijk impulsief reageren en moeite hebben met het houden aan regels en het oplossen van problemen (Matthys, 2008). In dit onderzoek kwam naar voren dat dit ook het geval is bij instelling X en dat hierdoor problemen ontstaan. In de conclusie werd duidelijk dat de professionals van instelling X een belangrijke rol hebben bij het oplossen van problemen en conflicten en dat dit gedaan kan worden door het driestappenplan met de drie O’s. Omdat de kinderen hier zelf moeite mee hebben, sluit de conclusie goed aan op de probleemanalyse. De professionals kunnen de kinderen hier namelijk bij begeleiden en dit zal ervoor zorgen dat de kinderen worden geholpen met de problemen die in de klas ontstaan.

**Microniveau**

Op microniveau heeft dit onderzoek het meeste opgeleverd. Dit komt doordat dit onderzoek heeft plaatsgevonden bij instelling X en de resultaten en conclusies gericht zijn op instelling X. In de probleemanalyse werd duidelijk dat het voor leerkrachten vaak moeilijker is om op het speelplein om te gaan met agressie en problematisch gedrag van kinderen (Centrum School & Veiligheid, z.d.). Dit werd in de probleemanalyse tevens duidelijk door persoonlijke communicatie met professionals. Zij benoemden namelijk dat hun aanpak niet altijd effect had en dat de conflicten nog uit de hand konden lopen. In de resultaten en conclusies werd dan ook duidelijk dat professionals op verschillende manieren met conflicten omgaan. De conclusie omtrent de conflictbegeleiding met het driestappenplan met de drie O’s is gericht op het begeleiden van conflicten en bruikbaar voor instelling X. Daarnaast werd er in de probleemanalyse duidelijk dat professionals niet goed weten op wat voor manier ze het spel kunnen begeleiden om conflictsituaties te voorkomen. In de resultaten en conclusies werd duidelijk dat er door middel van een visueel planbord en door middel van speelgebieden de kinderen duidelijkheid en structuur aangeboden wordt en dat er een professional de rol van het begeleide spel op zich kan nemen. Hierdoor zijn zij preventief bezig met het voorkomen van conflicten en krijgen de kinderen nieuwe spelideeën. Hierna kunnen zij makkelijker de overstap maken naar het ongestructureerde spel.

# Praktische bruikbaarheid

In dit onderzoek is rekening gehouden met de praktische bruikbaarheid. Dit is gedaan door de aanbevelingen concreet en praktisch te beschrijven en daarnaast is er rekening gehouden met de haalbaarheid van de aanbevelingen. De aanbevelingen zouden dan ook op korte termijn ingezet kunnen worden. Instelling X heeft hierbij de keuze gemaakt de aanbevelingen per ingang van het schooljaar 2018-2019 toe te passen. In de presentatie die de onderzoeker heeft gegeven aan de professionals van instelling X zijn de resultaten, conclusies en aanbevelingen gepresenteerd. Hierbij heeft de onderzoeker laten zien op wat voor manier de aanbevelingen toegepast kunnen worden. Dit is gedaan door middel van voorbeelden van het visueel planbord en het pictogrammenboekje te geven. Tijdens de presentatie heeft de onderzoeker tevens in overleg afgesproken wie welke aanbevelingen gaat oppakken. Zo heeft de onderzoeker na de presentatie contact gehad met de leraarondersteuner om de foto’s van het visueel planbord te sturen. Op deze manier zijn de aanbevelingen praktisch bruikbaar en kunnen de aanbevelingen daadwerkelijk geïmplementeerd worden. De praktische bruikbaarheid is te vinden in bijlagen E en F.

# **Sterkte- zwakteanalyse**

Gedurende het onderzoek was de onderzoeker gemiddeld twee dagen per week aanwezig bij instelling X. Dit heeft ervoor gezorgd dat er contact is geweest tussen beide partijen en er informatie is uitgewisseld. In verband met de betrouwbaarheid heeft een interne persoon de resultaten geheel doorgelezen. Hierdoor heeft er een member check plaatsgevonden en is er gecontroleerd of de gegevens kloppend zijn en juist zijn geïnterpreteerd. De resultaten waren herkenbaar voor deze interne persoon en dit heeft de interne validiteit van het onderzoek vergroot (Boeije, 2014). Door het contact met de contactpersoon zijn de resultaten representatief en bruikbaar voor de steekproef. Dit heeft tevens te maken met het feit dat de gehele populatie, professionals die het vrije spel van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 minimaal een keer in de week begeleiden, is geïnterviewd. Hierdoor is de externe validiteit van het onderzoek hoog en zijn de resultaten representatief voor de gehele populatie.

Een ander sterk punt van het onderzoek betreft de twee dataverzamelingsmethodes die zijn gebruikt om de eerste deelvraag te beantwoorden. Doordat er van observaties en interviews gebruik is gemaakt, zijn de gegevens betrouwbaarder. Echter had de dataverzamelingsmethode observatie ook gebruikt kunnen worden om de huidige manier van het begeleiden van spel weer te geven. Nochtans is deze dataverzamelingsmethode hier niet voor gebruikt. Dit heeft te maken met de informatie die ontbreekt op de opnames. Tijdens de drie observatiemomenten waren steeds dezelfde professionals het vrije spel aan het begeleiden. Hierdoor heeft de onderzoeker ervoor gekozen de observaties niet te gebruiken om de huidige manier van het begeleiden van spel te beschrijven. In een ideale situatie waren de observaties gepland op momenten waarop andere professionals het vrije spel begeleidden, waardoor er een representatiever beeld van de huidige manier van begeleiding kon ontstaan. De observaties kennen daarnaast nog een zwak punt. Bij de observaties is steeds een hoek van de speelplaats gefilmd, waarna de gegevens aan de hand van het beeldmateriaal zijn geanalyseerd. Echter is op deze manier niet de gehele speelplaats gefilmd. Hierdoor zijn er enkele interacties misgelopen. Het begin van deze interacties was te zien op het beeldmateriaal, maar het verloop stond niet meer altijd op het beeldmateriaal. Ook was er op het beeldmateriaal enkele keren te zien dat er een interactie verder van de camera plaats vond, waardoor het op de observatiebeelden niet hoorbaar was wat er gezegd werd. Hierdoor ontbreken er gegevens uit de observaties en zijn enkel de gegevens op het beeldmateriaal meegenomen in het onderzoek.

In tegenstelling tot de hoge externe validiteit bij de populatie professionals is de externe validiteit bij de steekproef onder kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 laag. Dit heeft te maken met de toestemmingsformulieren van ouders. In de steekproef zijn dan ook zes kinderen uit de populatie niet meegenomen. Voor de onderzoeker was het onduidelijk waarom er voor deze kinderen geen toestemming is gegeven. De resultaten uit het onderzoek zouden positiever of negatiever kunnen zijn als er van hen ook een observatie had plaatsgevonden. Dit zou kunnen maken dat er andere resultaten zouden ontstaan.

Daarnaast betreft de externe validiteit de mate waarin de onderzoeksresultaten gelden voor derden (Boeije, 2014). Door de specifieke populatie kinderen van de groepen Jonge Risico Kinderen en Onderbouw 1/ Onderbouw 2 die in dit onderzoek zijn meegenomen is het onderzoek niet generaliseerbaar naar andere groepen van instelling X. Onder andere de leeftijd en het ontbreken van enkele diagnoses maken de externe validiteit laag.

# **Literatuurlijst**

Achterberg, F., & De Hoop, A. (2014). *Begeleiden: wat is dat?* Geraadpleegd op 5 mei 2018, van http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2014/07/4\_2\_1begeleidenwatisdat.pdf

Alblas, G., & Vos, W. (2014). *Inleiding Groepsdynamica* (2e druk)*.* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Ameling, M., Cordang, M., & Damen, L. (2005). *Spel en spelontwikkeling: Deel 1: Theoretische uitgangspunten.* Geraadpleegd op 12 mei 2018, van file:///C:/Users/eline/Downloads/Spel\_deel\_1\_Theoretisch\_kader%20(4).pdf

Andries, W. (2017). *Tot 7 jaar: Ontwikkeling en opvoeding van jonge kinderen.* Geraadpleegd op 15 mei 2018, van https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=Uv8sDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=Tot+7+jaar:+Ontwikkeling+en+opvoeding+van+jonge+kinderen&ots=QXkuWCuXPH&sig=rCdXyzR3kfUbsE\_lHVDAoGPZdHs#v=onepage&q=Tot%207%20jaar%3A%20Ontwikkeling%20en%20opvoeding%20van%20jonge%20kinderen&f=false

Baarda, B., Bakker, E., Julsing, M., Fischer, T., Peters, V., & Van der Velden, T. (2013). *Basisboek Kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (3e druk). Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers.

Becker, A. (2012). *Inleiding in de pedagogiek.* Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Beltman, H. (2015, 20 september). *2015 Participatiesamenleving: Van verzorging naar meedoen (of verwaarlozing?)* Geraadpleegd op 6 maart 2018, van https://www.canonsociaalwerk.eu/nl/details\_verwant.php?cps=0&verwant=477

Benders, L. (2016). *Je samenvatting in je scriptie inkorten.* Geraadpleegd op 5 mei 2018, van https://www.scribbr.nl/taal-in-je-scriptie/samenvatting-inkorten/

Blanken, G. (2012). *De relatie tussen probleemgedrag en executief functioneren bij kinderen van 2 t/m 5 jaar* (Masterscriptie).Universiteit Leiden. Geraadpleegd op 18 mei 2018, van https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/18604/Scriptie\_2012\_GBlanken.pdf?sequence=1

Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen* (2e druk). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Centrum School & Veiligheid. (z.d.). *Veilig voelen op het schoolplein (po).* Geraadpleegd op 13 maart 2018, van https://www.schoolenveiligheid.nl/wp-content/uploads/2015/02/infoblad-veilig-voelen-op-schoolplein-po-v003.pdf

De Boer, A., & Van der Worp, L. (2016). *De impact van passend onderwijs op het SO/SBO en het VSO.* Geraadpleegd op 19 februari 2018, van https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2016/12/Rapport-De-impact-van-passend-onderwijs-op-het-SO-SBO-en-het-VSO-1.pdf

De Haan, D, & Singer, E. (2008). Ja ze mag óóók. Ons allebei mag dat: Conflictmanagement van jonge kinderen in de kinderopvang. *Tijdschrift voor Genderstudies, 2008* (1), 20-36. Geraadpleegd op 5 maart 2018, van https://ugp.rug.nl/genderstudies/article/viewFile/1916/1909

Deterd Oude Weme, G. & Van Tuijl, C. (2012). De ontwikkeling van zelfregulatie. *Het jonge kind, 40* (3)*,* 4-7. Geraadpleegd op 5 maart 2018, van https://saxion.nl/wps/wcm/connect/5c8720b3-1494-4b32-84a2-ded95b508baa/2012+De+ontwikkeling+van+zelfregulatie.pdf?MOD=AJPERES

Eichhorn, J. (2011). *Zorg voor kleuters: Bewust planmatig handelen binnen de kleuterklas.* Huizen: Pica.

Eikelenboom, W. (2015). Self-Determination Theory. In M. Ruijters, & R.J. Simons. Canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers (pp. 499-511). Geraadpleegd op 7 juni 2018, van https://www.twynstragudde.nl/sites/default/files/content/blog/leren\_vanuit\_motivatie\_volgens\_de\_sdt.pdf

Eimers, T., Ledoux, G., & Smeets, E. (2016). *Passend onderwijs in de praktijk: Casestudies in het primair en voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs.* Geraadpleegd op 19 februari 2018, van https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2016/12/Rapport-Passend-onderwijs-in-de-praktijk-1.pdf

Feldman, R. S. (2012). *Ontwikkelingspsychologie* (5e druk)*.* Amsterdam: Pearson Education Benelux.

Floor, H., De Zoete, T., Schaafsma, M., & Van den Oetelaar, M. (2013). *Specifiek s(b)o.* Geraadpleegd op 12 maart 2018, van http://www.sbowerkverband.nl/bestanden/206/Samenvatting-Specifiek-S%28B%29O.pdf

Janssen-Vos, F. (2009). *Spel en ontwikkeling: Spelen en leren in de onderbouw.* Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Koopman, P., Ledoux, G., Karssen, M., Van der Meijden, A., & Petit, R. (2015). *Vervolgmeting 1 Kengetallen Passend Onderwijs.* Geraadpleegd op 10 maart 2018, van https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2015/06/Vervolgmeting-1-Kengetallen-passend-onderwijs.pdf

Laursen, B., Finkelstein, B. D., & Tonsend Betts, N. (2001). A Developmental Meta-Analysis of Peer Conflict Resolution. *Developmental Review, 2001* (21), 423-449. Geraadpleegd op 13 maart 2018, van https://ac-els-cdn-com.lib.fontys.nl/S0273229700905318/1-s2.0-S0273229700905318-main.pdf?\_tid=19ed535a-2b5f-4567-b6db-c14ed038d4a0&acdnat=1520936630\_fa7a6721cd61b1447be7fe56df4fa4d3

Loonstra, J. H., Mentink, M., & Rem, C. (2015). *Van baby tot kleuter: De veelzijdige en indrukwekkende ontwikkeling van kinderen van 0-4 jaar.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Matthys, W. (2008). *In gesprek over: Gedragsstoornissen bij kinderen.* Geraadpleegd op 11 maart 2018, van http://www.ggzoostbrabant.nl/images/documenten/Clienten/Aandoeningen/Gedragsstoornissen/gedragsstoornissen.pdf

Mönks, F.J. (2015). *Ontwikkelingspsychologie: Inleiding tot de verschillende deelgebieden* (14e druk). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Muller, P., & Cohen de Lara, H. (2013). *Peuters laten spelen is een vak: Handige tips over spelbegeleiding.* Geraadpleegd op 7 april 2018, van https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/2Peuters\_laten\_spelen\_is\_een\_vak.pdf

Nederlands Jeugdinstituut. (2014). *Cijfers over Gedragsproblemen.* Geraadpleegd op 26 april 2018, van file:///C:/Users/eline/Downloads/Cijfers-per-onderwerp-Gedragsproblemen%20(1).pdf

Nederlands Jeugdinstituut. (2015). *Wegwijs in de wetten van het jeugdstelsel.* Geraadpleegd op 20 februari 2018, van https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/(318682)-Wegwijs-in-de-wetten-van-het-jeugdstelsel.pdf

Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.). *Speciaal basisonderwijs (sbo/sbao).* Geraadpleegd op 12 maart 2018, van https://www.nji.nl/nl/Databank/Cijfers-over-Jeugd-en-Opvoeding/Speciaal-basisonderwijs-(sbosbao)

Prakken, J., Deen, C., & Wijnen, B. (2014). *Passend onderwijs en jeugdhulp: een gedeelde verantwoordelijkheid: Notitie Denktank Transformatie Jeugdstelsel.* Geraadpleegd op 20 februari, van http://www.onderwijsjeugd.nl/wp-content/uploads/2015/09/Passend-onderwijs-en-jeugdhulp-een-gedeelde-verantwoordelijkheid.pdf

Rijksoverheid. (2013). *Passend onderwijs: voor leraren.* Geraadpleegd op 20 februari 2018, van https://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2014/01/Brochure-passend-onderwijs-voor-leraren.pdf

Roeleveld, J., Karssen, M., & Ledoux, G. (2014). *Samenstelling van de klas en cognitieve en sociaal-emotionele uitkomsten.* Geraadpleegd op 13 mei 2018, van file:///C:/Users/eline/Downloads/Samenstellingvandeklas%20(1).pdf

Samenwerkingsverband PO 30.06. (2016). *Samenwerkingsverband PO 30.06: ondersteuningsplan.* Geraadpleegd op 12 maart 2018, van http://www.samenwerkingsverband3006.nl/wp-content/uploads/30.06-mei-14-2.pdf

SBO De Wissel. (2015). *Het schoolplan 2015-2019 deel twee: Het zorgplan op De Wissel.* Geraadpleegd op 17 mei 2018, van https://sbowissel.skipov.nl/47-schoolplan-deel-2-zorgstructuur-2015-2019-1/file.html

SBO De Wissel. (2017). *Schoolgids 2017-2018.* Geraadpleegd op 13 maart 2018, van https://sbowissel.skipov.nl/156-schoolgids-2017-2018-1/file.html

Siderius, T., & Wieken, Y. (2015). *Het speciaal onderwijs aan het woord: Goed onderwijs voor iedereen.* Geraadpleegd op 14 mei 2018, van https://www.sp.nl/sites/default/files/speciaal-onderwijs-aan-het-woord.pdf

Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Mol Lous, A. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs: Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs.* Geraadpleegd op 14 mei 2018, van https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/16-1107.pdf

Smidts, D., & Huizinga, M. (2011). *Gedrag in uitvoering: Over executieve functies bij kinderen en pubers.* Geraadpleegd op 15 mei 2018, van https://www.boomtestonderwijs.nl/media/14/9789057124433\_inkijkexemplaar.pdf

Stevens, J. (z.d.). *Behoeften.* Geraadpleegd op 7 mei 2018, van https://www.desteven.nl/training-coaching-vraagbaak/behoeften

Tieleman, M. (2011). *Levensfasen: De psychologische ontwikkeling van de mens* (2e druk). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Tovey, H. (2011). *Laat ze buiten spelen: Pleidooi voor gezonde risico’s.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Van den Berg, A.E., Koenis, R., & Van den Berg, M.M.H.E. (2007). *Spelen in het groen: Effecten van een bezoek aan een natuurspeeltuin op het speelgedrag, de lichamelijke activiteit, de concentratie en de stemming van kinderen.* Geraadpleegd op 3 april 2018, van http://content.alterra.wur.nl/Webdocs/PDFFiles/Alterrarapporten/AlterraRapport1600.pdf

Van der Poel, L., & Blokhuis, A. (2008). *Wat je speelt ben je zelf: Over spel en spelbegeleiding: met specifieke aandacht voor mensen met een verstandelijke beperking.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Van der Wolf, K., & Van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen: Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.

Van Keulen, A., & Singer, E. (2012). *Samen verschillend Pedagogisch kader diversiteit in kindercentra 0-13 jaar.* Geraadpleegd op 4 april 2018, van https://www.stichtingbkk.nl/images/Boek\_peka\_samen\_verschillend.pdf

Verhulst, F. C. (2008). *De ontwikkeling van het kind* (9e druk). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Verschueren, K., & Koomen, H. (2007). *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Vervaet, E. (2014). *De kleuter leert alleen spelend in vrij spel.* Geraadpleegd op 10 maart 2018, van https://wij-leren.nl/kleuter-vrij-spel.php

Webster-Stratton, C. (2007). *Pittige jaren: Praktische gids bij het opvoeden van jonge kinderen.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Wyffels, D. (2006). *Hoe coach ik mijn klas? De basisgids voor klassenmanagement.* Tielt: Uitgeverij Lannoo.

# **Bijlage A Toestemmingsformulier**

Geachte ouders/verzorgers,

De studente Eline Delisse van de Fontys Hoge School, opleiding Sociale Studies, doet haar afstudeeronderzoek op dit moment bij ons op school. Zij wil in het kader van haar onderzoek, een korte video-opname maken van het vrije spel. Het doel is het vrije spel en de begeleiding hiervan te filmen en te bespreken op haar opleiding. De opname wordt alleen intern gebruikt en zal na afloop van de bespreking gewist worden. Hiermee wordt de privacy van uw kind voldoende gewaarborgd.
Ik verzoek u het onderstaande strookje in te vullen en aan school te retourneren.

Bij voorbaat dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Directeur.

✂\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Toestemming video-opname**

Naam: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Hierbij geef ik wel/geen toestemming voor de éénmalige video-opname.

Datum: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Handtekening: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

# **Bijlage B Topiclijst**

|  |  |
| --- | --- |
| **Topic** | **Vragen** |
| Spel | * Op wat voor manier spelen de kinderen?
* Wat versta jij onder een optimale manier van vrij spel?
* Wat is het verschil tussen het spel binnen en het spel buiten?
* Hoe is het contact onderling tussen de kinderen?
 |
| Conflicten | * Wat versta jij onder het begrip conflict bij kinderen?
* Waardoor ontstaan er conflicten tussen kinderen?
* Op wat voor manier reageren kinderen op conflicten?
 |
| Begeleiding | * Op wat voor manier begeleid jij het vrije spel van de kinderen?
* Op wat voor manier begeleid je een conflict?
* Driestappenplan met de drie O’s.
* Op wat voor manier probeer je inzicht te krijgen in een conflict?
* Hoe ga je op zoek naar een oplossing?
* Hoe zorg je ervoor dat de kinderen weer vrede met elkaar sluiten?
* Op wat voor manier wordt er een time-out plek ingezet?
* Wat zou voor jou een optimale manier van begeleiding zijn?
* Waar heb jij behoeften aan tijdens de begeleiding?
* Waar hebben de kinderen behoeften aan tijdens de begeleiding?
 |
| Basisdimensies | * Op wat voor manier bied je ondersteuning aan de kinderen?
* Op wat voor manier hebben de kinderen te maken met het krijgen van instructies?
* Op wat voor manier oefen je controle uit op de kinderen?
* Hoe is de verhouding tussen jou en het kind in dit geval?
* Wat voor ervaring hebben de kinderen met grenzen stellen?
* In welke mate ben je hierin consequent of zijn de verschillende medewerkers hierin consequent?
 |

# **Bijlage C Codeboom**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Kernthema** | **Thema** | **Label** |
| Spel | Soort spel | Zandbak |
|  |  | Fietsen en karren |
|  |  | Duwen/trekken en rennen |
|  |  | Stoeien |
|  |  | Kunstgrasveld |
|  |  | Voetballen |
|  | Sociale dimensies spel | Samenspelen (-) |
|  |  | Coöperatief spel (-) |
|  |  | Parallel spel (-) |
|  |  | Associatief spel (+) |
|  |  | Toekijkend spel (+) |
|  | Spelfases | Functioneel spel (+) |
|  |  | Symbolisch spel (+) |
|  |  | Fantasie en rollenspel (+) |
|  |  | Spel met regels |
| Conflicten | Problemen/ belemmeringen spel | Ruzie onderling over materiaal |
|  |  | Spullen afpakken |
|  |  | Andermans speelgoed kapot maken |
|  |  | Grenzen opzoeken |
|  |  | Materialen verkeerd gebruiken |
|  |  | Niet aan regels houden |
|  |  | Niet aan kunnen haken |
|  | Oorzaken problemen spel | Geen spelideeën bedenken |
|  |  | Niet inleven in een ander |
|  |  | Niet duidelijk kunnen maken |
|  |  | Eigen plan |
|  |  | Impulsief |
|  |  | Weerinvloeden |
|  |  | Weinig ruimte |
|  |  | Korte spelmomenten |
|  |  | Moeilijk grenzen aangeven |
|  |  | Weinig ervaring met spelen |
|  |  | Reactie willen |
|  | Conflicthantering | Fysiek |
|  |  | Gillen/schreeuwen |
|  |  | Stop, hou op |
|  |  | Naar leerkracht komen |
|  |  | Schreeuwen |
|  |  | Weglopen uit situatie |
|  |  | Niks durven zeggen |
|  |  | Materiaal afpakken |
|  | Gevolgen conflicthantering | Anderen begrijpen het niet |
|  |  | Anderen reageren niet |
|  |  | Zoeken elkaar weer op |
|  |  | Materiaal terugpakken |
| Begeleiding | Begeleiding spel  | Observeren/ rondlopen |
|  |  | Regels naleven |
|  |  | Contact maken met kinderen |
|  |  | Weinig tijd voor spelen |
|  |  | Positief gedrag proberen te stimuleren |
|  |  | Overleggen met kinderen |
|  |  | Veel materialen |
|  |  | Ingrijpen bij conflicten |
|  |  | Regels veranderen |
|  |  | Soms spel opstarten |
|  |  | Spullen verdelen  |
|  | Begeleiding conflicten  | Situaties proberen voor te zijn |
|  |  | Laten merken dat ze gezien zijn |
|  |  | Kinderen uit elkaar halen |
|  |  | Beide kinderen aan woord |
|  |  | Zoeken naar oplossing |
|  |  | Alternatief bieden |
|  |  | Uitleggen |
|  |  | Rollenspel/ voorbeeldgedrag |
|  |  | Wolk |
|  |  | Pictogrammen |
|  | Nadelen huidige situatie | Verschillen tussen professionals/ pauze |
|  |  | Buiten nog lesgeven |
|  |  | Weinig professionals |
|  |  | Nadruk op negatieve gedrag/ conflicten |
|  |  | Weinig tijd voor spel |
|  | Behoeften professionals | Gymles richten op buitenspelen/ sportcoach |
|  |  | Vooraf bespreken wat je kunt doen |
|  |  | Visueel planbord |
|  |  | Hoeken |
|  |  | Communicatie tussen professionals |
|  |  | Groen op speelplaats |
|  |  | Iemand spel begeleiden, iemand surveilleren |
|  |  | Meer nadruk op positieve gedrag |
|  | Behoeften kinderen | Structuur en duidelijkheid |
|  |  | Voorspelbaarheid |
|  |  | Consequentheid |
|  |  | Eigen leerkracht |
|  |  | Herhaling |
|  |  | Beginnen met structuur |
|  |  | Uiten van energie |
|  |  | Eigen keuze |
|  |  | Ontspanning |
|  |  | Leerkracht meespelen |
| Basisdimensies | Instructie geven | Minpunt/ niet altijd aan toe |
|  |  | Instructie aanpassen aan kind |
|  |  | Regels naleven |
|  |  | Duidelijke/korte instructie |
|  |  | Spelideeën geven |
|  | Controle uitoefenen | Overleggen |
|  |  | Regels nagaan |
|  |  | Regels uitleggen |
|  | Grenzen stellen | Wolk |
|  |  | Positieve belonen lastig |
|  |  | Consequent zijn |
|  |  | Regels naleven |
|  | Ondersteuning bieden | Te weinig |
|  |  | Begeleiden bij conflicten |
|  |  | Voor structureren |
|  |  | Escalaties voorkomen |

# **Bijlage D ABC-schema’s**

**ABC-schema’s observatie 1 (filmmoment 1): 16 april**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **A: Antecedent: Aanleiding van het gedrag** | **B: Behavior: Gedragsreactie die daarop volgt** | **C: Consequentie: Gevolg van de gedragsreactie** |
| Kinderen fietsen en rijden in de karren op het rode pad.  |  |  |
|  | Kinderen 2 en 4 zitten op bank.  |  |
|  |  | Kind 5 gaat van de fiets af en kinderen 2 en 4 gaan op de fiets.  |
|  | Kind 5 gaat op de bank zitten.  |  |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **A: Antecedent: Aanleiding van het gedrag** | **B: Behavior: Gedragsreactie die daarop volgt** | **C: Consequentie: Gevolg van de gedragsreactie** |
| Kind 9 wacht op het bankje en kind 8 zit op de fiets.  |  |  |
|  | Kind 9 zegt stop tegen kind 8.  |  |
|  |  | Kind 8 fietst door.  |
|  | Professional 2 zegt dat kind 8 moet stoppen bij het volgende rondje.  |  |
|  | Kind 9 zegt nogmaals stop en professional 2 staat erbij.  |  |
|  |  | Kind 8 stopt en gaat op het bankje zitten.  |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **A: Antecedent: Aanleiding van het gedrag** | **B: Behavior: Gedragsreactie die daarop volgt** | **C: Consequentie: Gevolg van de gedragsreactie** |
| Kind 5 en kind 14 zitten en lopen met trekkar met paardentuig.  |  |  |
|  | Kind 11 komt erbij staan en vraagt iets.  |  |
|  |  | Kind 5 duwt kind 11.  |
|  |  | Kind 14 roept “nee”.  |
|  | Kind 11 gooit een opstapje tegen kind 14 aan.  |  |
|  |  | Kind 14 roept hard “au”.  |
|  | Professional 1 en professional 2 komen erbij staan en vragen wat er is gebeurd.  |  |
|  | Kind 14 zegt dat kind 11 het opstapje tegen hem aan gooide.  |  |
|  |  | Professional 1 zet kind 11 in de wolk.  |

**ABC-schema observatie 2 (filmmoment 2): 18 april**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **A: Antecedent: Aanleiding van het gedrag** | **B: Behavior: Gedragsreactie die daarop volgt** | **C: Consequentie: Gevolg van de gedragsreactie** |
| Kind 9 zit op de fiets en kind 10 rent erheen.  |  |  |
|  | Kind 9 roept “aa nee”.  |  |
|  | Professional 3 kijkt.  |  |
|  |  | Kind 10 rent naar bank en zegt vervolgens stop tegen kind 9.  |
|  |  | Kind 9 gaat van fiets af en kind 10 gaat op de fiets.  |

**ABC-schema observatie 2 (filmmoment 3): 18 april**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **A: Antecedent: Aanleiding van het gedrag** | **B: Behavior: Gedragsreactie die daarop volgt** | **C: Consequentie: Gevolg van de gedragsreactie** |
| Kind 18 gaat op het kunstgras liggen.  |  |  |
|  | Kind 9 komt erlangs liggen.  |  |
|  | Kinderen 18 en 19 kletsen met elkaar.  |  |
|  | Kind 10 komt erbij staan en zegt tegen kind 19 “ik ben baby en jij mama”.  |  |
|  | Kind 19 zegt “nee” en zegt iets terug en wijst naar kind 10.  |  |
|  |  | Kinderen 10 en 19 kruipen weg.  |

**ABC-schema observatie 3 (filmmoment 4): 14 mei**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **A: Antecedent: Aanleiding van het gedrag** | **B: Behavior: Gedragsreactie die daarop volgt** | **C: Consequentie: Gevolg van de gedragsreactie** |
| Kind 5 pakt twee banden en legt deze onder de trap.  |  |  |
| Kind 10 heeft ook twee banden en brengt deze naar kind 5.  |  |  |
| Kind 11 komt voorbij met de fiets. |  |  |
|  | Kind 10 roept “nou kind 11”.  |  |

**ABC-schema observatie 3 (filmmoment 5): 14 mei**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **A: Antecedent: Aanleiding van het gedrag** | **B: Behavior: Gedragsreactie die daarop volgt** | **C: Consequentie: Gevolg van de gedragsreactie** |
| Kind 1 en kind 7 gaan voetballen. |  |  |
|  | Kind 2 en kind 4 komen erbij staan.  |  |
|  | Kind 4 pakt twee skippyballen en gooit er een weg.  |  |
|  | Kind 10 schopt skippybal op voetbalveld.  |  |

# **Bijlage E Visueel planbord**



# **Bijlage F Pictogrammen boekje**



