

Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong

Het gesprek bepaalt de mate van ontwikkeling..

Door ervaringsgerichte dialoog toe te passen, elkaars kwaliteiten daarin te kennen en er gebruik van te maken, aansluiten bij de zone van de naaste ontwikkeling.



Fontys OSO: Master Educational Needs
Thematisch Gericht Onderzoek
Domein Leren, specialisatie hoogbegaafdheid
Juni 2017

Monica van Driesten-Saglibene
Studentnummer:
2929643

Onderzoeksbegeleidster: Caty Counotte

De adelaar die dacht dat hij een kip was

Een in de bergen gevonden adelaarsjong, belandde bij een boer in een kippenhok. Het jong groeide voorspoedig, at en leefde als de kippen. Ondanks alle pogingen zich aan te passen aan het leven op de grond, slaagde het er echter niet in een geweldige kip te worden. De boer kreeg medelijden met de onhandig grote vogel en probeerde de adelaar vrij te laten. Hij vloog echter niet uit zichzelf weg en ook overvliegende adelaars konden het dier niet verleiden te vertrekken. Pas toen hij hoog in de bergen het vliegen op grote hoogte aan den lijve ondervond, kon de adelaar kiezen voor het leven waarvoor hij was bestemd.

(bron: Afrikaans volkssprookje)



Inhoudsopgave

Samenvatting.....	5
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.....	6
1.1 Aanleiding en probleemstelling:.....	6
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader.....	7
2.1 Inleiding:.....	7
2.2 Wat wordt er in de literatuur verstaan onder een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters?	7
2.2 Wat zijn signalen van een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong?	9
2.2.1 Verbale ontwikkelingsvoorsprong.....	9
2.2.2 Brede belangstelling.....	9
2.2.3 Scherp waarnemend vermogen	9
2.3 Hoe verloopt de ontwikkeling van een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong?	10
2.3.1 Praktijkvoorbeeld	11
2.3.2 Is leren wel of niet te versnellen?	11
2.4 Wat wordt in de literatuur verstaan onder “de zone van naaste ontwikkeling”?	12
2.5 Wat is zichtbaar bij een leerling als aanbod en begeleiding reiken naar de zone van naaste ontwikkeling?	12
2.6 Hoe kan Ervaringsgericht Onderwijs betrokkenheid verhogend werken volgens Laevers?	13
2.7 Hoe denkt men vanuit OntwikkelingsGericht Onderwijs (OGO) de betrokkenheid te verhogen?	14
2.8 Welke invloed heeft de leerkracht op de leeromgeving om deze betrokkenheid verhogend te maken voor een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong?	15
Koppeling theorie en praktijk.....	17
Conceptueel model	17
Onderzoeksvraag en deelvragen.....	18
Onderzoeksvraag:.....	18
Deelvragen:	18
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	19
3.1 Onderzoeksstrategie en Paradigma	19
3.2 Onderzoeksdoel.....	19
3.3 Respondenten	20
3.4 Onderzoeksinstrumenten.....	20
3.4.1 Verantwoording keuze onderzoeksinstrumenten	20
3.4.2 Onderzoeksinstrumenten per deelvraag	22
3.5 Kwaliteit van het onderzoek (triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid).....	24
3.6 Ethische aspecten.....	25

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	26
4.1 Inleiding	26
4.2 Data uit checklist 1, Start onderzoek: Ervaringsgerichte Dialoog	26
4.3 Data uit checklist 1, Einde onderzoek: Ervaringsgerichte Dialoog	27
4.4 Conclusie Checklist 1	29
4.5 Data uit checklist 2, Start onderzoek: Ervaringsgerichte Dialoog	29
4.6 Data uit checklist 2, Einde onderzoek: Ervaringsgerichte Dialoog	32
4.7 Conclusie Checklist 2	35
4.8 Data uit interview (1): naar aanleiding van de video-observatie	36
4.9 Data uit interview (2): kwaliteiten bespreken	38
Hoofdstuk 5: Conclusies (en aanbevelingen)	39
5.1 Antwoord per deelvraag	39
5.2 Algemene conclusie	41
5.2 Aanbevelingen	42
Nawoord	43
Literatuurlijst	44
Bijlagen	46
Bijlage 1	46
Bijlage 2	48
Bijlage 3	49
Bijlage 4	50
Bijlage 5	51
Bijlage 6	52
Bijlage 7	54
Bijlage 8	55
Bijlage 9	59
Achtergrondinformatie en tips voor het voeren van kindgesprekken	59

Samenvatting

Het onderbouw-team bij ons op school heeft geconstateerd dat de betrokkenheid van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong vaak onvoldoende is bij aangeboden activiteiten.

Het onderbouw-team vraagt zich af wat zij kunnen doen om beter aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong om zo de betrokkenheid te vergroten.

Dit onderzoek richt zich op de vraag: Hoe kan ik mijn collega's bewust maken van hun eigen kwaliteiten en hun niveau van functioneren ten aanzien van Ervaringsgerichte Dialoog zodat zij hun kwaliteiten beter in kunnen zetten bij het aansluiten bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong

Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten veelal onbewust bekwaam zijn in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog. Leerkrachten waren zich er vóór het onderzoek niet van bewust dat het gesprek een belangrijke plaats inneemt om te onderzoeken waar de zone van naaste ontwikkeling begint en zo hun leerstofaanbod beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong.

Het gesprek bepaalt de mate van ontwikkeling.

De leerkrachten zijn zich er ná het onderzoek van bewust dat het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog de eerste stap is om beter aan te kunnen sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Verder kennen zij na het onderzoek hun eigen en elkaars kwaliteiten op het gebied van Ervaringsgerichte Dialoog en zijn zij hierdoor beter in staat om van elkaar te leren.

Tevens staat men gedurende, en na afloop, van het onderzoek meer open om van en met elkaar te leren.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding en probleemstelling:

Als groepsleerkracht ben ik werkzaam op een multiculturele, reguliere basisschool in een kleutergroep. Deze school maakt samen met 20 andere scholen deel uit van een stichting.

Sinds augustus 2014 geldt de wet Passend Onderwijs: een wetgeving waaruit blijkt dat de overheid veel waarde hecht aan het bieden van een passende onderwijsplek. “Bij passend onderwijs gaat het erom dat iedere leerling een onderwijsaanbod krijgt dat zijn talenten en zijn mogelijkheden maximaliseert” (Ministerie van OCW & de PO-Raad, 2012, p3).

Dit jaar is het team onder externe begeleiding een visietraject gestart. De aanleiding hiertoe is dat onze kinderen vaak niet voldoende betrokken zijn bij ons leerstofaanbod. Veel van deze kinderen dwalen makkelijk af en nemen niet deel aan de activiteiten die wij ze bieden.

In de kleutergroepen worden thema's vormgegeven aan de hand van de cirkel van basisontwikkeling. De kleuterleerkrachten delen de mening dat een thema dat goed is opgezet volgens de principes van basisontwikkeling bij kan dragen aan het verhogen van de betrokkenheid. Op dit moment wordt uit observaties door de leerkrachten zichtbaar dat de mate van betrokkenheid van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong lager is dan de mate van betrokkenheid van een gemiddelde kleuter.

Ons onderbouw-team wordt zich door nieuwsitems in kranten, op internet en op televisie steeds bewuster van het feit dat alleen cognitieve kennisoverdracht niet voldoende lijkt te zijn. De kleuterleerkrachten houden elkaar op de hoogte van actuele items die een bijdrage kunnen leveren aan de leerontwikkeling van een kind, bijvoorbeeld mindset ontwikkeling, versterken van executieve functies en vergroten van eigenaarschap.

In ons land heerst op dit moment de discussie rondom de 21^e eeuwse vaardigheden. Deze discussie richt zich op de vraag welke kennis en vaardigheden van belang zijn om leerlingen voor te bereiden op een snel veranderende maatschappij. Ook de kleuterleerkrachten vragen zich af of de huidige onderwijsvisie nog past bij de ontwikkelingen of dat dit om andere kennis en vaardigheden vraagt van de kinderen dan wij ze op dit moment bieden.

De eerste studiedag in het kader van het visietraject staat in het teken van zelfreflectie. Hoe staan we in het onderwijs? Welke waarden en normen brengen wij als leerkracht persoonlijk mee? Past de huidige onderwijsvisie?

De conclusie van deze studiedag is dat we een gezamenlijke wens hebben; “Het uitvergroten van onderlinge verschillen: ontwikkelen van talenten meer zichtbaar maken en eigenaarschap en betrokkenheid vergroten.”

Deze teambreed gedragen wens is voor mij een mooie gelegenheid om te onderzoeken: hoe krijgen we kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong meer betrokken?

Om niet de “sherpa” maar de “gids” te worden hecht ik er waarde aan om mijn onderbouwcollega's mee te nemen tijdens deze zoektocht, zodat we straks sámen vorm kunnen geven aan onderwijs aan kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Voor mijn onderzoek stel ik mijzelf de vraag:
Hoe kan het onderbouw-team zo goed mogelijk aansluiten bij de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong om zo de betrokkenheid van kinderen te vergroten?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Inleiding:

Het onderbouw-team stelt mij de vraag wat kenmerken/signalen zijn van een ontwikkelingsvoorsprong en wat zij kunnen doen om beter aan te sluiten bij de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong.

Om voor mijn collega's "gids" te kunnen zijn heb ik voor mijzelf eerst duidelijkheid nodig over de volgende punten:

- Wat is een ontwikkelingsvoorsprong?
- Wat zijn kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong?
- Hoe kun je de betrokkenheid van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong vergroten?
- Wat is de zone van naaste ontwikkeling?
- Hoe kun je de zone van naaste ontwikkeling bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong bereiken?
- Hoe kun je de ervaringsgerichte dialoog gebruiken om de betrokkenheid van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong te vergroten en te reiken naar de zone van naaste ontwikkeling?

2.2 Wat wordt er in de literatuur verstaan onder een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters?

Om te kunnen spreken van hoogbegaafdheid zijn een drietal kenmerken belangrijk:

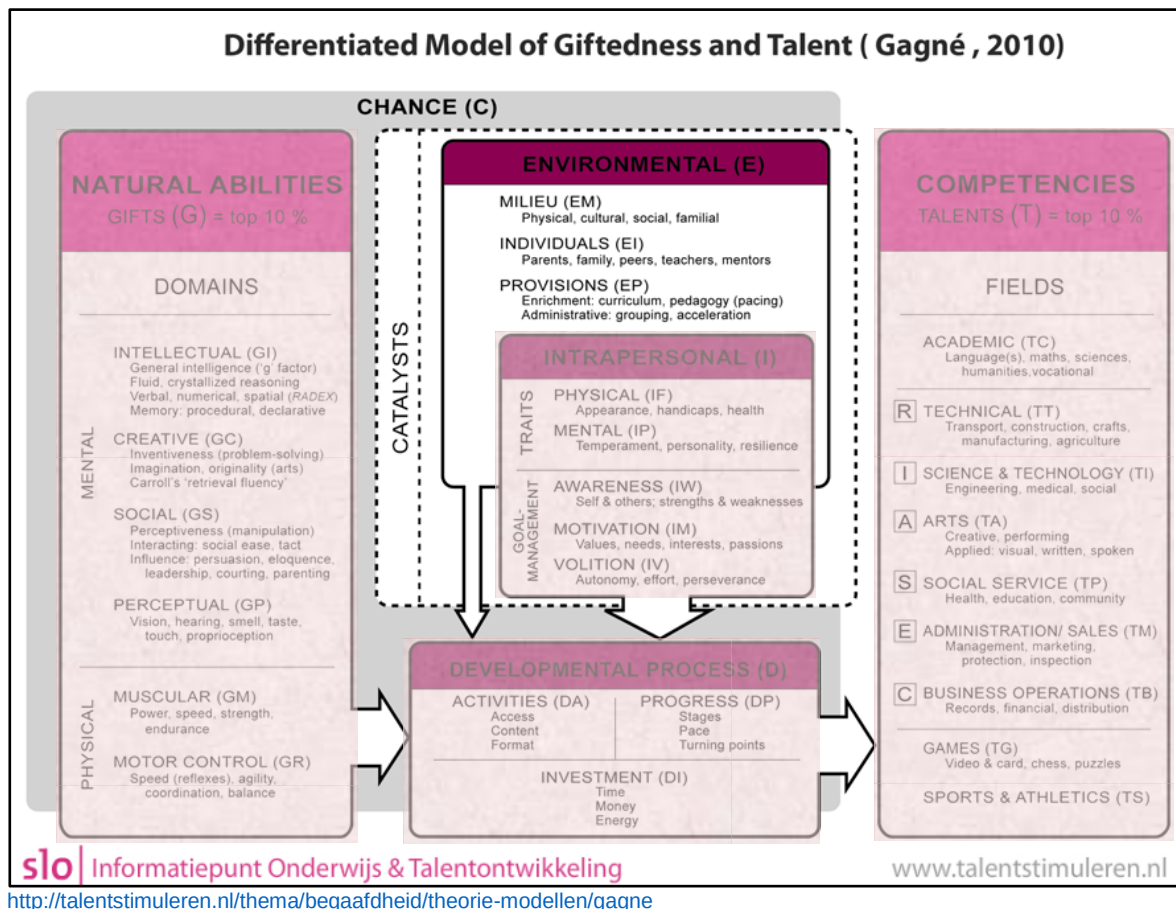
1. Intelligentie
2. Creativiteit
3. Sterke motivatie

Bij kleuters is het vaak nog niet mogelijk om deze kenmerken duidelijk te zien.

In de kleuterperiode is de voorspellende waarde van een intelligentieonderzoek beperkt (Drent & Van Gerven 2002; Peters 2007). Dit komt omdat de uitslag van een intelligentie onderzoek op jonge leeftijd vooral een indicatie geeft over het ontwikkelingsniveau op dat moment (De Bruin-de Boer 2006). De beperkte voorspellende waarde van een intelligentieonderzoek heeft te maken met de manier waarop kleuters zich ontwikkelen: dit gaat sprongsgewijs. Het ene moment heeft de kleuter bijvoorbeeld alleen aandacht voor het leren van de getallen, het andere moment richt alle aandacht zich op het puzzelen.

Gagné (2010) maakt in zijn model goed zichtbaar dat het tot uiting komen van intelligentie van een aantal factoren afhankelijk is:

- Aanleg
- Omgevingsfactoren
- Persoonlijkheidsfactoren



In het model wordt veel ruimte toegekend aan de invloed van het gezin van herkomst. Deze invloed geldt zeker voor kleuters (Freeman 2001). Van jonge kinderen die de beschikking hebben over een groter aanbod van educatief speelgoed en een verbaal georiënteerde omgeving is de kans groter dat zij met een ontwikkelingsvoorsprong op school komen.

De andere twee kenmerken om hoogbegaafdheid vast te stellen: creativiteit en motivatie zijn vaak nog niet duidelijk zichtbaar bij een kleuter. Motivatie is wel zichtbaar maar is nog sterk wisselend.

Volgens van Goorhuis heeft dit te maken met de ontwikkeling van de prefrontale gebieden in de hersenen die te maken hebben met de motivatie-ontwikkeling. Deze ontwikkeling is op kleuterleeftijd nog volop in ontwikkeling (Goorhuis 2014).

Uit de literatuur wordt mij duidelijk dat gesproken wordt over een ontwikkelingsvoorsprong en niet over hoogbegaafdheid omdat:

- Kleuters zich sprongsgewijs ontwikkelen
- Niet alle kenmerken van hoogbegaafdheid op zulke jonge leeftijd al duidelijk waarneembaar zijn omdat de hersenen nog volop in ontwikkeling zijn
- De invloed van het gezin van herkomst nog groot is. Kinderen met een verbaal georiënteerde omgeving en kinderen die de beschikking hebben over een groter aanbod van educatief speelgoed blijken een grotere kans om met een ontwikkelingsvoorsprong op school te komen.

2.2 Wat zijn signalen van een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong?

Een kleuter die grotere stappen in de geestelijke en lichamelijke ontwikkeling maakt dan de gemiddelde leerling noemen we een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong.

Een kind dat echter enkele maanden voorloopt op andere leerlingen is nog niet direct anders (Van Gerven, 2001). Pas als een duidelijke voorsprong van 6 maanden of meer zichtbaar is, kan dit een indicatie van begaafdheid zijn volgens Van Gerven (2001). Doordat een kleuter zich sprongsgewijs ontwikkelt is niet met zekerheid vast te stellen dat de kleuter zijn voorsprong op latere leeftijd vast zal houden. Vandaar dat gesproken wordt over een indicatie van begaafdheid.

2.2.1 Verbale ontwikkelingsvoorsprong

Een signaal van een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong is een verbale ontwikkelingsvoorsprong. Volgens van Gerven (2001) spreken we van een verbale ontwikkelingsvoorsprong als deze kleuter laat zien verbaal aanzienlijk sterker te zijn dan leeftijdsgenootjes.

Een voorbeeld hiervan is een leerling uit groep 1/2B. Kim is op dit moment 5,5 jaar oud. Passend bij haar kalenderleeftijd zou zij moeten kunnen spreken in goed gevormde en samengestelde zinnen met voegwoorden. Zij zou gebruik moeten maken van concreet taalgebruik. Eenvoudige werkwoordvervoegingen zijn goed (bijv. wij liepen).

Kim laat zien een voorsprong te hebben op dit gebied. Ze is in staat deel te nemen aan gesprekken, kan een eigen verhaal vertellen en is in staat te luisteren en samen te vatten. Ze gebruikt een correcte zinsbouw met complexe samengestelde zinnen. Dit alles is passend bij een kalenderleeftijd van 7 jaar (bron: KIJK).

2.2.2 Brede belangstelling

Volgens van Gerven (2001) is een brede belangstelling een ander signaal van een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong.

Deze kleuters denken bijvoorbeeld na over onderwerpen als leven en dood of ze stellen bij een thema vragen waar een gemiddelde kleuter niet aan denkt. Tijdens het thema herfst stelt een meisje uit mijn groep me de vraag hoe het toch kan dat blaadjes verschillende kleuren krijgen in de herfst. Andere kinderen uit mijn groep nemen de verschillende kleuren waar, kunnen de diverse kleuren benoemen maar stellen geen diepere vragen.

Volgens van Gerven (2001) is een volgend signaal dat een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong makkelijk uit te dagen is om tot ontdekken te komen.

2.2.3 Scherp waarnemend vermogen

Verder is het volgens van Gerven (2001) kenmerkend dat een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong beschikt over een scherp waarnemend vermogen en in staat is het geleerde toe te passen in andere situaties en makkelijk verbanden kan leggen.

De kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong past opgedane kennis eerder toe in een nieuwe situatie dan een gemiddelde kleuter.

Als kleuters op meerdere gebieden een voorsprong blijken te hebben, is de kans groter dat zij op latere leeftijd hoogbegaafd blijken te zijn (de Boer, 2014).

2.3 Hoe verloopt de ontwikkeling van een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong?

Om antwoord te kunnen geven op deze vraag is het belangrijk om te weten hoe de gemiddelde ontwikkeling van een kleuter verloopt. Piaget was de eerste die een uitgebreide theorie over de cognitieve ontwikkeling ontwikkelde (volgens Ginsburg & Opper en Flavell in Verhulst, 2005). Piaget beschrijft vier verschillende stadia in de ontwikkeling van een kind:

1. Senso-motorische fase, 0-2 jaar
2. Preoperationele fase, 2-6 jaar
3. Concreet operationele fase, 6-11 jaar
4. Formeel operationele fase, 11 jaar en ouder

Dit onderzoek richt zich op kinderen in de kleuterleeftijd. De kleuters bevinden zich volgens de theorie van Piaget in de preoperationele fase. Onder preoperationele fase wordt verstaan:

- Ontwikkeling van het taalgebruik, het strottenhoofd daalt. Het kind is intensief bezig met de taalverwerving.
- Ontwikkeling van de motoriek, vooral de kleine motoriek wordt steeds verder ontwikkeld. Het kind kan hinkelen, touwtjespringen en misschien al zonder zijwieltjes fietsen. In deze periode verandert ook de lichaamsbouw van het kind en is het motorisch in staat om te leren schrijven. Tegen het zesde jaar is de oog-hand-coördinatie voldoende ontwikkeld.
- Ontwikkeling van het ik, egocentrisme. Het kind leert dat het een eigen persoon is, een eigen ik heeft. Het kind beschouwt de wereld om hem heen nog vanuit zijn eigen perspectief. Hij kan zich nog niet inleven in het gezichtspunt van een ander.
- Animisme. Levenloze dingen worden als levend gezien (magisch denken)
- Het denken is in het begin van deze periode nog gekenmerkt door egocentrisme en concentratie, het zich slechts op één ding kunnen richten

Volgens Piaget is de informatie die een persoon opneemt op een specifieke manier gestructureerd en geordend, afhankelijk van de leeftijdsfase. Als een kind zich ontwikkelt, veranderen zijn denkwijzen. De volgorde van deze denkwijzen die een kind achtereenvolgens doorloopt zijn volgens Piaget aangeboren en eigen aan het menselijk brein.

Een kind komt telkens op een punt dat het niet meer lukt om een ervaring in te passen in de oude denkwijze. Piaget noemt dit een "cognitief conflict." Er ontstaat een onevenwicht tussen werkelijkheid en het schema; de manier waarop een kind over de werkelijkheid denkt. Als dit "cognitief conflict" ontstaat, is het kind eraan toe om een volgende stap te zetten in zijn denkwijze. Het kinderlijke brein komt zo tot denkstructuren van een steeds verfijnder en hoger plan (Kohnstamm, 2002).

Bovenstaande theorie gaat over opeenvolgende fases van denken. Ieder kind, ook de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong doorloopt deze verschillende fasen.

De manier waarop de stadia doorlopen worden is echter wel anders voor de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong. Hij/zij ontwikkelt zich meer in de breedte dan een gemiddelde kleuter. Onderzoek van Roberts (1981) toont aan dat de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong in staat is sneller verbanden te leggen dan de gemiddelde kleuter. Ook het spelgedrag van een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong is anders dan bij leeftijdsgenootjes. In het spel zijn meer handelingen zichtbaar, zijn meer spelthema's aanwezig en worden pogingen gedaan tot wederkerig spel.

Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong streven in hun spel al snel naar het niveau van actie – reactie (de Boer en van Gerven, 2009).

Voor mijn onderzoek is het belangrijk om er rekening mee te houden dat een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong zich niet op hetzelfde moment in dezelfde fase hoeft te begeven als leeftijdgenootjes.

2.3.1 Praktijkvoorbeeld

Om te illustreren dat een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong zich meer in de breedte ontwikkelt dan een gemiddelde kleuter volgt hier een praktijkvoorbeeld: In mijn groep bevindt zich een kleuter (Nikki genoemd) die tijdens het buiten spelen graag samen wil spelen met haar vriendje. Dat vriendje is op dat moment aan het voetballen. Nikki vertelt me dat ze voetballen niet leuk vindt en nu dus niemand heeft om mee te spelen. Ik refereer naar een gesprek dat ik eerder met Nikki gevoerd heb. Tijdens dat gesprek hebben we het gehad over vriendschap. Vrienden zijn er in verschillende soorten. Je kunt zoeken naar ontwikkelingsgelijken maar ook kinderen met eenzelfde interesse kunnen je vriend zijn.

Nikki kan eerder verkregen informatie in deze situatie inzetten, waardoor Nikki snel een keuze kan maken.

Ze wil graag spelen bij het speelhuisje en gaat kijken welke kinderen daar zijn en met wie ze dan samen kan spelen.

De gemiddelde kleuter in mijn groep is nog niet in staat deze transfer te maken.

Piaget stelt dat je leren niet kunt versnellen. Het is afhankelijk van de rijpheid van de hersenen. De hersenen moeten zich ontwikkelen voordat kennis eigen gemaakt kan worden.

Volgens Piaget is intelligentie puur biologisch bepaald. Alleen biologische ontwikkeling heeft invloed op het niveau van het kind.

2.3.2 Is leren wel of niet te versnellen?

De Russische psycholoog Vygotsky (1978) was van mening dat je leren wél kunt versnellen.

Vygotsky (1978) hanteert géén stadia in de ontwikkeling van het kind. Leeftijd is geen bepalende factor. Hij gaat uit van individuele ontwikkeling.

Vygotsky (1978) gaat ervan uit dat instructie de ontwikkeling leidt. Vygotsky (1978) beschrijft dat datgene wat de leerling leert aan moet sluiten op wat het kind al kan en weet maar het moet wel uitdagend zijn.

Galperin (1902-1988), een Russisch psycholoog die samenwerkte met Vygotsky (1978), heeft de theorie van Vygotsky (1978) uitgebouwd tot een onderwijsleertheorie: het trapsgewijze leren.

De basisgedachte achter deze theorie is dat handelen en menselijke arbeid de grondslag vormen voor het ontstaan van het bewustzijn.

Galperin heeft samen met Vygotsky (1978) kunnen aantonen dat de omgeving van het kind invloed heeft op het niveau waarin het kind zich bevindt. Door de invloed van de omgeving is het kind in staat om een stap te zetten in zijn/haar ontwikkeling en te reiken naar datgene wat hij zelfstandig nog net niet kan bereiken. Dit noemt Vygotsky (1978) de zone van de naaste ontwikkeling.

2.4 Wat wordt in de literatuur verstaan onder “de zone van naaste ontwikkeling”?

In tegenstelling tot Piaget stelt Vygotsky (1978) dat de leerkracht de ontwikkeling van een leerling door interactie kan stimuleren.

Deze interactie is het meest zinvol als hij plaatsvindt tussen twee ontwikkelingsniveaus. Vygotsky (1978) noemt dit de zone van naaste ontwikkeling. Een activiteit die reikt naar de zone van naaste ontwikkeling biedt uitdaging en kansen om het kind verder te brengen.

In zijn modellen beschrijft Vygotsky (1978) twee verschillende zones:

- De zone van de Actuele Ontwikkeling (wat het kind zonder hulp kan)
- De zone van de Naaste Ontwikkeling (wat het kind niet zonder hulp van een bekwamer iemand kan)

Emiel van Doorn, medeoprichter en bestuurslid van de in 1988 opgerichte Stichting ter bevordering van de Cognitieve Ontwikkeling en drijvende kracht achter de totstandkoming van het concept Mediërend Leren, heeft hier nog een derde zone aan toegevoegd:

- De zone van het Ontologische Veiligheidssysteem (wat het kind ook niet kan met hulp van een bekwamer iemand)

Deze derde zone geeft aan dat er een zone is van iets niet aankunnen. Ook niet met hulp. Als toch doorgezet wordt in deze zone bestaat het risico van beschadiging van het kind.

2.5 Wat is zichtbaar bij een leerling als aanbod en begeleiding reiken naar de zone van naaste ontwikkeling?

Op het moment dat de leerling aan de grens van zijn kunnen functioneert en intrinsiek gemotiveerd is, laat hij naar alle waarschijnlijkheid een grote betrokkenheid zien. Door intrinsiek gemotiveerd te zijn zullen de leeropbrengsten naar verwachting hoger zijn (Laevers, 1993).

Het kind is doelgericht en geconcentreerd bezig en vergeet daarbij tijd en plaats. Hij gaat helemaal op in de activiteit. De activiteit levert meer energie dan dat zij kost. Iedereen kent wel een voorbeeld uit de praktijk waarbij de kleuter met rode konen aan het werk is. Hij reageert niet op de prikkels om hem heen en blijft langere tijd geconcentreerd met zijn activiteit bezig. Als de juf zegt dat het tijd is om op te ruimen is deze kleuter hier eigenlijk nog niet klaar voor.

Een goede graadmeter voor de kwaliteit van het aanbod is een hoge betrokkenheid. Dit wordt beaamd door Laevers (1993). Hij is de grondlegger van het Ervaringsgerichte Onderwijs. Hij werd onder andere beïnvloed door de ideeën van Piaget. Baanbrekend was zijn introductie van “gevoelsbeleving” als element van vorming naast de tot dan toe belangrijker geachte aspecten als motorische en cognitieve ontwikkeling en taalontwikkeling.

Laevers (1993) stelt dat wanneer de betrokkenheid hoog is, de activiteit goed aansluit bij wat de leerling kan en nog net niet kan. Een hoge betrokkenheid laat zien dat het aanbod precies goed is. Er vindt deep-level learning plaats.

Laevers (1993) gaat in zijn Ervaringsgericht Onderwijs uit van vijf factoren die betrokkenheid stimuleren:

1. Een goede sfeer
2. Het juiste niveau
3. Aansluiten bij de leefwereld
4. Afwisselende activiteiten

5. Ruimte voor keuzes

Naast betrokkenheid benadrukt Laevers (1993) het belang van “welbevinden.” Pas op het moment dat een kind zich volkomen op zijn gemak voelt zal hij betrokken durven en kunnen raken bij een activiteit. Een hoog welbevinden is belangrijk voor een goede emotionele ontwikkeling.

Dit geldt voor álle kinderen en is dus onafhankelijk van een ontwikkelingsvoorsprong.

2.6 Hoe kan Ervaringsgericht Onderwijs betrokkenheid verhogend werken volgens Laevers?

Uit paragraaf 2.5 blijkt dat welbevinden en betrokkenheid twee belangrijke kwaliteitsindicatoren zijn. Welbevinden en betrokkenheid staan centraal binnen het Ervaringsgerichte Onderwijs (EGO).

Over EGO bestaan nogal wat misverstanden. Het betekent niet dat we kinderen zoveel mogelijk “door ervaring” willen laten leren, zoals door veel leerkrachten, ten onrechte, wordt gedacht.

“Ervaringsgericht” wil zeggen dat er gebruik wordt gemaakt van een ervaringsgerichte benadering. De leerkracht maakt gebruik van de eigen “ervaringsstroom” om zich beter in de ervaringen van een ander te verplaatsen. Wat ziet, hoort, proeft die ander. Je neemt de wereld waar zoals de ander, je komt in zijn gedachten en kijkt op dingen. Vanuit een ervaringsgerichte instelling is de leerkracht geïnteresseerd in wat zich in iemand concreet afspeelt in elke situatie die ertoe doet. Één van de drie pijlers van het EGO is de “ervaringsgerichte dialoog.” De ervaringsgerichte dialoog benadrukt het belang van de opbouw van een goede band met de leerling. De ervaringsgerichte dialoog is gebaseerd op aanvaarding, echtheid en empathie. Een empathische houding van de leerkracht zorgt ervoor dat de leerling zich begrepen voelt. Als dit gevoel van begrip aanwezig is, is het makkelijker om de leerling te begeleiden.

Doordat de leerkracht gebruikt maakt van ervaringsstromen en zich empathisch opstelt kan de leerkracht begrijpen hoe de ontwikkeling van een kind verloopt. De leerkracht neemt het perspectief aan van de ander. Door deze manier van benaderen kan de leerkracht doordringen tot wat het kind in een bepaald gebied echt competent maakt. Op deze manier is het volgens Laevers (1993) mogelijk te achterhalen wat een kind nodig heeft voor zijn ontwikkeling en hoe je dat zou kunnen bieden.

Een empathische benadering zorgt ervoor dat de focus van het onderwijs komt te liggen op het proces.

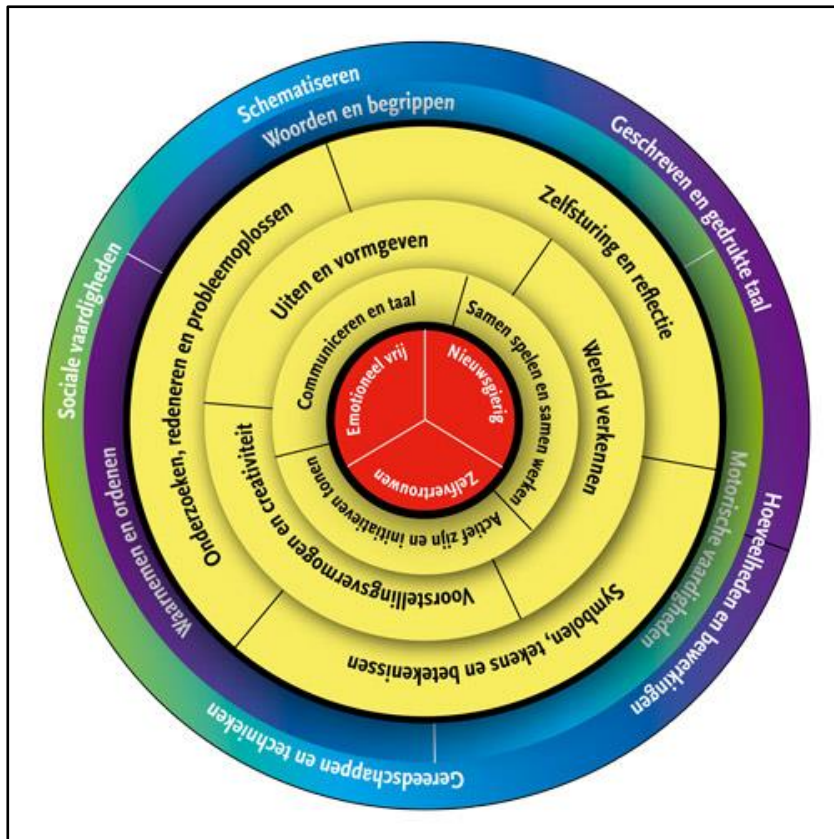
Juist deze focus onderscheidt het EGO van andere onderwijsconcepten.

Binnen het EGO staat betrokkenheid centraal. Laevers (1993) heeft geconstateerd dat wanneer een kind zelf keuzes mag maken en betrokken wordt bij zijn eigen onderwijsleerproces dit betrokkenheid verhogend werkt. Het kind werkt dan vanuit intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie leidt tot hogere leeropbrengsten volgens Laevers (1993). Het vergroten van de autonomie van de leerling leidt tot het verhogen van de intrinsieke motivatie (Deci en Ryan, 2000). Een autonoom gemotiveerde leerling zal meer geconcentreerd en minder afgeleid zijn, zal zijn werk beter kunnen plannen, zal in staat zijn om op een diepgaander niveau stof te verwerken, zal zich beter in zijn vel voelen en betere resultaten behalen volgens Vansteenkiste, Zhou, Lens, en Soenens (2005).

De betrokkenheid van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong vergroten werkt op dezelfde manier als de betrokkenheid van een gemiddelde kleuter vergroten.

2.7 Hoe denkt men vanuit OntwikkelingsGericht Onderwijs (OGO) de betrokkenheid te verhogen?

De school waar ik werkzaam ben heeft er voor gekozen om thema's op te zetten vanuit de cirkel van basisontwikkeling:



Cirkel van Basisontwikkeling: Bea Pompert en Niko Fijma

Het opzetten van thema's vanuit bovenstaande cirkel past bij het onderwijsconcept "Ontwikkelingsgericht Onderwijs." De inspirator van dit onderwijsconcept is Frea Janssen-Vos (1997). Zij onderbouwt de waarde van dit onderwijs aan het jonge kind met de leerpsychologie van Vygotsky (1978).

Binnen het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs wordt uitgegaan van het principe dat een kind vanuit zijn eigen ontwikkeling ontdekt wat op het randje zit van zijn kunnen en nog niet kunnen. Door betekenisvolle activiteiten wordt een belangrijke bijdrage geleverd aan ontwikkelings- en leerprocessen.

OGO gaat er verder van uit dat hetgeen geleerd wordt ook verinnerlijkt moet worden en de leerling moet het nut inzien van het geleerde.

Daarnaast moet de leerling het geleerde toe kunnen passen in diverse contexten (Vygotsky).

Door observatie kan de leerkracht aansluiten bij datgene wat de leerling nog net niet zelf kan. De leerkracht kan door observatie het onderwijsaanbod goed afstemmen op het kind. Door observatie kan de leerkracht zien wanneer het kind een hoge

betrokkenheid vertoont, wat maakt een kind op een bepaald gebied competent, voelt het kind zich veilig en op zijn gemak in de groep en bij de leerkracht.

Het uitgangspunt van OGO is dat er gewerkt wordt vanuit “betekenisvolle” activiteiten. Betekenisvolle activiteiten zorgen er, volgens Frea Janssen-Vos (1997), voor dat de kinderen gemotiveerd, geïnteresseerd en betrokken zijn. Dit zijn voorwaarden om te kunnen leren van activiteiten.

Net zoals bij EGO is betrokkenheid een belangrijke graadmeter. Is de betrokkenheid hoog, dan sluit de activiteit aan bij de behoefte van het kind.

Waar EGO het kind, de interesse en de intrinsieke motivatie van het kind centraal stelt, stelt OGO de kracht van de betekenisvolle activiteit centraal.

Dit zijn voor mij twee verschillende aanvliegroutes om tot hogere betrokkenheid te komen. EGO stelt het kind centraal, OGO de activiteit.

Voor mijn onderzoek is het niet noodzakelijk om tot een keuze voor een bepaald onderwijsconcept te komen. Belangrijker is het om te weten dat er diverse visies bestaan over hoe je tot een hogere betrokkenheid kunt komen en dat betrokkenheid noodzakelijk is om tot leren te komen. Betrokkenheid is dé graadmeter om te zien of een activiteit reikt naar de zone van naaste ontwikkeling.

Betrokkenheid ontstaat voor de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong op dezelfde manier als voor een gemiddelde kleuter.

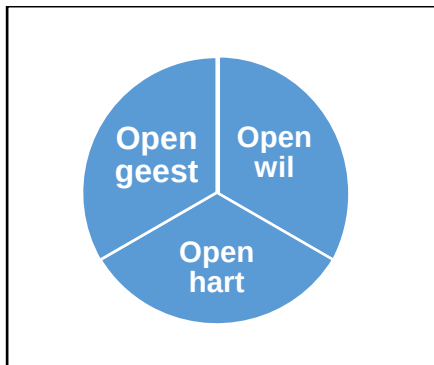
2.8 Welke invloed heeft de leerkracht op de leeromgeving om deze betrokkenheid verhogend te maken voor een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong?

Het antwoord op deze vraag heb ik gezocht in de signalen die passen bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Volgens van Gerven (2004) is een ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters te herkennen aan een aantal signalen. Deze kleuters:

- Hebben een enorme honger naar kennis,
- Denken diep na over levensvragen,
- Beschikken vaak over een tomeloze energie,
- Hebben een groot invoelend vermogen,
- Kunnen taakgericht werken,
- Beschikken over een grote creativiteit,
- Hebben een sterk geheugen en
- Hebben een groot aanpassingsvermogen.

Hoe beter de leeromgeving tegemoetkomt aan bovenstaande, hoe groter de kans dat de leeromgeving passend is omdat tegemoet gekomen wordt aan de behoefte van het kind. Op deze manier kan bij het kind intrinsieke motivatie ontstaan.

De leerkracht heeft een grote rol in het leerrijk maken van de omgeving van de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong (Vygotsky). Scharmer (2009) beschrijft de open geest, een open hart en een open wil (de wil om te handelen) als de drie instrumenten waarmee de leerkracht bij zichzelf tot vol potentieel kan komen en in staat is om aan te sluiten bij de behoeften van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong om zo te zorgen voor een leerrijke omgeving.



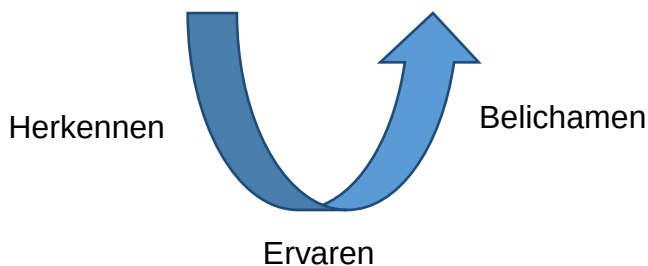
Als blijk van een open geest is de leerkracht in staat om een pas op de plaats te maken. De leerkracht wordt zich bewust van zichzelf en is in staat om het eigen denken en de eigen waarden onder de loep te nemen. De leerkracht is zich bewust van zichzelf. Scharmer (1992) noemt dit **herkennen**.

Wat kan een nieuwe onbevangen blik de leerkracht brengen? Wat kan het de leerkracht brengen als oude reactiepatronen en oordelen losgelaten kunnen worden? Als een leerkracht het “goed of fout”, “voldoende of onvoldoende”, waarmee ons onderwijs doorspekt is, los kan laten?

Op het moment dat de leerkracht kan kijken met een open hart is hij in staat om midden tussen zijn leerlingen te staan. Hij maakt deel uit van de omgeving en hij is in staat om de omgeving opnieuw te **ervaren**. Deze leerkracht kan opgaan in zijn werk met de leerlingen en heeft vertrouwen in zijn omgeving.

Scharmer (1992) geeft aan dat de eigen geschiedenis van de leerkracht een grote rol speelt bij de mate waarin de leerkracht tot openheid en vertrouwen kan komen.

Scharmer (1992) beschrijft in zijn theorie de zogenaamde U-theorie:



Belichamen betekent volgens Scharmer de open wil om het potentieel van een leerling te kunnen zien. Het gaat hier om intuïtie. Het gevoel van midden in een situatie staan en gevoelig zijn voor wat er gaat komen of kan gaan komen.

Met de U-theorie van Schramer (1992) leidt “herkennen” en “ervaren” tot “belichaming”. De leerkracht is in staat om eigen (voor)oordelen los te laten om daarna in staat te zijn vertrouwen te hebben in het kind en de omgeving om zo het potentieel in kinderen te kunnen zien.

Deze theorie toont grote overeenkomst met de ervaringsgerichte dialoog van Laevers (1993).

Daarnaast beschrijft Bloom (1956) in zijn taxonomie het belang van aanbod gericht op de hogere denkvaardigheden. Deze hogere denkvaardigheden kunnen de leeromgeving betrokkenheid verhogend maken voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong.

Koppeling theorie en praktijk

In het theoriegedeelte heb ik diverse literatuur bestudeerd en vanuit deze literatuur heb ik een analyse gemaakt over kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Naar aanleiding van deze literatuurstudie wil ik onderzoeken wat mijn collega's nodig hebben om door middel van ervaringsgerichte dialoog beter aan te kunnen sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong. Het theoriegedeelte heeft voor dit onderzoek geen kant en klaar antwoord op deze vraag opgeleverd. Wel heeft het waardevolle inzichten opgeleverd die aanknopingspunten bieden voor het onderzoek:

- Betrokkenheid ontstaat als het lesaanbod reikt naar de zone van de naaste ontwikkeling.
- De zone van de naaste ontwikkeling omvat een activiteit die het kind kan uitvoeren met hulp van een ander, competent persoon.
- Om te weten waar de zone van de naaste ontwikkeling begint is het noodzakelijk om te weten waar de zone van de actuele ontwikkeling ligt.
- Om erachter te komen waar de zone van de actuele ontwikkeling ligt is het noodzakelijk om kindgesprekken te voeren.
- Een manier om een kindgesprek te voeren, is de ervaringsgerichte dialoog.

Conceptueel model



Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik mijn collega's bewust maken van hun eigen kwaliteiten en hun niveau van functioneren ten aanzien van Ervaringsgerichte Dialoog, zodat zij hun kwaliteiten beter in kunnen zetten bij het aansluiten bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Deelvragen:

Deelvraag 1

Op welk niveau voert het onderbouwteam op dit moment Ervaringsgerichte Dialogen met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Deelvraag 2

Welke kwaliteiten van Ervaringsgerichte Dialoog bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong heeft het onderbouwteam?

Deelvraag 3

Welke kwaliteiten van Ervaringsgerichte Dialoog gaan we inzetten bij het aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Deelvraag 4

Op welk niveau voert het onderbouwteam aan het einde van dit onderzoek Ervaringsgerichte Dialogen met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk bevindt zich een beschrijving van mijn onderzoek paradigma, mijn onderzoeksstrategie en mijn onderzoeksdoel. Verder benoem ik in dit hoofdstuk de onderzoeksrespondenten en gebruikte onderzoeksinstrumenten.

3.1 Onderzoeksstrategie en Paradigma

Tijdens mijn onderzoek is er sprake van een interpretatief paradigma (De Lange et al., 2011). Mijn onderzoek omgeving is complex en steeds in beweging. Ik interpreteer situaties en handel hiernaar. De werkelijkheid wordt verklaard aan de hand van interpretaties en niet aan de hand van algemene wetten. Om de volgende stap in de ontwikkeling van het onderbouw-team te zetten is het erg belangrijk dat ik als Master kan reiken naar de zone van naaste ontwikkeling van mijn onderbouwcollega's. Hiervoor is het noodzakelijk dat ik het huidige niveau van Ervaringsgerichte Dialoog van mijn collega's als uitgangspunt kan nemen voor mijn onderzoek. Pas als ik op het juiste niveau aan kan sluiten zal er naar verwachting ontwikkeling ontstaan.

Voor dit onderzoek heb ik gekozen voor een actie-onderzoek. Ik onderzoek mijn eigen beroepspraktijk met het doel deze te verbeteren of vernieuwen (Schuman, 2009). Met mijn onderzoek zet ik aan tot ontwikkeling en verbetering van het gebruikmaken van ervaringsgerichte dialoog voor kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Door ontwikkeling van het inzetten van ervaringsgerichte dialoog zal naar verwachting beter gereikt kunnen worden naar de zone van naaste ontwikkeling van de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong. Als er beter gereikt kan worden naar de zone van naaste ontwikkeling is het naar verwachting mogelijk om beter aan de sluiten bij onderwijsbehoeften van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Hierdoor zal naar verwachting de betrokkenheid van de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong stijgen.

De cyclus van het in kaart brengen van de inzet en de ontwikkeling van Ervaringsgerichte Dialoog, het plan van aanpak dat opgesteld wordt en het nogmaals in kaart brengen van de inzet en de ontwikkeling van de Ervaringsgerichte Dialoog resulteren in een evaluatie en aanbevelingen om mijn beroepspraktijk verder te verbeteren.

3.2 Onderzoeksdoel

Het doel van het onderzoek is mijn collega's bewust maken van hun kennis en vaardigheden en mijn collega's bewust maken van elkaars kennis en vaardigheden ten aanzien van Ervaringsgerichte Dialoog.

Door het zichtbaar maken van eigen en elkaars kwaliteiten en het vergroten van de expertise in Ervaringsgerichte Dialoog verwacht ik dat de leerkracht beter aan kan sluiten bij de daadwerkelijke zone van naaste ontwikkeling van de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong. Ik verwacht dat het reiken naar de zone van naaste ontwikkeling door het bewust inzetten van de Ervaringsgerichte Dialoog hierdoor makkelijker zal worden voor de leerkracht.

3.3 Respondenten

Dit onderzoek vindt plaats op een multiculturele, reguliere basisschool in Venlo-Blerick. Bij dit onderzoek zijn vier collega's betrokken. Deze vier collega's geven les in heterogene groepen 1/2. Eén collega werkt fulltime, de andere drie werken parttime, variërend van twee tot vier dagen.

3.4 Onderzoeksinstrumenten

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeks- en deelvragen wordt gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksinstrumenten:

Onderzoeks-methode	Deelvraag 1	Deelvraag 2	Deelvraag 3	Deelvraag 4
Checklist	x	X		x
Video	x	X	x	x
Interview		X	x	x

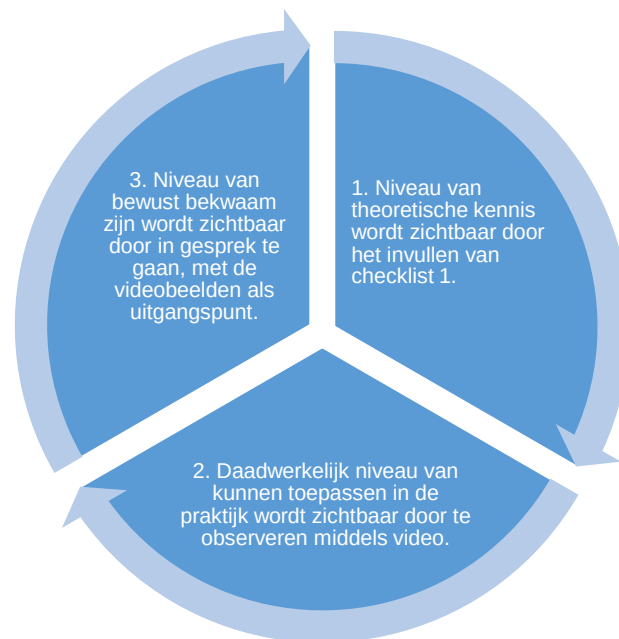
3.4.1 Verantwoording keuze onderzoeksinstrumenten

De onderzoeker kiest voor de onderzoeksmethoden "checklist, video en interview", omdat de onderzoeker verwacht dat deze verschillende methoden een goede triangulatie tot stand kunnen brengen. Elk instrument benadert vanuit een ander perspectief de problematiek.

Door vanuit verschillende perspectieven te kijken wordt gezorgd voor betrouwbaarheid van het onderzoek.

De checklist richt zich op theoretische kennis, de video maakt zichtbaar hoe bekwaam de leerkracht is in het toepassen van theoretische kennis en het interview maakt zichtbaar in hoeverre de leerkracht bewust kan vertellen wat ze waarom doet als ze in gesprek is met haar leerling(en).

Door deze onderzoeksmethoden te gebruiken heeft de onderzoeker ervoor gezorgd dat er als het ware een cirkel wordt gevormd die zich steeds weer kan herhalen om zo in ontwikkeling te kunnen blijven (Korthagen, 2002).



Verder wordt gebruik gemaakt van het instrument Kijkwijzer (bijlage 2) als hulpmiddel bij het formuleren van het antwoord op mijn onderzoeksvraag.

In deze kijkwijzer staan de 4 stadia van ervaringsgerichte dialoog beschreven. De kijkwijzer die voor dit onderzoek wordt ingezet is ontwikkeld door Laevers en Heylen (2013) en is in eerste instantie bedoeld voor 6–12 jarigen in het basisonderwijs. In de kijkwijzer worden de vier opeenvolgende niveaus van Ervaringsgerichte Dialoog beschreven aan de hand van concreet leerkrachtgedrag en concrete leerling beleving. De leerling beleving en het bijbehorende leerkrachtgedrag worden naast elkaar weergegeven. De opbouw in vier niveaus, het concreet weergegeven leerkrachtgedrag en de daarbij behorende leerling beleving maken deze kijkwijzer een voor de onderzoeker helder en bruikbaar instrument. Vanwege deze helderheid, en het ontbreken van een gerichte kijkwijzer voor 4-6 jarigen, gebruik ik deze kijkwijzer in onze kleutergroepen. Beide, door de onderzoeker, ontwikkelde checklisten zijn ontstaan doordat de onderzoeker deze kijkwijzer als uitgangspunt heeft gebruikt.

De kijkwijzer is bedoeld ter ondersteuning bij het nabespreken met de leerkracht van een observatie in de groep of een video-observatie moment en wordt gebruikt naast het gebruik van beide checklisten.

De meerwaarde van de kijkwijzer is dat hierin het leerkrachtgedrag gekoppeld wordt aan leerling beleving. Hierdoor ontstaat triangulatie. De beide checklisten gaan uit van het perspectief van de leerkracht. De kijkwijzer benoemt naast het

leerkrachtgedrag de leerling beleving en benadert het onderzoek zo vanuit een andere invalshoek.

Leerkrachten worden zich bewust welk leerkrachtgedrag welke leerling beleving oproept.

3.4.2 Onderzoeksinstrumenten per deelvraag

3.4.2.1 Op welke manier voert het onderbouwteam op dit moment ervaringsgerichte dialogen met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Checklist:

Vanuit het onderzoeksdoel wordt door middel van checklist 1 (zie bijlage 3) bepaald waar de zone van naaste ontwikkeling en de bewustwording van collega's begint ten aanzien van het verdelen van stellingen betreffende Ervaringsgerichte Dialoog.

Door middel van stellingen, passend bij de vier verschillende niveaus van Ervaringsgerichte Dialoog, te ordenen wordt voor de onderzoeker zichtbaar wat de respondenten weten over de vier verschillende niveaus van Ervaringsgerichte Dialoog. Door enkel te meten of de leerkrachten de stellingen kunnen ordenen is de checklist valide en betrouwbaar.

De checklist is verdeeld in drie blokken van vier stellingen (zie bijlage 3).

De onderzoeker is vooral geïnteresseerd in de volgorde waarin de stellingen geplaatst zijn en het aantal goed geplaatste stellingen per niveau van Ervaringsgerichte Dialoog (Gillham, 2000).

De antwoorden van de checklist worden gebruikt om vast te kunnen stellen wat het theoretische startniveau is van de diverse respondenten.

Video:

Observeren is een belangrijk instrument om tot bruikbare inzichten te komen en om te evalueren wat de effecten van het handelen zijn (De Lange et al., 2011).

De onderzoeker maakt gebruik van video-observatie om in de groepen van collega's opnames te maken van ervaringsgerichte dialoog. Welke niveaus van ervaringsgerichte dialoog worden aan het begin van het onderzoek al ingezet in de vier kleutergroepen? Door de videobeelden wordt duidelijk in hoeverre leerkrachten bewust bekwaam zijn in het voeren van ervaringsgerichte dialoog. Door gebruik te maken van de videobeelden worden aanwezige kwaliteiten ten aanzien van Ervaringsgerichte Dialoog voor alle vier de leerkrachten duidelijk zichtbaar.

Doordat de onderzoeker voorafgaand aan de video opnames kennis heeft opgedaan over Ervaringsgerichte Dialoog is de onderzoeker in staat om alleen datgene te filmen wat zinvol is om antwoord te kunnen geven op deelvraag 1. Dit maakt de videobeelden valide.

3.4.2.2 Welke kwaliteiten van Ervaringsgerichte Dialoog bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong heeft het onderbouwteam?

Video:

De onderzoeker maakt gebruik van de video-observaties die gemaakt zijn ten behoeve van deelvraag 1. Deze video-observaties worden gebruikt om samen met collega's te kijken naar ieders kwaliteiten op het gebied van ervaringsgerichte dialoog.

Checklist:

Vanuit het onderzoeksdoel wordt door middel van checklist 2 (zie bijlage 5) het niveau bepaald; hoe ver is iedere leerkracht in het inzetten van Ervaringsgerichte Dialoog en waar liggen kwaliteiten. Door checklist 2 te gebruiken naast de video-observaties wordt de video valide en betrouwbaar.

Door checklist 2 te gebruiken ontstaat een kwantitatieve, gesloten vorm van observeren. Deze vorm van observeren is in onderzoekstechnische zin betrouwbaarder dan het uitvoeren van een open observatie (Lange et al., 2014).

Door checklist 2 te gebruiken wordt het mogelijk om leerkrachtgedrag, zichtbaar in de video-observatie, te turven (van der Donk & van Lanen, 2014).

Interview:

Het interview is kwalitatief van aard omdat er persoonlijke antwoorden gegeven worden. Er is gekozen voor de vorm "interview" omdat deze vorm een grote gedetailleerdheid en een rijkdom aan informatie kan genereren.

Naar aanleiding van de video-observatie gaat de onderzoeker in gesprek met de leerkrachten. Wat is zichtbaar op de videobeelden. Samen met leerkrachten wordt geanalyseerd wat zichtbaar is. Om deze analyse zorgvuldig te kunnen doen, wordt gebruik gemaakt van checklist 2 en de kijkwijzer (zie bijlage 2). Deze toevoeging van instrumenten maakt deze onderzoeksmethode valide en betrouwbaar.

De kijkwijzer laat, naast het leerkrachtgedrag, duidelijk zien welke leerling beleving hoort bij welk leerkrachtgedrag. Deze koppeling draagt bij aan het steeds bewuster bekwaam worden in het inzetten van ervaringsgerichte dialoog.

In het interview gaat het om het toelichten van de video-observatie door de respondenten.

Het interview bestaat uit open vragen:

- Welk leerkrachtgedrag laat je zien in de video?
- Hoe bewust ben je van dit leerkrachtgedrag?
- Welk leerkrachtgedrag vind je belangrijk om de betrokkenheid van de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong te vergroten?
- Welk leerkrachtgedrag vind je, nog, lastig om te laten zien?

3.4.2.3 Welke kwaliteiten van Ervaringsgerichte Dialoog gaan we inzetten bij het aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Video:

Naar aanleiding van de video-observatie, checklist 2 en de kijkwijzer, wordt zichtbaar waar kwaliteiten ten aanzien van ervaringsgerichte dialoog van leerkrachten liggen. Doordat kwaliteiten zichtbaar worden is teamleren mogelijk.

Interview:

Naar aanleiding van de video volgt een narratief interview om betekenis te geven aan de werkelijkheid van de gegeven antwoorden in checklist 2 (Somers, 1994, p. 606)

Door de onderzoeker worden de volgende vragen gesteld aan de leerkrachten:

- Uit de analyse van de video-observatie blijkt dat jij bewust bekwaam bent in dit specifieke onderdeel van ervaringsgerichte dialoog. Kun jij de andere leerkrachten vertellen/uitleggen wat je precies doet?
- Welke kwaliteiten kiezen we om beter aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

3.4.2.4 Op welk niveau voert het onderbouwteam aan het einde van dit onderzoek Ervaringsgerichte Dialogen met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Checklist:

Om vast te kunnen stellen of aan het einde van het onderzoek de zone van naaste ontwikkeling zich heeft verplaatst bij leerkrachten wordt nogmaals checklist 1 afgenomen.

Deze resultaten worden vergeleken met de eerder behaalde resultaten uit dezelfde checklist.

Video:

De onderzoeker maakt aan het einde van het onderzoek nogmaals een video-observatie. Naar aanleiding van deze observatie wordt zichtbaar wat de ontwikkeling van de leerkrachten ten aanzien van Ervaringsgerichte Dialoog gedurende dit onderzoek is.

Interview/Gesprek:

Naar aanleiding van de videobeelden, checklist 2 en de kijkwijzer, kan de onderzoeker in gesprek gaan met de leerkrachten om zichtbaar te maken waar kwaliteiten ten aanzien van ervaringsgerichte dialoog van leerkrachten nu liggen. Doordat kwaliteiten zichtbaar worden is verder teamleren mogelijk.

3.5 Kwaliteit van het onderzoek (triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid)

“In de onderzoeksmethodologie betekent triangulatie dat hetzelfde verschijnsel met verschillende methoden en/of vanuit verschillende theoretische invalshoeken wordt bestudeerd” (Lange et al., 2014, p. 27)

Triangulatie wordt ook wel “driehoeksmeting” genoemd. Op het moment dat deze metingen zorgvuldig en doelgericht worden toegepast, leiden zij volgens Lange, 2014, tot grotere nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van het onderzoek.

Triangulatie wordt in dit onderzoek gerealiseerd door begrippen zoals beschreven in het theoretisch kader vanuit verschillende invalshoeken te beschrijven. Daarnaast wordt er per deelvraag gebruik gemaakt van diverse onderzoeksmethoden zodat data vanuit verschillende bronnen verzameld kan worden.

Vanuit de literatuurstudie en het praktijkonderzoek heeft de onderzoeker twee checklisten opgesteld/aangepast.

Deze checklisten borgen dat gemeten wordt wat gemeten moet worden om antwoord te kunnen geven op de deelvragen.

Bij het gebruikte observatie-instrument is er sprake van inhoudsvaliditeit. De onderzoeker heeft voor het observatie-instrument gekozen voor vragen die antwoord geven op de onderzoeksvraag en deelvragen.

De onderzoeker heeft vóór het filmen theorieën over gespreksvoering bestudeerd en gebruik gemaakt van de kijkwijzer (bijlage 2). Hierdoor wordt alleen gefilmd wat relevant voor de onderzoeker is om antwoord te kunnen geven op de onderzoeks- en deelvragen. Daarnaast is er ook sprake van begripsvaliditeit, omdat begrippen in de onderzoeksmethoden bedoeld zijn, zoals ze in het theoretisch kader beschreven worden (Lange et al., 2014).

De vragen en stellingen zoals gebruikt in beide checklisten zijn ontstaan door de vier opeenvolgende fasen (Ferre Laevers) van Ervaringsgerichte Dialoog als uitgangspunt te gebruiken.

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van zowel kwantitatieve als kwalitatieve dataverzameling. Er wordt gebruik gemaakt van brontriangulatie met als focusgroep collega's en van methodische triangulatie (checklijsten, video-observatie en interview).

Tijdens het vormgeven van dit onderzoek speelt het critical friendship een belangrijke rol. Feedback verkregen van critical friends wordt gebruikt om het onderzoek aan te scherpen en bij te stellen. Hierdoor wordt het onderzoek meer valide en betrouwbaarder (van der Donk & van Lanen, 2009).

Behalve validiteit en triangulatie zijn er ook andere zaken die bijdragen aan de betrouwbaarheid van dit onderzoek. Door verschillende momenten te kiezen voor observatie en gebruik te maken van verschillende meetinstrumenten wordt bijgedragen aan de betrouwbaarheid van dit onderzoek. Toevallige factoren, die het resultaat kunnen beïnvloeden, worden hierdoor beperkt (van der Donk & van Lanen, 2014).

3.6 Ethische aspecten

Ethiek is kijken naar de werkelijkheid op een manier die uitgaat van de vraag: Wat behoort een mens te doen, met het oog op het hoogste goed? "Je handelt op een wijze waarvan je aanneemt dat anderen die goed, zinvol, gepast en aanvaardbaar vinden" (van der Donk & van Lanen, 2014, p. 70).

Dit onderzoek voldoet aan de vijf ethische aspecten zoals beschreven worden in de gedragscode Praktijkgericht onderzoek HBO (Andriessen et al., 2010).

Het professionele en maatschappelijke belang wordt gediend door te richten op een relevant thema met de bijbehorende problemen binnen de dagelijkse praktijk.

De onderzoeker is zorgvuldig omgegaan met gegevens die haar verstrekt werden om zo de ethische aspecten in dit onderzoek te waarborgen.

Er is toestemming gevraagd aan de respondenten die deelnemen aan dit onderzoek om gegevens te verzamelen en gebruiken. Dit zal anoniem gebeuren.

Ethische aspecten zijn meegenomen in het verwerken van de resultaten. Alleen de belangrijkste opbrengsten vanuit interviews en video-observaties zal de onderzoeker transcriberen omdat deze de basis vormen voor analyse (Lange et al., 2014)

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de dataverzameling uit beide checklisten en de video-observatie gepresenteerd.

Voor gegevens verzameld uit beide checklisten geldt dat de onderzoeker uitkomsten aan de start van het onderzoek en aan het eind van het onderzoek direct na elkaar presenteert zodat een vergelijking sneller gemaakt kan worden dan wanneer uitkomsten ver uit elkaar staan.

De checklisten 1 en 2 (bijlage 3 en 5) zijn ingevuld door een groep respondenten. Het interview (bijlage 6 en 7) is afgenomen bij deze zelfde groep respondenten. Dit is gebeurd aan de start van dit onderzoek en tevens aan het einde van dit onderzoek om zo een zo compleet mogelijk beeld te kunnen vormen.

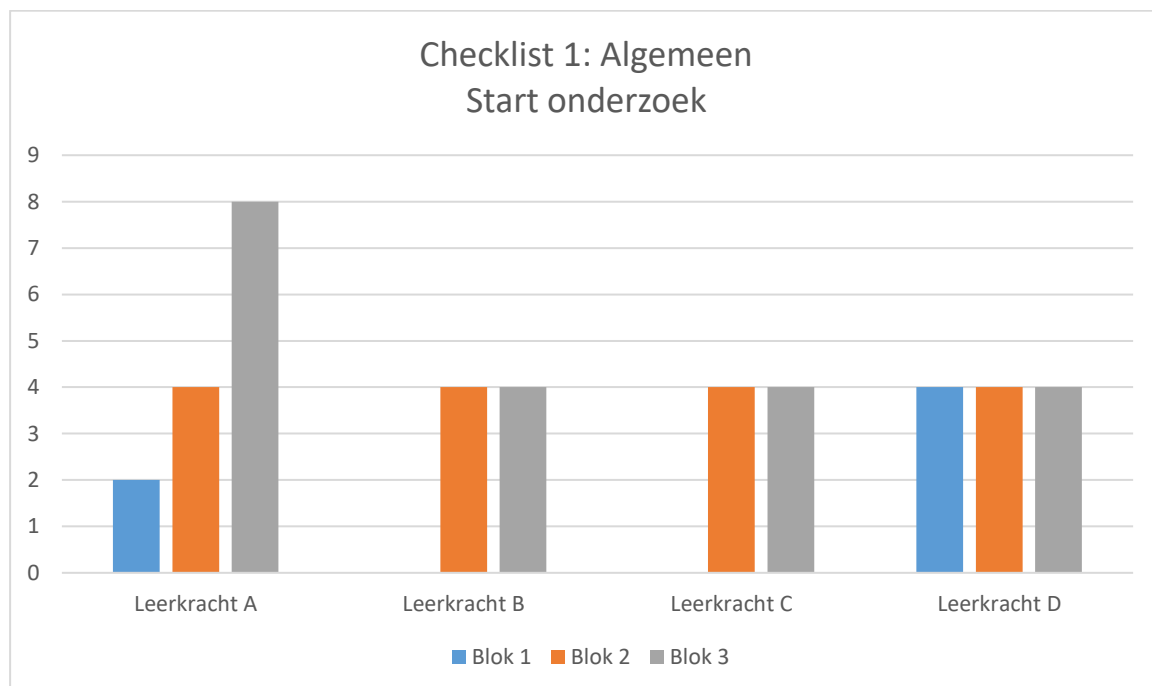
4.2 Data uit checklist 1, Start onderzoek: Ervaringsgerichte Dialoog

De checklist is uitgereikt aan vier leerkrachten uit groep 1/2. Van de vier leerkrachten hebben vier leerkrachten de checklist ingevuld. Dit is 100%.

De checklist heeft me inzicht gegeven in de theoretische kennis van de leerkrachten over ervaringsgerichte dialoog aan de start van dit onderzoek.

In grafiek 4.2.1 is aangegeven hoe bekwaam de vier leerkrachten zijn in het juist indelen van stellingen in vier opeenvolgende niveaus van Ervaringsgerichte Dialoog aan het begin van het onderzoek.

Checklist 1 bestaat uit drie blokken. Ieder blok bestaat uit telkens vier stellingen.



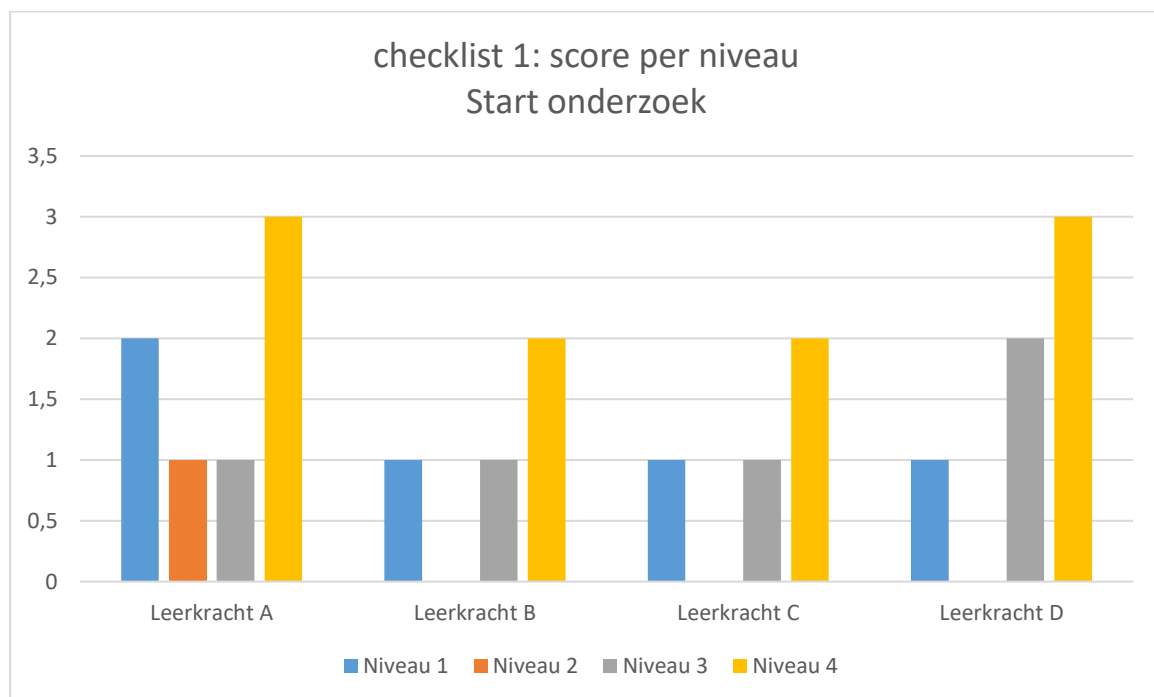
Grafiek 4.2.1

Leerkracht A scoort wisselend in blok A, B en C.

Leerkracht B en C scoren even hoog en constant in blok 2 en 3 en scoren niet in blok 1. Leerkracht D scoort constant in blok 1, 2 en 3.

Leerkracht C en D hebben overleg gehad tijdens het invullen van checklist 1.

In grafiek 4.2.2 is aangegeven wat leerkrachten aan de start van het onderzoek weten over de vier opeenvolgende niveaus waarin je ervaringsgerichte dialoog kunt verdelen.



Grafiek 4.2.2

Alle vier de leerkrachten scoren het hoogste op stellingen die passend zijn bij niveau 4, het hoogste niveau binnen Ervaringsgerichte Dialoog.

Alleen leerkracht A kan aangeven welke stellingen passend zijn bij niveau 2.

Leerkracht B, C, en D scoren even hoog op niveau 1.

Leerkracht B en C scoren even hoog op niveau 3.

De score van leerkracht B en C is identiek.

Leerkracht A gaf tijdens het invullen aan erg te twijfelen over het toekennen van nummer 2 en 3 in blok 2. Uiteindelijk zijn nummer 2 en 3 verkeerd om ingevuld.

Leerkrachten zijn bij de start van het onderzoek het minst bekend met stellingen passend bij niveau 2 en het meest bekend met stellingen passend bij niveau 4.

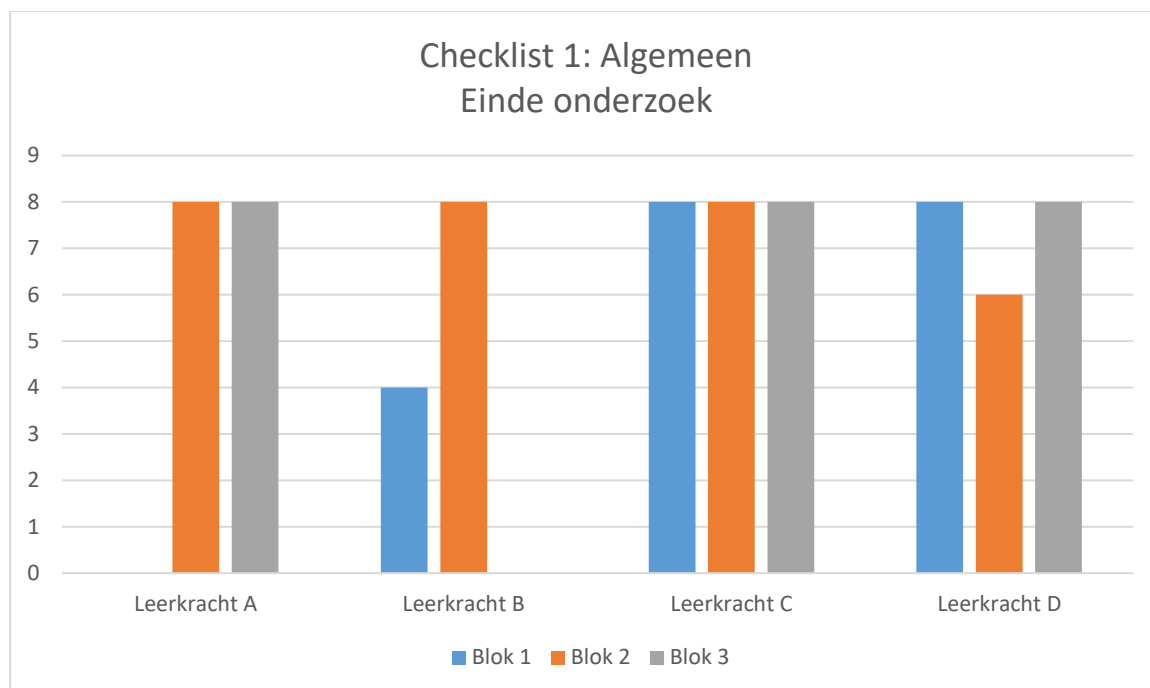
4.3 Data uit checklist 1, Einde onderzoek: Ervaringsgerichte Dialoog

De checklist is uitgereikt aan vier leerkrachten uit groep 1/2. Van de vier leerkrachten hebben vier leerkrachten de checklist ingevuld. Dit is 100%.

De checklist heeft me inzicht gegeven in de theoretische kennis van de leerkrachten over ervaringsgerichte dialoog aan het eind van dit onderzoek.

In grafiek 4.3.1 is aangegeven hoe bekwaam de vier leerkrachten zijn in het juist indelen van stellingen in vier opeenvolgende niveaus van Ervaringsgerichte Dialoog aan het einde van het onderzoek.

Checklist 1 bestaat uit drie blokken. Ieder blok bestaat uit telkens vier stellingen.



Grafiek 4.3.1

Leerkracht A scoort aan het einde van het onderzoek constant in blok 2 en blok 3.

Leerkracht A laat hierdoor een groei zien ten opzichte van de start van het onderzoek waar zij nog wisselend scoorde.

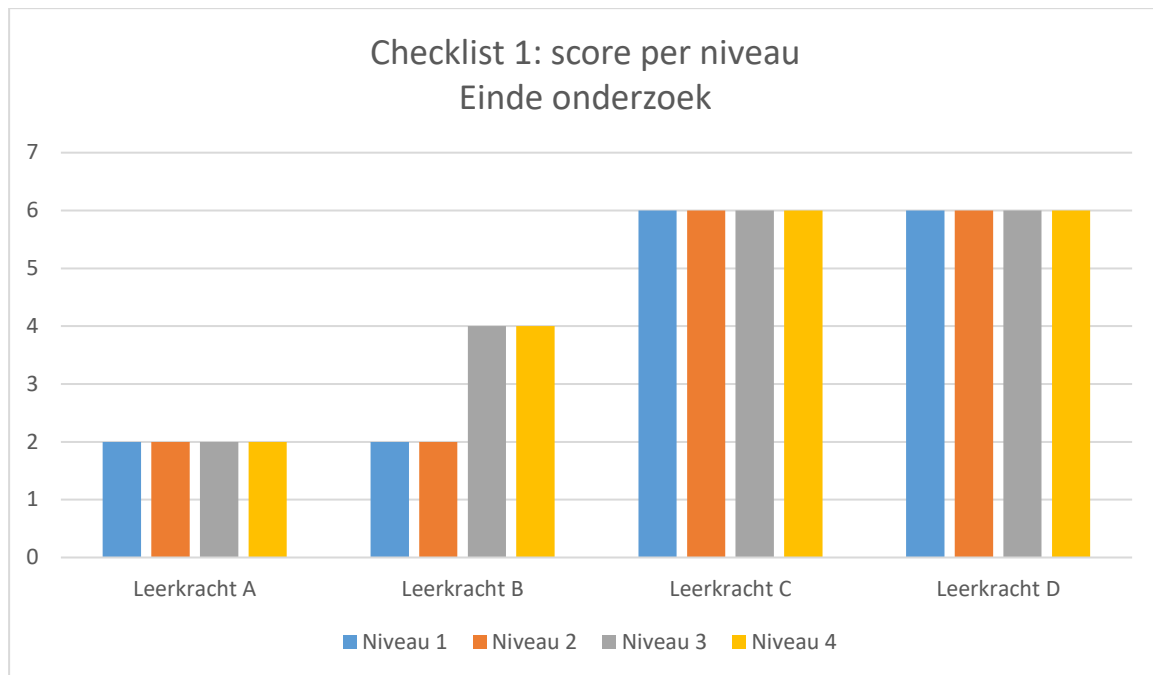
Leerkracht B scoort wisselend in blok 1 en blok 3. Bij vergelijking met de uitkomsten van checklist 1 aan de start van het onderzoek scoort leerkracht B zowel aan de start als aan het einde van het onderzoek wisselend in alle drie de blokken.

Leerkracht C scoort constant in alle drie de blokken. Leerkracht A laat aan het einde van het onderzoek zien dat zij bekwaamer is in het verdelen van stellingen in vier opeenvolgende niveaus van Ervaringsgerichte Dialoog dan aan de start van het onderzoek.

Leerkracht D scoort aan het einde van het onderzoek constant in blok 1 en blok 3.

Leerkracht D laat aan het einde van het onderzoek zien dat zij bekwaamer is in het verdelen van stellingen in vier opeenvolgende niveaus van Ervaringsgerichte Dialoog dan aan de start van het onderzoek.

In grafiek 4.3.2 is aangegeven hoe bekwaam leerkrachten aan het eind van het onderzoek zijn in het juist indelen van stellingen in vier opeenvolgende niveaus van Ervaringsgerichte Dialoog aan het einde van het onderzoek.



Grafiek 4.3.2

Leerkracht A laat op alle vier de niveaus een gelijke score zien.

Leerkracht B laat een gelijke score zien op niveau 1 en 2 en een gelijke score op niveau 3 en 4.

Leerkracht C laat een gelijke en maximale score zien op alle vier de niveaus.

Leerkracht D laat een gelijke en maximale score zien op alle vier de niveaus.

4.4 Conclusie Checklist 1

Wanneer de uitkomsten van checklist 1 aan de start en aan het einde van het onderzoek naast elkaar worden gelegd wordt het volgende zichtbaar:

Leerkracht A: Laat aan het einde van het onderzoek een groei op niveau 2 en 3 en een daling op niveau 4 zien.

Leerkracht B: Laat aan het einde van het onderzoek een groei op niveau 2, 3 en 4 zien.

Leerkracht C: Laat aan het einde van het onderzoek een groei zien op alle vier de niveaus.

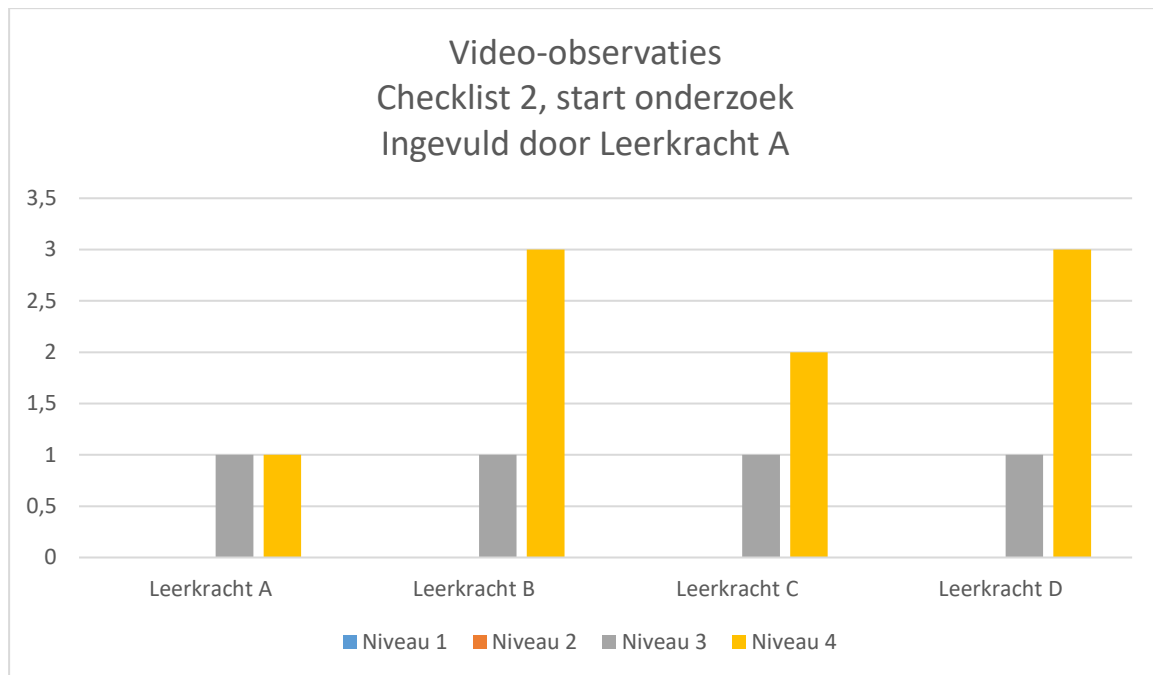
Leerkracht D: Laat aan het einde van het onderzoek een groei op niveau 1, 2 en 3 zien.

4.5 Data uit checklist 2, Start onderzoek: Ervaringsgerichte Dialoog

De checklist is uitgereikt aan vier leerkrachten uit groep 1/2. Van de vier leerkrachten hebben vier leerkrachten de checklist ingevuld. Dit is 100%.

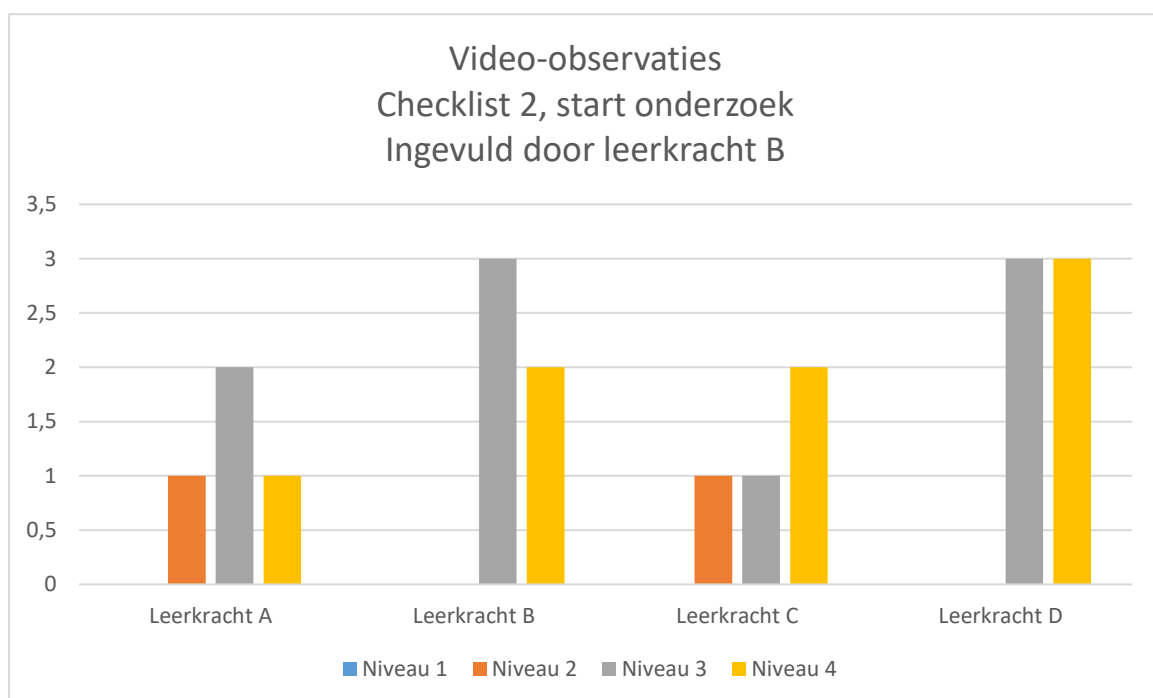
Met behulp van checklist 2 heb ik inzicht gekregen in het, al dan niet bewust, in kunnen zetten van Ervaringsgerichte Dialoog aan de start van dit onderzoek.

Checklist 2 maakt tevens zichtbaar in welk van de vier opeenvolgende niveaus van Ervaringsgerichte Dialoog de leerkracht het meest vaardig is, al dan niet bewust.



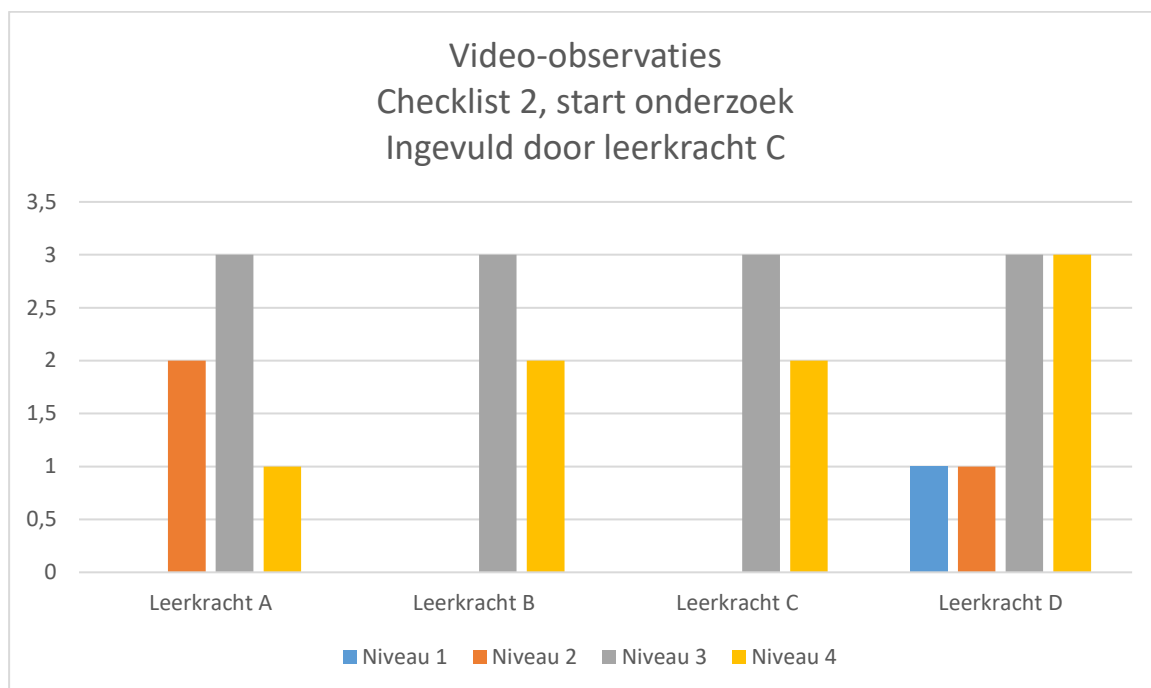
Grafiek 4.5.1

Leerkracht A concludeert uit de videobeelden dat Leerkracht B en D het meest vaardig zijn in niveau 4. Leerkracht A vindt zichzelf het minst vaardig.



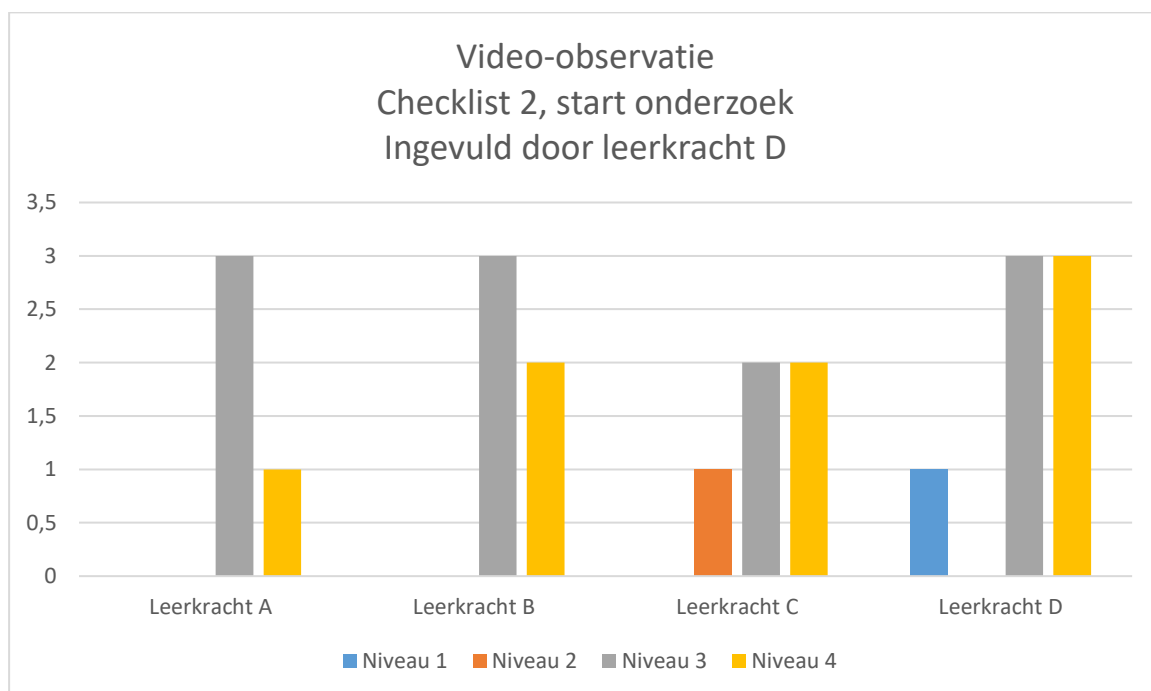
Grafiek 4.5.2

Leerkracht B concludeert uit de videobeelden dat Leerkracht D het meest vaardig is in niveau 4. Leerkracht B vindt zichzelf even vaardig als Leerkracht C in niveau 4. Leerkracht A wordt het minst vaardig gevonden in niveau 4.



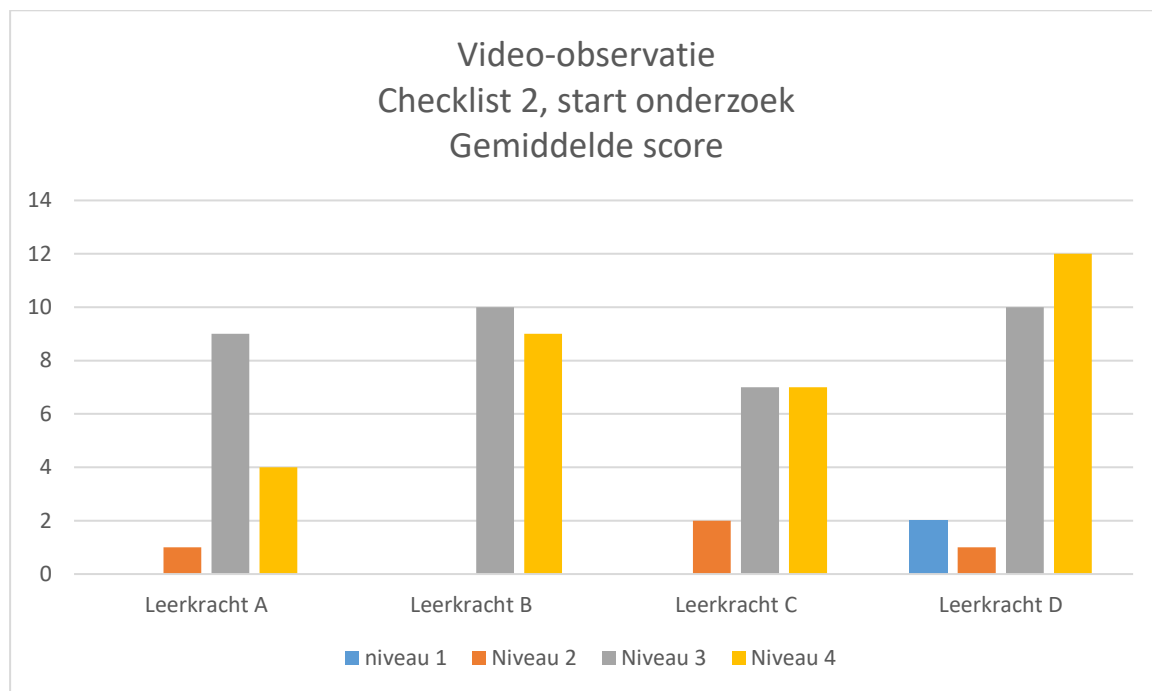
Grafiek 4.5.3

Leerkracht C concludeert uit de videobeelden dat Leerkracht D het meest vaardig is in niveau 4. Leerkracht C vindt zichzelf even vaardig als Leerkracht B in niveau 4. Leerkracht A wordt het minst vaardig gevonden in niveau 4.



Grafiek 4.5.4

Leerkracht D concludeert uit de videobeelden dat zijzelf het meest vaardig is in niveau 4. Leerkracht B is daarna het meest vaardig. Leerkracht A wordt het minst vaardig gevonden in niveau 4.



Grafiek 4.5.5

Met behulp van grafiek 4.5.1 tot en met grafiek 4.5.4 is de onderzoeker gekomen tot een gemiddelde grafiek. Dit is grafiek 4.5.5.

Zichtbaar is dat Leerkracht D het meest vaardig is in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog op niveau 4. Dit is het hoogste niveau in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog.

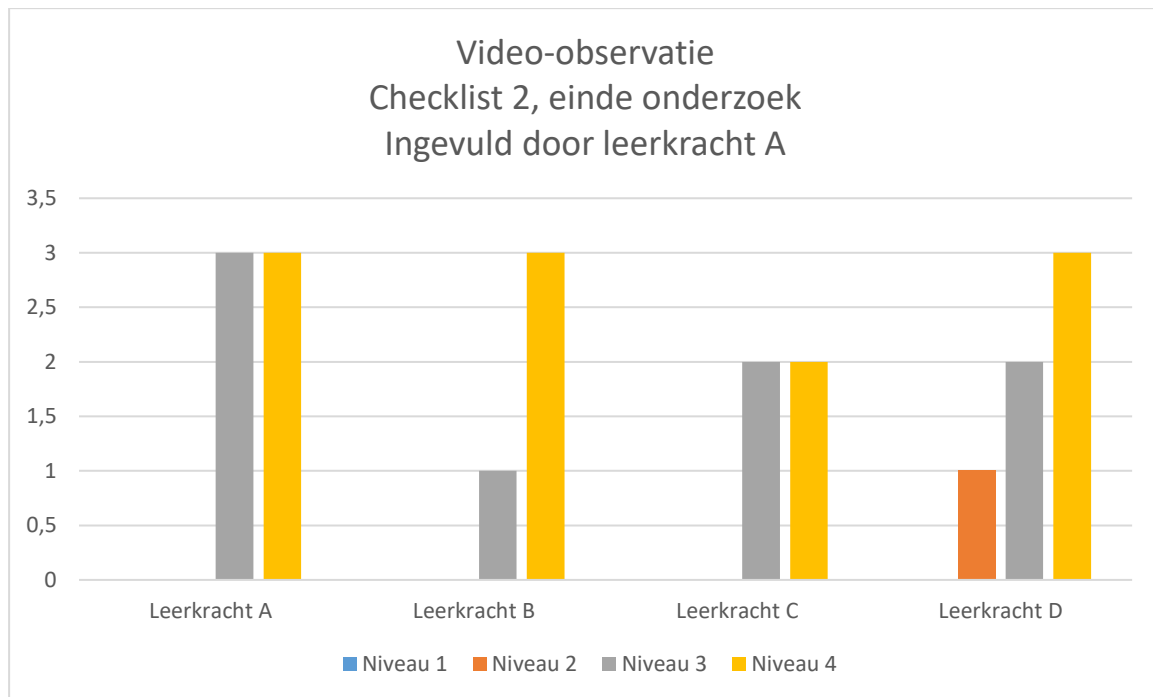
Leerkracht A wordt het minst vaardig bevonden door haar collega's in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog op niveau 4.

4.6 Data uit checklist 2, Einde onderzoek: Ervaringsgerichte Dialoog

De checklist is uitgereikt aan vier leerkrachten uit groep 1/2. Van de vier leerkrachten hebben vier leerkrachten de checklist ingevuld. Dit is 100%.

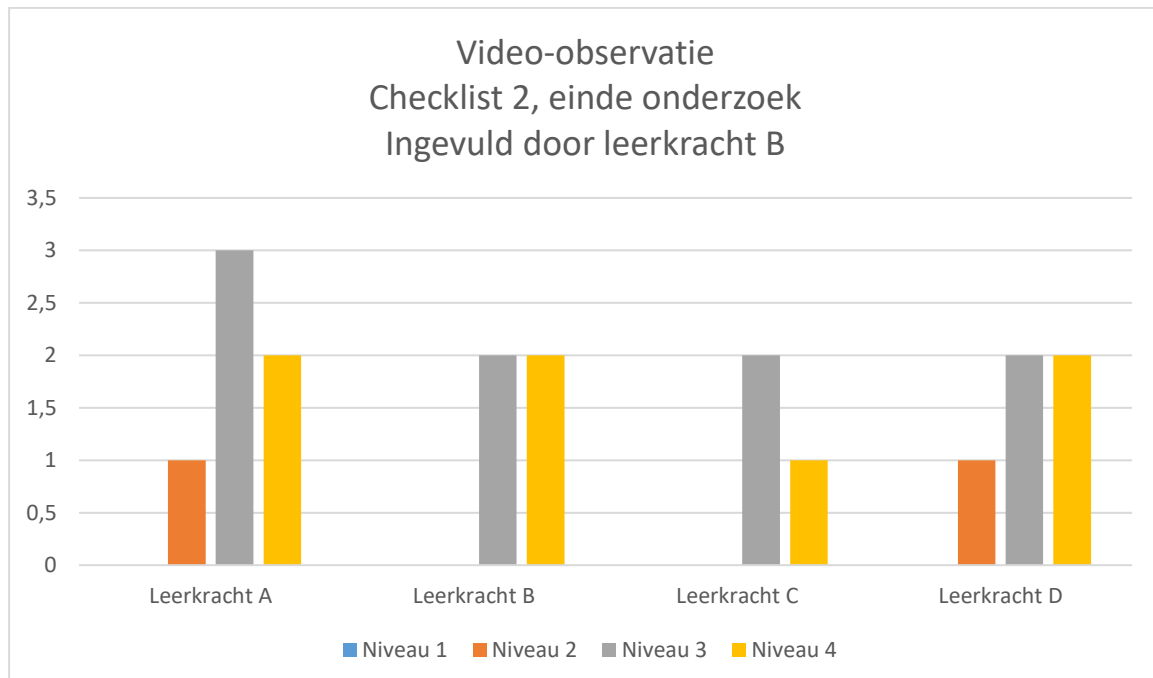
Met behulp van checklist 2 heb ik inzicht gekregen in het, al dan niet bewust, in kunnen zetten van Ervaringsgerichte Dialoog aan het einde van dit onderzoek.

Checklist 2 maakt tevens zichtbaar in welk van de vier opeenvolgende niveaus van Ervaringsgerichte Dialoog de leerkracht het meest vaardig is, al dan niet bewust.



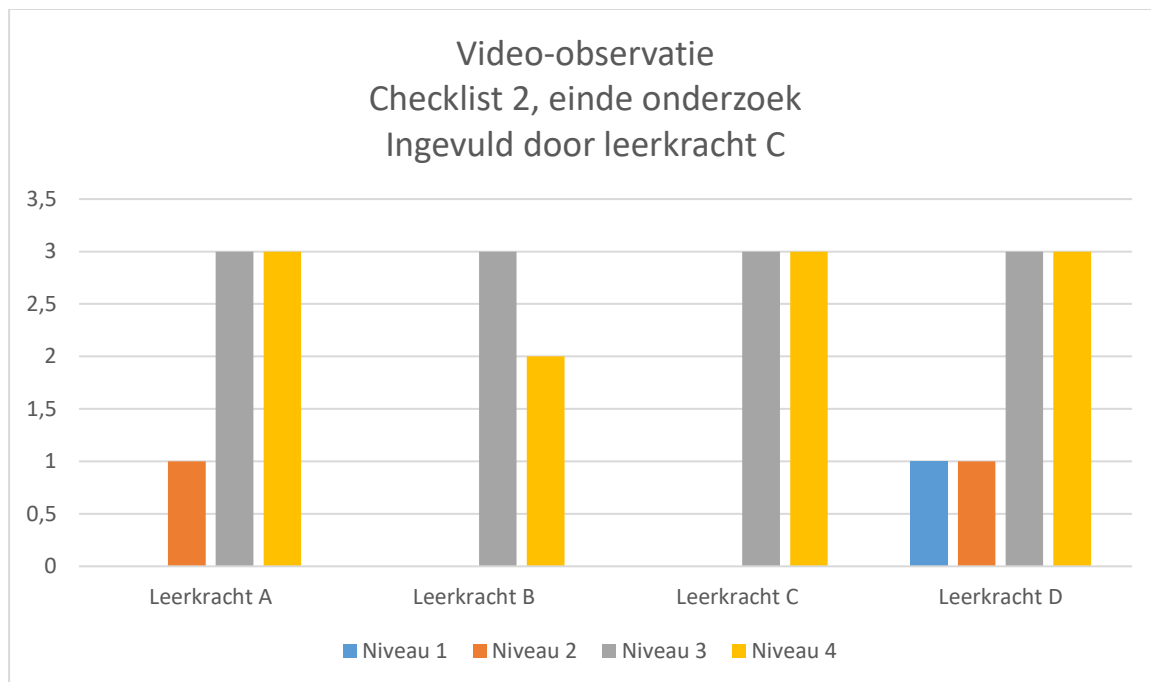
Grafiek 4.6.1

Leerkracht A concludeert uit de videobeelden dat leerkracht A, B en D even vaardig zijn in niveau 4. Leerkracht A schaaft zichzelf hoger in ten opzichte van haar collega's dan aan de start van het onderzoek.



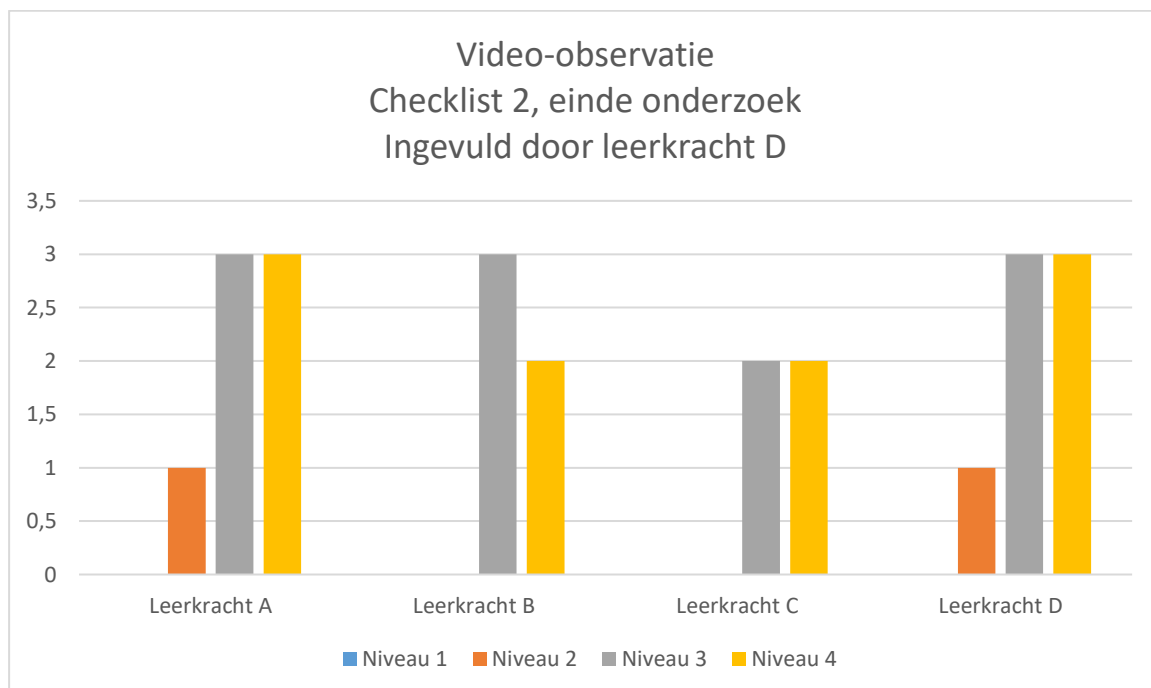
Grafiek 4.6.2

Leerkracht B concludeert uit de videobeelden dat leerkracht B, C en D gelijk scoren op niveau 3. Leerkracht B en D scoren gelijk op niveau 4. Leerkracht B concludeert dat leerkracht A de grootste groei heeft laten zien ten opzichte van de start van het onderzoek.



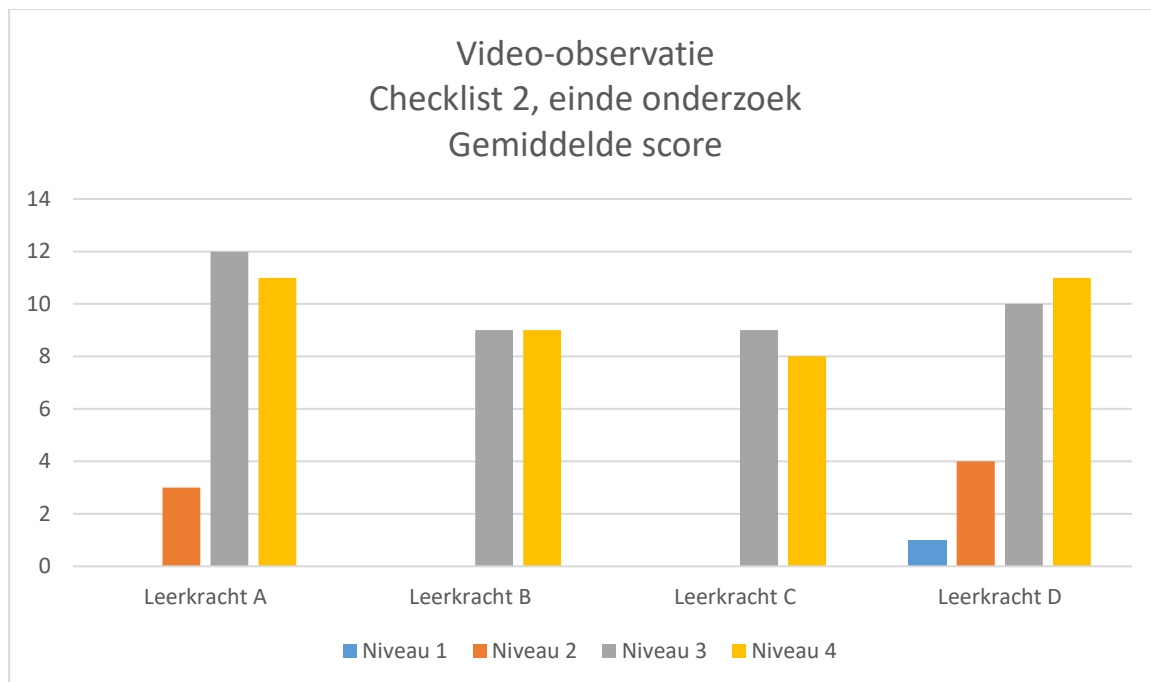
Grafiek 4.6.3

Leerkracht C concludeert uit de videobeelden dat alle vier de leerkrachten gelijk scoren op niveau 3. Leerkracht A, C en D scoren gelijk op niveau 4. Leerkracht A en C laten ten opzichte van de start van het onderzoek de grootste groei zien op niveau 4.



Grafiek 4.6.4

Leerkracht D concludeert uit de videobeelden dat leerkracht A, B en D gelijk scoren op niveau 3. Leerkracht A en D scoren gelijk op niveau 4. Leerkracht A heeft ten opzichte van de start van het onderzoek de grootste groei laten zien.



Grafiek 4.6.5

Met behulp van grafiek 4.6.1 tot en met grafiek 4.6.4 is de onderzoeker gekomen tot een gemiddelde grafiek. Dit is grafiek 4.6.5.

Zichtbaar is dat leerkracht A de grootste groei heeft laten zien tussen de start en het einde van het onderzoek. Dit concluderen zowel zichzelf als haar collega's.

Zichtbaar is dat alle vier de leerkrachten het meest vaardig zijn in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog op niveau 3 en 4. Niveau vier is het hoogste niveau in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog.

Uit gesprekken blijkt dat dit komt doordat leerkrachten zich het meest bewust richten op het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog op niveau 3 en 4.

4.7 Conclusie Checklist 2

Wanneer de uitkomsten van checklist 2 aan de start en aan het einde van het onderzoek naast elkaar worden gelegd wordt het volgende zichtbaar:

Leerkracht A: Heeft van de vier leerkrachten de grootste groei laten zien tussen de start en het einde van het onderzoek. Dit wordt zowel door haarzelf als door haar collega's geconcludeerd. Leerkracht A laat zien een ontwikkeling doorgeemaakt te hebben in het inzetten van Ervaringsgerichte Dialoog op niveau 3 en 4.

Leerkracht B: Laat geen significante ontwikkeling zien in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog.

Leerkracht C: Laat zien zich ontwikkeld te hebben in het inzetten van niveau 3 en 4 van Ervaringsgerichte Dialoog.

Leerkracht D: Laat geen significante ontwikkeling zien in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog.

Tevens is, uit gesprekken met de leerkrachten, duidelijk geworden dat de leerkrachten zich het meest bewust richten op het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog op niveau 3 en 4.

4.8 Data uit interview (1): naar aanleiding van de video-observatie

Checklist 1 heeft zichtbaar gemaakt waar de zone van naaste ontwikkeling en de bewustwording van collega's begint ten aanzien van het (theoretisch) juist indelen van stellingen betreffende Ervaringsgerichte Dialoog.

Checklist 2 heeft zichtbaar gemaakt hoe bekwaam leerkrachten zijn in het, al dan niet bewust, in kunnen zetten van Ervaringsgerichte Dialoog.

Door middel van een interview kunnen leerkrachten kwaliteiten die zichtbaar zijn geworden tijdens de video-observaties mondeling verder toelichten. Daarnaast is er in het interview ruimte om te bespreken hoe bewust leerkrachten zich zijn van het zichtbare leerkrachtgedrag, welk leerkrachtgedrag zij nog moeilijk vinden en welk leerkrachtgedrag zij belangrijk vinden om de betrokkenheid van de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong te vergroten.

Vraag onderzoeker	Antwoord respondent
- Welk leerkrachtgedrag laat je vooral zien in de video?	Leerkracht A: Ik luister gericht naar de leerling. Kijk hem aan en zorg dat ik op gelijke hoogte zit. Nu ik de videobeelden zie, merk ik dat ik geneigd ben om voorbij te gaan aan de ervaring/bedoeling van de leerling en te snel beelden vul vanuit mijn eigen perspectief. Leerkracht B: Ik zie dat ik nog wat onzeker ben en dit ook uitstraal. De vragen die ik stel zijn voornamelijk gesloten en ik zie de kinderen onrustig worden en afdwalen. In het stukje "spontane" film toon ik échte interesse en ben ik oprecht nieuwsgierig naar wat de leerling me wil laten zien. Er ontstaat een oprecht gesprek met de leerling. Leerkracht C: Ik ga uit van een werkje waar de leerling mee bezig is. Ik stel de leerling vragen die hem helpen zijn werkje uit te breiden. Ik zie in de video dat mijn vragen vooral gesloten zijn en dat ik het gesprek voer vanuit mijn eigen beelden. Ik "stuur" het kind in zijn werk. Leerkracht D: Ik heb me bewust gericht op de leerling waarmee ik in gesprek was. Ik zat op gelijke hoogte en keek de leerling aan. Ik sloot mijn eigen waarden uit en had geen vooropgesteld oordeel over wat het kind mij vertelde. Ik volgde het kind in zijn verhaal en stelde hem verhelderingsvragen en toonde mij oprecht nieuwsgierig.
- Hoe bewust ben je van dit leerkrachtgedrag?	Leerkracht A: Ik zit bewust op gelijke hoogte en kijk de leerling aan. Ik check bewust of de leerling begrepen heeft

	wat ik bedoel/zeg. Ik ben me er niet zo van bewust dat ik een beetje voorbij ga aan de inbreng die de leerling heeft. Leerkracht B: Ik vind gesprekken voeren met leerlingen nog best lastig, als beginnende leerkracht. Ik ben wel een empathisch persoon en vanuit deze eigenschap stel ik me bewust open voor kinderen en probeer ik aan te sluiten bij de leerling vanuit een oprechte nieuwsgierigheid. Leerkracht C: Ik wil kinderen graag iets leren en door mijn ervaring met kleuters weet ik wat de verschillende ontwikkelingsniveaus zijn. In het gesprek wil ik het kind graag naar een volgend niveau laten reiken. Ik ben me er niet zo van bewust dat ik dit vooral doe door middel van gesloten vragen. Leerkracht D: Ik heb dit gesprekje heel bewust gevoerd en heb me afgesloten voor “ruis” om me heen. Ik heb bewust een volgende houding aangenomen omdat ik weet dat ik het kind hiermee op zijn gemak stel en zo meer diepgang kan geven aan het gesprek.
- Welk leerkrachtgedrag vind je belangrijk om de betrokkenheid van de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong te vergroten?	Alle respondenten antwoorden hier unaniem: stel je open, nieuwsgierig en oprecht op. De leerkracht moet ervoor zorgen dat het kind op zijn gemak is voordat de betrokkenheid vergroot kan worden.
- Welk leerkrachtgedrag vind je, nog, lastig om te laten zien?	Alle respondenten vinden het lastig om zich tijdens een gesprekje helemaal te kunnen richten op hun gesprekspartner. Leerkracht A en B vinden het daarnaast nog lastig om de goede vragen te stellen.

Uit het interview komt naar voren dat:

Leerkracht A bewust bezig is met het scheppen van de voorwaarden om een goed gesprek te voeren maar het nog lastig vindt haar eigen waarden naar de achtergrond te plaatsen. Ze is in staat de leerling ruimte te geven voor eigen inbreng maar gaat tevens makkelijk voorbij aan de kern van die inbreng.

Leerkracht B het beste gesprekken kan voeren als ze dit onbewust doet. Door haar aangeboren empathische vermogen is zij in staat om vanuit oprechte

nieuwsgierigheid ruimte te geven aan de leerling en zich in een gesprek volgend op te stellen. Zij is onbewust bekwaam.

Leerkracht C de verschillende ontwikkelingsfasen goed kent en concreet kan maken. Doordat zij bewust bezig is met de ontwikkeling van de kinderen is zij snel geneigd sturende en veelal gesloten vragen te stellen.

Leerkracht D zich erg bewust is van niveau 4 van Ervaringsgerichte Dialoog. Zij neemt een open en empathische houding aan en geeft de leerling hiermee het signaal dat alles wat hij zegt goed is. De leerling durft zichzelf te zijn en voelt zich zichtbaar serieus genomen. De leerkracht geeft aan dat zij het wel lastig vindt zich af te sluiten voor de “ruis” om haar heen. Voor de video-observatie is zij bewust bezig geweest zich te richten op haar gesprekspartner.

4.9 Data uit interview (2): kwaliteiten bespreken

Door de respondenten een tweetal vragen te stellen wordt teamleren mogelijk.

Vraag onderzoeker	Antwoord respondenten
Uit de analyse van de video-observatie blijkt dat jij vooral bekwaam bent in: Leerkracht A: Helder en vooraf het gespreksdoel formuleren en de voorwaarden scheppen om een gesprek te voeren (op gelijke hoogte zitten, leerling aankijken, tijd nemen). Leerkracht B: Je open en oprecht nieuwsgierig opstellen en de leerling hiermee op zijn gemak stellen waardoor je ruimte geeft aan ervaringen van de leerling. Leerkracht C: Het gesprek aangaan met de ontwikkelingsdoelen in je hoofd. Je kunt deze doelen verwerken in het gesprek dat je voert. Leerkracht D: Je open en oprecht nieuwsgierig opstellen en de leerling hiermee op zijn gemak stellen waardoor je ruimte geeft aan ervaringen van de leerling. Je hebt ontwikkelingsdoelen in je hoofd en daagt, door vragen te stellen het kind uit dieper na te denken. Kun je de andere leerkrachten vertellen/uitleggen wat je precies doet of vanuit welke gedachte je handelt?	Leerkracht A: Ik werk vanuit orde en structuur. Er worden duidelijke afspraken gemaakt voor de kinderen die deelnemen aan de activiteit. Dit doe ik omdat ik het prettig vind dat de activiteit begrijpelijk is voor iedereen. Dit zorgt bij mij voor rust. Ik kies bewust een plek uit waardoor ik de rest van de klas kan overzien. Leerkracht B: Ik handel vanuit oprechte interesse. Daarnaast wil ik graag weten wat een leerling beweegt en wat de gedachtegang is van het handelen. Ik probeer hierbij vooral open vragen te stellen en te reageren/door te vragen op de reacties van de leerlingen. Leerkracht C: Ik heb de doelen altijd wel in mijn achterhoofd zitten. Tijdens de gesprekken probeer ik aan te sluiten bij de ontwikkeling van de kinderen en ieder kind in zijn/haar ontwikkeling apart. Ik pas mijn gesprek aan per kind, de ene keer stel ik open vragen, de andere keer meer gesloten. Dit is ook afhankelijk van de situatie. Door jezelf te zien op beelden maakt het je bewuster van hoe je een gesprek voert. Leerkracht D: Tijdens kindgesprekken sluit ik aan bij het kind. Waar komt het

	kind mee, wat vertelt het kind of wat zie ik gebeuren en koppel ik terug. Ik vind het heel belangrijk dat het kind zich gehoord en gezien voelt. Aansluiten bij het kind en hier de tijd voor nemen. Oprechte nieuwsgierigheid en het uitlokken van reacties en verhalen. Ik laat het kind meedenken in het zoeken naar oplossingen en vind deze inbreng heel belangrijk. Ik vind kindgesprekken heel waardevol. Helaas door de drukte niet altijd mogelijk om hier tijd voor te nemen; hoe belangrijk ik het ook vind. Ik vind inbreng van kinderen heel belangrijk. Ieder kind telt mee. Maar ook wil ik vanuit ontwikkelingslijnen activiteiten aanbieden waar ik voor gekozen heb. Daarbij stel ik me voortdurend de vraag: wat zorgt ervoor dat het wel/niet lukt. Dus kijk zeker naar het proces voordat ik het product bekijk. Samen met kinderen reflecteren en beoordelen hoort daarbij.
Welke van bovenstaande kwaliteiten kiezen we om beter aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?	Unaniem wordt gekozen voor het open, oprecht nieuwsgierig opstellen. Het ruimte laten voor ervaringen en interesses van de leerling en het zoveel mogelijk stellen van open vragen daarbij de ontwikkelingsdoelen in het vizier houdend.

Hoofdstuk 5: Conclusies (en aanbevelingen)

5.1 Antwoord per deelvraag

Op welk niveau voert het onderbouw- team op dit moment Ervaringsgerichte Dialogen met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Door deze vraag zowel theoretisch als praktisch te stellen en te bekijken heeft de onderzoeker een valide en betrouwbaar antwoord kunnen vormen.

Leerkracht A komt tot de conclusie dat zij theoretisch gezien al veel weet over leerkrachtgedrag passend bij niveau 4 van Ervaringsgerichte Dialoog. In de praktijk haar kennis toepassen vindt zij nog lastig.

Leerkracht B komt tot de conclusie dat zij zowel theoretisch gezien als in de praktijk even ver is in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog in niveau 4.

Leerkracht C komt tot de conclusie dat zij theoretisch gezien iets verder is in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog dan wat zij in de praktijk laat zien.

Leerkracht D komt tot de conclusie dat zij zowel theoretisch gezien als in de praktijk de meest vaardige collega is in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog in niveau 4.

Ons onderbouwteam weet theoretisch gezien méér dan dat zij in de praktijk laten zien aan de start van dit onderzoek.

Zowel theoretisch als praktisch zijn de onderbouw leerkrachten het meest vaardig in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog in niveau 4.

Welke kwaliteiten van Ervarings- gerichte Dialoog bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong heeft het onderbouw- team?

Door de videobeelden te analyseren en in gesprek te gaan met de leerkrachten zijn de volgende kwaliteiten zichtbaar geworden:

Leerkracht A: Helder en vooraf het gespreksdoel formuleren en de voorwaarden scheppen om een gesprek te voeren (op gelijke hoogte zitten, leerling aankijken, tijd nemen)

Leerkracht B: Open en oprecht nieuwsgierig opstellen en de leerling hiermee op zijn gemak stellen waardoor ruimte gegeven wordt aan ervaringen van de leerling.

Leerkracht C: Het gesprek aangaan met de ontwikkelingsdoelen in het hoofd. Leerkracht kan deze doelen verwerken in het gesprek dat ze voert.

Leerkracht D: Open en oprecht nieuwsgierig opstellen en de leerling hiermee op zijn gemak stellen waardoor ruimte gegeven wordt aan ervaringen van de leerling. Leerkracht D heeft ontwikkelingsdoelen in het hoofd en daagt, door vragen te stellen het kind uit dieper na te denken.

Welke kwaliteiten van Ervarings-gerichte Dialoog gaan we inzetten bij het aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Door helder te hebben wat de kwaliteiten in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog zijn hebben we door in gesprek te gaan met elkaar kunnen besluiten welke kwaliteiten we in willen gaan zetten bij het aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong:

Het open en oprecht nieuwsgierig opstellen. Het ruimte laten voor ervaringen en interesses van de leerling en het zoveel mogelijk stellen van open vragen daarbij de ontwikkelingsdoelen in het vizier houdend.

Op welk niveau voert het onderbouwteam aan het einde van dit onderzoek Ervaringsgerichte Dialogen met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Door aan het einde van het onderzoek nogmaals checklist 1 en 2 af te nemen en opnieuw video-observaties te doen heb ik een valide en betrouwbaar inzicht gekregen in de ontwikkelingen binnen ons onderbouw-team ten aanzien van het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog.

Leerkracht A: heeft meer zelfvertrouwen gekregen door bewust naar zichzelf en haar manier van gespreksvoering te kijken. Het is voor leerkracht A helpend geweest, om in gesprek te gaan met collega's over het voeren van kindgesprekken. Tevens heeft het bekijken en vergelijken van videobeelden haar nieuwe inzichten gegeven en het vertrouwen op de goede weg te zitten. Leerkracht A concludeert dat zij aan het einde van het onderzoek kennis heeft van de vier opeenvolgende niveaus van Ervaringsgerichte Dialoog en dat zij in staat is deze bewust in te zetten.

Leerkracht B: geeft aan kennis opgedaan te hebben van Ervaringsgerichte Dialoog. Door in gesprek te gaan met haar collega's en de videobeelden te bekijken en te vergelijken is leerkracht B bewust geworden van haar natuurlijke aanleg om zich open, eerlijk en nieuwsgierig op te stellen naar het kind. Leerkracht B is aan het einde van het onderzoek bewust bekwaam in het inzetten van de verschillende niveaus van Ervaringsgerichte Dialoog.

Leerkracht C: geeft aan dat zij zich, door in gesprek te gaan met collega's en de videobeelden te bekijken en te vergelijken, bewust is geworden van haar kwaliteiten op het gebied van Ervaringsgerichte Dialoog. Leerkracht C geeft aan dat zij, door jarenlange ervaring in het werken met kleuters, vaak onvoldoende nadacht over het inzetten van de verschillende niveaus van Ervaringsgerichte Dialoog en het stellen van verschillende soorten vragen. Door het onderzoek geeft zij aan bewuster bekwaam geworden te zijn in het inzetten van Ervaringsgerichte Dialoog.

Leerkracht D: geeft aan dat zij zich, door in gesprek te gaan met collega's en de videobeelden te bekijken en te vergelijken, bewust is geworden van haar kwaliteiten op het gebied van Ervaringsgerichte Dialoog. Leerkracht D trekt voor zichzelf de conclusie dat het bewust open, eerlijk en nieuwsgierig opstellen voor haar het belangrijkste zijn in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog.

Aan het einde van het onderzoek kan de onderzoeker concluderen dat het onderbouwteam niveau 3 en 4 van Ervaringsgerichte Dialoog nog bewuster inzet dan aan de start van het onderzoek.

5.2 Algemene conclusie

De hoofdvraag die in dit onderzoek onderzocht is luidt: Hoe kan ik mijn collega's bewust maken van hun eigen kwaliteiten en hun niveau van functioneren ten aanzien van Ervaringsgerichte Dialoog, zodat zij hun kwaliteiten beter in kunnen zetten bij het aansluiten bij kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Tijdens het invullen van de checklisten, het filmen en de interviews blijkt dat leerkrachten al veel toepassen van de Ervaringsgerichte Dialoog. Echter gebeurt dat veelal onbewust en vanuit een natuurlijke aanleg.

Aan de start van het onderzoek bestond de sterke wens om externe hulp in te schakelen om verder te ontwikkelen op het gebied van het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog. Na afloop van het onderzoek is vastgesteld dat we

gezamenlijk al veel weten over het voeren van een goede Ervaringsgerichte Dialoog. Externe hulp is op dit moment niet nodig maar het is wel noodzakelijk om elkaar regelmatig feedback te geven op het gebied van Ervaringsgerichte Dialoog door gebruik te maken van collegiale consultatie en eventueel door elkaar te filmen en deze beelden samen te analyseren. De Kijkwijzer zoals gebruikt voor dit onderzoek kan daarbij helpend zijn om doelgericht te kijken.

Op deze manier dragen we er zorg voor dat behaalde resultaten niet wegzakken maar dat we bewust in ontwikkeling blijven.

In dit onderzoek is in kaart gebracht wat leerkrachten weten op theoretisch niveau (checklist 1) en op praktisch niveau (checklist 2). Tevens is door dit onderzoek zichtbaar geworden waar welke kwaliteiten van Ervaringsgerichte Dialoog aanwezig zijn (checklist 1 en 2).

Na dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat door teamleren ons onderbouwteam in staat is om het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog verder te ontwikkelen. De leerkrachten zijn in staat gebleken elkaar kritisch te bevragen over het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog. Om tot deze kritische vraagstelling te komen waren de beide checklisten, de interviews en de videobeelden helpend.

5.2 Aanbevelingen

Aanbevelingen die voortvloeien uit dit onderzoek zijn:

- Maak gebruik van elkaars kwaliteiten door deze in te zetten bij professionalisering van het team ten aanzien van Ervaringsgerichte Dialoog.
- Maak gebruik van videobeelden om leerkrachtvaardigheden zichtbaar te maken. Leerkrachten kunnen hierdoor bewuster bekwaam worden.
- Maak gebruik van collegiale consultatie om elkaar kritisch te kunnen blijven bevragen en in ontwikkeling te blijven.

Nawoord

Mijn dank gaat uit naar:

- Mijn studiebegeleider, mijn werkplekbegeleider en mijn teamleider voor het aanreiken van de juiste handvatten om de voor mij goede richting te kiezen.
- Mijn critical friends voor het veelvuldig geven van kritische feedback.
- Mijn directe collega's voor het altijd klaar staan en het actief deel nemen aan de dataverzameling die nodig was om mijn onderzoek vorm te geven.
- Mijn man en zoon voor het geduld en de steun die zij de afgelopen periode hadden. Mede door hun aanpassingsvermogen was het voor mij mogelijk om de tijd te nemen om mijn onderzoek goed vorm te kunnen geven.

Literatuurlijst

- Althuizen, M., Boer, E. de. & Kordelaar, N. van. (2014). Een andere kijk op hoogbegaafdheid. Amsterdam: uitgeverij SWP
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds..) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group)
- Bloom, B.S. and Krathwohl, D. R. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. NY, NY: Longmans, Green
- Cohen, Leonora M., & Kim, Younghee M. (1999). Piaget's equilibration theory and the young and gifted child: A balancing act. Geraadpleegd op 27-12-2016, van <http://www.tandfonline.com>
- Coleman, D (2013). Aandacht, het fundament van emotionele intelligentie. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact
- Daniels, D., Heylen, L., & Laevers, F. (2004) Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs. Leuven, CEGO publishers
- Delfos, M. F. (2017). Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar. Amsterdam, Nederland: Uitgeverij SWP
- Donk, C. van der. en Lanen, B. van. (2009). Praktijkonderzoek in de school. Bussum: Coutinho
- Donk, C. van der. en Lanen, B. van. (2014). Praktijkonderzoek in de school. Bussum: Coutinho
- Educatio. Kleuters met een leervoorsprong. Kleuters & Ik 25/2, 2008-2009
- Goorhuis, S. (2014). Ontwikkeling hersenen. Geraadpleegd op 18-01-2017, van <http://wij-leren.nl/ontwikkeling-hersenen.php>
- <https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/hoog-begaafdheid/hoge-intelligentie>, geraadpleegd op 26-11-2016
- <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>. Geraadpleegd op 11-02-2017
- <https://www.tumult.nl/edutrainers-maakt-onderwijs-beter/>
- <http://www.hiq.nl/img/monks.jpg>, geraadpleegd op 26-11-2016
- Kerpel, A. (2014). Hoogbegaafdheid. Geraadpleegd op 07-02-2017, van <http://wij-leren.nl/kenmerken-hoogbegaafdheid.php>

Laevers, F., Heylen, L., & Maes, J. (2013). Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs. Averbode: CEGO (Centrum voor ervaringsgericht onderwijs)

Manen, M. van. (2014). Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Driebergen, Nederland: Nivoz

Scharmer C.O. (2010). Theorie U – Leiding vanuit de toekomst die zich aandient, Uitgeverij Christofoor.

Stevens, L., & Bors, G. (2014). Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling. Driebergen, Nederland: Nivoz

Verdoorn, M. (2014). Hoger leerrendement door autonome motivatie. Geraadpleegd op 07-02-2017, van <http://wij-leren.nl/motivatie-autonoom.php>

Bijlagen

Bijlage 1

Teambijeenkomst 1:

Korte uitleg over de uitkomst van de literatuurstudie die vooraf gegaan is aan het praktische gedeelte van het onderzoek en de inzichten die het mij opgeleverd heeft:

- Betrokkenheid ontstaat als aanbod reikt naar de zone van de naaste ontwikkeling.
- De zone van de naaste ontwikkeling omvat een activiteit die het kind kan uitvoeren met hulp van een ander, competent persoon.
- Om te weten waar de zone van de naaste ontwikkeling begint is het noodzakelijk om te weten waar de zone van de actuele ontwikkeling ligt.
- Om erachter te komen waar de zone van de actuele ontwikkeling ligt is het noodzakelijk om kindgesprekken te voeren.
- Een manier om een kindgesprek te voeren, is de Ervaringsgerichte Dialoog.

Teambijeenkomst 2:

Uitleg over het praktische deel van het onderzoek:

1. Door checklist 1 (met een aantal stellingen) in te vullen kan het startniveau/startpunt worden bepaald.
2. Daarna volgen video-observaties in alle groepen (tijdens gesprekken met slimme kleuters).
3. De stukjes film worden gezamenlijk geanalyseerd aan de hand van checklist 2 en een kijkwijzer die ik gemaakt heb. Wat zien we gebeuren en waar liggen kwaliteiten binnen ons onderbouwteam op het gebied van gesprekken voeren met kinderen. Komt wat we zien overeen met checklist 1 die alle leerkrachten ingevuld hebben?
4. Als duidelijk is wie op welk gebied iets te brengen heeft wat betreft gesprekken voeren, dan kunnen we gebruik gaan maken van elkaars expertise. Diegene die ergens goed in is mag vertellen wat ze doet / hoe ze iets doet zodat de anderen van haar kunnen leren.
5. We gaan in onze eigen groep aan de slag/oefenen met bewust(er) gesprekken voeren.
6. Ik kom weer filmen en dit gaan we samen weer bespreken. Wat zien we nu? Zien we groei, doe je nu bepaalde dingen bewuster?
7. Tot slot vullen we weer dezelfde lijst in (checklist 1) als in het begin om te kijken of er ontwikkeling (meer bewustwording) heeft plaatsgevonden.

Teambijeenkomst 3:

Starten met het filmpje: Imagination, Whale (with English Sub) - Ad Council Japan: <http://www.youtube.com/watch?v=CeXuZexUlc4>

Filmpje halverwege stopzetten om leerkrachten te laten bedenken wat er met het kind aan de hand zou kunnen zijn. Na afloop van het filmpje deze voorspellingen terughalen en analyseren. Waarom dacht je wat je dacht? Vanuit welke bril/ervaring keek je?

Doel van het filmpje: leerkrachten bewust maken van hoeveel wij als leerkracht al invullen vanuit ons éigen perspectief. Het perspectief / de beleving van het kind kan een heel andere zijn dan de onze. Zijn leerkrachten zich daar bewust van?

Alle leerkrachten hebben checklist 1 ingevuld. De onderzoeker heeft in alle kleutergroepen video-opnamen gemaakt van de leerkracht die een gesprek voert met een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong.

De uitkomsten uit checklist 1 worden besproken.

De video-opnamen worden geanalyseerd met behulp van checklist 2 en de kijkwijzer. Voor iedere leerkracht wordt checklist 2 ingevuld. Hierdoor wordt duidelijk waar persoonlijke sterke punten liggen ten aanzien van ervaringsgerichte dialoog.

Zie tevens bijgevoegde Powerpoint (Bijlage 6)

Teambijeenkomst 4:

Naar aanleiding van de analyse van de videobeelden is duidelijk geworden waar kwaliteiten liggen.

Tijdens deze bijeenkomst vertellen we elkaar waar we bekwaam in zijn en wat we concreet doen en/of vanuit welk gedachtengoed we handelen.

Verder maken we een gezamenlijke keuze: wat vinden wij belangrijke kwaliteiten en gaan we gezamenlijk inzetten om beter aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Teambijeenkomst 5:

Tussentijdse evaluatie: hoe gaat het in de groep? Lukt het je de vaardigheden in te zetten die nodig zijn om beter aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong? Wat heb je nog nodig van collega's/onderzoeker om nog beter aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?

Tijdens deze bijeenkomst wordt aangegeven dat er behoefte is aan nog een stukje achtergrondinformatie over gesprekvoeringen met jonge kinderen. Om tegemoet te komen aan deze behoefte stelt de onderzoeker een info-blad samen met enkele kernpunten ten aanzien van kindgesprekken (bijlage 9).

Teambijeenkomst 6:

Eindevaluatie: hoe gaat het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog nu, aan het einde van het onderzoek. Samen met collega's wordt de ontwikkeling in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog besproken. Tevens wordt er besproken hoe we ons verder willen ontwikkelen in het voeren van Ervaringsgerichte Dialoog en wat en/of wie hebben we daarbij nodig.

Bijlage 2

Kijkwijzer Ervaringsgerichte Dialoog	
Leerkrachtgedrag	Leerling beleving
Niveau 1	
De leerkracht wijst het kind terecht, berispt of straft hem of dreigt met straf. Zij toont zich geïrriteerd tegenover de persoon. Haar tussenkomst is afbrekend.	De leerling voelt zich niet aanvaard en ervaart dat de leerkracht zich negatief opstelt tegenover zijn gevoelens of zijn persoon. Hij voelt zich bekritiseerd, afgewezen, aangevallen, verworpen.
Niveau 2	
De leerkracht heeft geen oog voor wat het kind meedeelt of uitdrukt. Ze reageert niet of gaat in de reactie voorbij aan de meest opvallende gevoelens en betekenissen.	De leerling voelt zich over het hoofd gezien, tekortgedaan en onbegrepen. Hij is belemmerd in zijn pogingen om iets mee te delen, of voelt zich niet ondersteunt in zijn handelen.
Niveau 3	
De leerkracht heeft wel een zekere aandacht voor wat de leerling in woord of handelen uitdrukt. Ze gaat erop in, maar gaat daarbij voorbij aan de kern van de ervaring. Ze reduceert het gevoel en de betekenis van de uiting door deze te verdraaien, door een eigen mening op te dringen, door te beleren of door te moraliseren.	De leerling ervaart een zekere aandacht en luisterbereidheid. Dat kan hem oppervlakkig voldoening geven. Het gevoel echt begrepen te worden heeft hij niet. De tussenkomst van de leerkracht zet hem dan ook niet aan om eigen ervaringen verder te exploreren of tot uitdrukking te brengen. Ze is er eerder een hindernis voor.
Niveau 4	
De leerkracht is duidelijk bij de leerling betrokken en getuigt van aanvaarding en echt begrip. Ze houdt rekening met zijn actuele ervaringen, interesses, wensen of behoeften. Door zich als gesprekspartner beschikbaar te stellen, geeft zij hem de kans om bij zijn ervaringen te blijven en ze eventueel te uiten.	De leerling voelt zich als persoon begrepen en aanvaard. Hij voelt dat de leerkracht naar hem luistert, belangstelling toont, rekening met hem houdt zoals hij is. Hij beleeft de leerkrachttussenkomst als een stimulans of een uitnodiging om zichzelf te zijn en zichzelf te uiten. De leerling komt dicht bij zijn beleving en exploreert nog niet "doorleefde" betekenissen

Bron: Procesgericht werken met 6 – 12 jarigen in het basisonderwijs, Laevers en Heylen 2013

Blanco Checklist

Checklist 1: Ervaringsgerichte Dialoog

Naam: _____

Zet de onderstaande stellingen in een voor jou logische volgorde van 1 t/m 4.

1 Betekent “past nauwelijks of niet bij ervaringsgerichte dialoog.”

4 Betekent “past helemaal bij ervaringsgerichte dialoog.”

Blok 1:

☐	De leerkracht wijst de leerling terecht/geeft hem een standje.
☐	De leerkracht kijkt de leerling niet aan
☐	De leerkracht laat verbaal merken dat ze wel/niet op prijs stelt wat de leerling vertelt.
☐	De leerkracht beschrijft letterlijk wat ze bij de leerling ziet (gebeuren).

Blok 2:

☐	De leerkracht sluit aan bij wat de leerling vertelt/gaat mee in het verhaal/spel van de leerling.
☐	De leerkracht reageert geïrriteerd naar de leerling.
☐	De leerkracht laat non-verbaal merken dat ze wel/niet op prijs stelt wat de leerling vertelt.
☐	De leerkracht onderbreekt het gesprek om in te gaan op vragen/opmerkingen van andere leerlingen.

Blok 3:

☐	De leerkracht luistert niet echt naar wat de leerling vertelt.
☐	De leerkracht geeft de leerling straf.
☐	De leerkracht kijkt de leerling aan tijdens het gesprek.
☐	De leerkracht laat (verbaal en/of non-verbaal) merken dat ze het gevoel dat de leerling heeft in een bepaalde situatie erkent (bijv.: ze praat een gevoel van angst van de leerling niet weg maar geeft de leerling woorden om de angst te benoemen/te (h)erkennen).

Bijlage 4

Correct ingevulde checklist

Checklist 1: Ervaringsgerichte Dialoog

Naam: _____

Zet de onderstaande stellingen in een voor jou logische volgorde van 1 t/m 4.

1 Betekent “past nauwelijks of niet bij ervaringsgerichte dialoog.”

4 Betekent “past helemaal bij ervaringsgerichte dialoog.”

Blok 1:

1	De leerkracht wijst de leerling terecht/geeft hem een standje.
2	De leerkracht kijkt de leerling niet aan
3	De leerkracht laat verbaal merken dat ze wel/niet op prijs stelt wat de leerling vertelt.
4	De leerkracht beschrijft letterlijk wat ze bij de leerling ziet (gebeuren).

Blok 2:

4	De leerkracht sluit aan bij wat de leerling vertelt/gaat mee in het verhaal/spel van de leerling.
1	De leerkracht reageert geïrriteerd naar de leerling.
3	De leerkracht laat non-verbaal merken dat ze wel/niet op prijs stelt wat de leerling vertelt.
2	De leerkracht onderbreekt het gesprek om in te gaan op vragen/opmerkingen van andere leerlingen.

Blok 3:

2	De leerkracht luistert niet echt naar wat de leerling vertelt.
1	De leerkracht geeft de leerling straf.
3	De leerkracht kijkt de leerling aan tijdens het gesprek.
4	De leerkracht laat (verbaal en/of non-verbaal) merken dat ze het gevoel dat de leerling heeft in een bepaalde situatie erkent (bijv.: ze praat een gevoel van angst van de leerling niet weg maar geeft de leerling woorden om de angst te benoemen/te (h)erkennen).

Bijlage 5

Naam: _____

Checklist 2: Ervaringsgerichte Dialoog	
Niveau 1	
☐	De leerkracht wijst de leerling terecht/geeft hem een standje.
☐	De leerkracht dreigt met straf.
☐	De leerkracht geeft de leerling straf.
☐	De leerkracht reageert geïrriteerd naar de leerling.
Niveau 2	
☐	De leerkracht kijkt de leerling niet aan.
☐	De leerkracht luistert niet echt naar wat de leerling vertelt.
☐	De leerkracht onderbreekt het gesprek om in te gaan op vragen/opmerkingen van andere leerlingen.
☐	De leerkracht geeft geen reactie op datgene wat de leerling vertelt/zegt.
Niveau 3	
☐	De leerkracht kijkt de leerling aan tijdens het gesprek.
☐	De leerkracht laat verbaal merken dat ze wel/niet op prijs stelt wat de leerling vertelt.
☐	De leerkracht laat non-verbaal merken dat ze wel/niet op prijs stelt wat de leerling vertelt.
Niveau 4	
☐	De leerkracht beschrijft letterlijk wat ze bij de leerling ziet (gebeuren).
☐	De leerkracht sluit aan bij wat de leerling vertelt/gaat mee in het verhaal/spel van de leerling.
☐	De leerkracht laat (verbaal en/of non-verbaal) merken dat ze het gevoel dat de leerling heeft in een bepaalde situatie erkent (bijv.: ze praat een gevoel van angst van de leerling niet weg maar geeft de leerling woorden om de angst te benoemen/te (h)erkennen).

Bijlage 6

Blanco interview (1)

Vraag onderzoeker	Antwoord respondent
- Welk leerkrachtgedrag laat je vooral zien in de video?	Leerkracht A: Leerkracht B: Leerkracht C: Leerkracht D:
- Hoe bewust ben je je van dit leerkrachtgedrag?	Leerkracht A: Leerkracht B: Leerkracht C: Leerkracht D:
- Welk leerkrachtgedrag vind je belangrijk om de betrokkenheid van de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong te vergroten?	Leerkracht A: Leerkracht B: Leerkracht C: Leerkracht D:

- Welk leerkrachtgedrag vind je, nog, lastig om te laten zien?	Leerkracht A Leerkracht B: Leerkracht C: Leerkracht D:

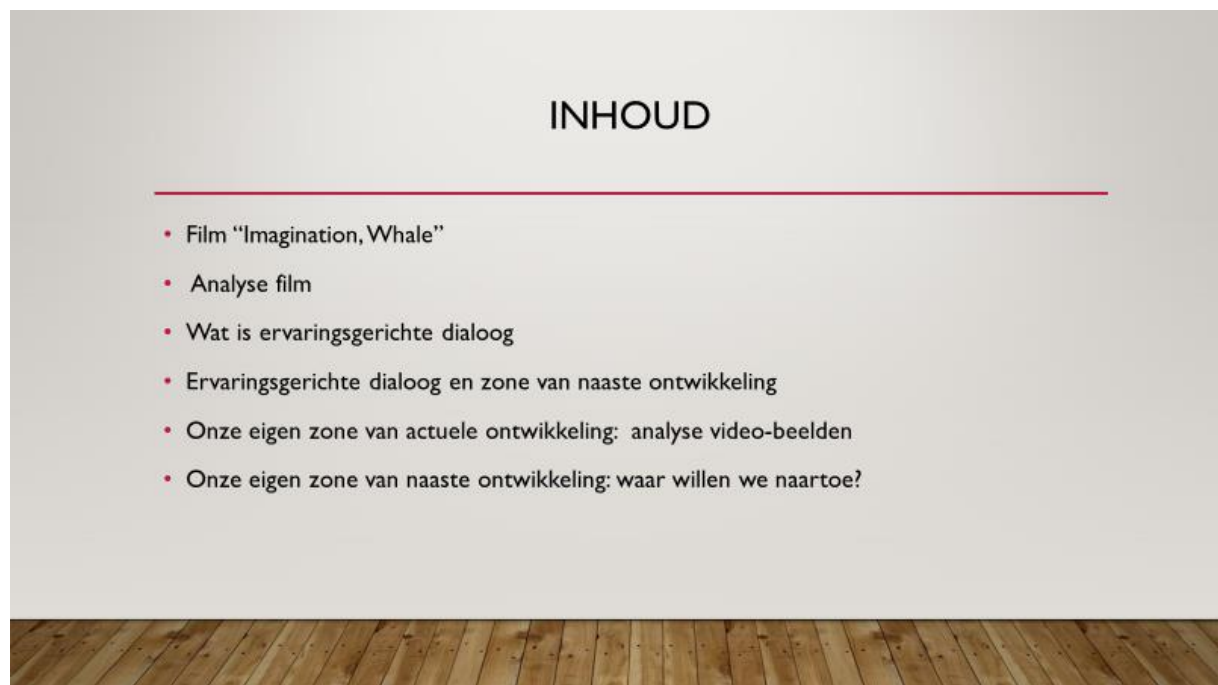
Bijlage 7

Blanco interview (2)

Vraag onderzoeker	Antwoord respondenten
Uit de analyse van de video-observatie blijkt dat jij vooral bekwaam bent in: Leerkracht A: Leerkracht B: Leerkracht C: Leerkracht D: Kun je de andere leerkrachten vertellen/uitleggen wat je precies doet of vanuit welke gedachte je handelt?	Leerkracht A: Leerkracht B: Leerkracht C: Leerkracht D:
Welke van bovenstaande kwaliteiten kiezen we om beter aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong?	

Bijlage 8

Powerpoint ten behoeve van teambijeenkomst 3



FILM “IMAGINATION, WHALE”



ANALYSE FILM

- Wat zie je gebeuren in het filmpje?
- Hoeveel hangt er samen met de interpretatie van de leerkracht/externen?
 - Wat was jouw eigen, eerste gedachte bij het filmpje?
- Hoe belangrijk vind je het om je te verplaatsen in de gedachten van het kind?
 - Hoe goed kun jij je eigen gedachtegang “uitschakelen” en blanco zijn?

ERVARINGSGERICHTE DIALOOG

- Het begrip is afkomstig uit het ErvaringsGerichte Onderwijs.
- Misverstand over EGO: niet kinderen zoveel mogelijk “door ervaring” laten leren maar: gebruik maken van een ervaringsgerichte benadering. De leerkracht maakt gebruik van de eigen “ervaringsstroom” om zich beter in de ervaringen van een ander te verplaatsen.
- Ervaringsgerichte Dialoog: één van de drie pijlers van EGO. Het is van groot belang dat de leerkracht een goede band opbouwt met de kinderen. De ervaringsgerichte dialoog is gebaseerd op aanvaarding, echtheid en empathie. Door een empathische houding van de meester of juf voelen kinderen zich begrepen en kan de leerkracht hen beter begeleiden.

ERVARINGSGERICHTE DIALOOG EN ZONE VAN NAASTE ONTWIKKELING

Aansluiten bij het actuele niveau van ontwikkeling en van daaruit reiken naar de zone van naaste ontwikkeling, het kan alleen als je écht in gesprek kunt gaan met een kind.

Herkennen
Herken je je eigen gevoel en de bril waardoor je kijkt? Kun je naar kinderen kijken met een open geest, onbevangen?



Belichamen
INTUÏTIE!
Kun je het potentieel van een leerling zien? Heb je vertrouwen in het kind en de omgeving? Kun je je eigen (voor)oordelen los laten?

Ervaren
Kun je tussen je leerlingen staan? Staat je hart open om nieuwe ervaringen binnen te laten komen?

ONZE EIGEN ZONE VAN ACTUELE ONTWIKKELING: ANALYSE VIDEO-BEELDEN

Analyse aan de hand van:

- Checklist 2
- De kijkwijzer Ervaringsgerichte Dialoog

ONZE EIGEN ZONE VAN NAASTE ONTWIKKELING: WAAR WILLEN WE NAARTOE?

- Wat willen we bereiken bij het inzetten van Ervaringsgerichte Dialoog?
- Hoe kunnen we leren van elkaar om een persoonlijke doel te bereiken?

Achtergrondinformatie en tips voor het voeren van kindgesprekken

In het algemeen rijpen jongens langzamer dan meisjes en zij vertonen ook meer problemen in hun ontwikkeling (Delfos, 2010). Meisjes zijn meer talig gericht dan jongens. Dat wil niet zeggen dat zij hun taal niet beheersen, maar dat zij de taal minder gebruiken om hun innerlijke emoties en gedachten te onderzoeken, te verwoorden en te uiten. Voor gespreksvoering betekent dit dat jongens minder dan meisjes geneigd zijn uitgebreid hun innerlijke roerselen te bespreken. Wanneer het gesprek spanning oproept, hebben kinderen de neiging deze spanning weg te laten vloeien door middel van beweging. Ze zitten dan vaak ongedurig op hun stoel te wippen. Dit geldt voor jongens nog meer dan voor meisjes. Het betekent dat een gesprek beter onder actieve omstandigheden gevoerd kan worden, wandelend of spelend, dan stilzittend tegenover elkaar.

Om daadwerkelijk te kunnen communiceren met kinderen is vooral een juiste attitude nodig. Die attitude moet er een zijn van respect voor het kind en bescheidenheid vanuit de volwassene. Voor deze beide elementen van attitude is nodig dat de volwassene ervan overtuigd is dat het kind deskundig is over zichzelf.

Vervolgens zijn er in ieder geval nog 3 dingen nodig:

1. Inzicht in de ontwikkeling die kinderen doormaken
2. Kennis van de aard van communiceren met kinderen
3. Passende gesprekstechnieken

Ad 1:

De psychosociale ontwikkeling van kinderen van 4 tot 6 jaar (in een notendop)
Twee zaken staan centraal: het uitbreiden van de fysieke en sociale omgeving en het vervolmaken van de taal.

Ontwikkeling komt niet meer vooral van binnenuit, maar wordt van buitenaf aan het kind gepresenteerd. Werken op school is op deze leeftijd vooral het “nep-spelen.” Het kind oefent via spel sociale situaties.

De motorische ontwikkeling maakt een belangrijke sprong door tussen 4 en 6 jaar. Ze beginnen de “sociale codes” te leren (bijv. verschil tussen “echt” en “nep” vechten)

Kinderen die moeite hebben met sociaal contact zijn vaak kinderen met een houterige motoriek. Dit geldt met name voor kinderen met autismespectrumstoornissen.

Taalontwikkeling is in volle gang. Kinderen kunnen de meeste woorden uitspreken en grammaticaal volwaardige zinnen maken. (Dit wil niet zeggen dat de betekenis kennen van de woorden die ze uitspreken).

Het egocentrisch denken neemt af.

Het animistische denken (waarbij alles van leven beziel is) en het magische denken (waarbij het kind de wereld beschouwt als geregeerd door magische krachten) is gedurende deze levensfase nog volop van kracht.

- Door een beperkt begrip, onvolledige kennis van de taal en een gebrekkig abstract talig denken, zal het kind uitspraken vaak letterlijk nemen.

- Het geheugen van een kind tussen 4 en 6 jaar werkt beter op het aspect “ruimte” dan op het aspect “tijd.” (“Waar was jij toen mama ziek was?”, wordt makkelijker beantwoord dan “wanneer hoorde jij dat mama ziek was?”)
- Jonge kinderen zijn beter in staat om een herinnering te reproduceren dmv voorwerpen (bijv. een pop) dan dmv woorden
- Jonge kinderen moeten door vragen gestimuleerd worden meer details uit een herinnering te benoemen (Perlmutter, 1976).

Ad 2:

Gespreksvoering betekent 2-richting verkeer. Wanneer een verschil in macht bestaat wordt een gesprek “gesloten.” Een open gespreksvoering is voor volwassenen vaak moeilijk.

Omdat de belevingswereld van jonge kinderen anders is dan die van volwassenen wordt in gespreksvoering een groot áppel gedaan op het “empathisch vermogen” van volwassenen (in staat zijn gevoelens bij een ander aan te voelen, ook als je die zelf niet hebt). Mensen vervallen gemakkelijk in het invullen van andermans gevoelens.

Voorbeeld (van gesloten naar sterk empathisch):

1. Je hebt te weinig geslapen
2. Je ziet er niet vrolijk uit, een beetje moe, je hebt zeker weer niet kunnen slapen
3. Ik vind je gezicht er niet zo vrolijk uitzien, je hebt zeker weer niet kunnen slapen
4. Ik vind je gezicht er niet zo vrolijk uitzien, een beetje moe. Klopt dat?
5. Ik hoop dat ik me vergis, maar is er iets met je?
6. (non-verbaal:) een belangstellende, vragende en uitnodigende blik.

Een goed gesprek behelst warmte, respect en belangstelling.

Ad 3:

Communicatievoorwaarden voor gespreksvoering met jonge kinderen
1. Ga op dezelfde (oog)hoogte zitten als het kind 2. Kijk naar een kind terwijl je spreekt 3. Afwisselend wel/niet maken van oogcontact met een kind terwijl je spreekt 4. Stel het kind op zijn gemak 5. Luister naar wat een kind zegt 6. Laat mbv voorbeelden zien dat wat het kind zegt, effect heeft 7. Vertel het kind dat het moet vertellen wat het vindt of wil, omdat je het niet weet als het kind het je niet zegt 8. Probeer spelen en praten te combineren 9. Signaleer dat je het gesprek afbreekt en later zal voortzetten wanneer je merkt dat het kind afhaakt 10. Wanneer je een moeilijk gesprek hebt gehad, zorg dan dat het kind daarna tot zichzelf kan komen

Voorwaarden van metacommunicatie (=reflecteren op het gesprek)

1. Maak het doel van het gesprek duidelijk
2. Laat een kind weten wat je intenties zijn
3. Laat een kind weten dat je feedback nodig hebt
4. Laat een kind weten dat het mag zwijgen
5. Probeer te benoemen wat je voelt en volg wat je voelt
6. Nodig het kind uit zijn mening over het gesprek te geven
7. Maak metacommunicatie een vast onderdeel van je communicatie

Jonge kinderen zijn makkelijk te beïnvloeden om sociaal wenselijke antwoorden te geven.

Tips om de kans op sociaal wenselijke antwoorden te verkleinen:

Formuleer vragen zodanig dat:

- Het kind merkt dat ieder antwoord welkom is
- Het antwoord geen rechtstreekse veroordeling hoeft in te houden van direct betrokkenen (bijv. welke juf op de hele school is de beste)
- Het niet meer direct over het kind zelf gaat (bijv. hoe vinden je broer en zus het om niet meer bij je moeder te wonen? Op het antwoord kan dan de vraag volgen: en jij?)
- Een ontkenning niet voor de hand ligt. Bijvoorbeeld: wat doe jij als je boos bent? Is beter dan: ben jij wel eens boos?
- De vragen niet gesloten zijn

Vraagtechnieken

Vraagtechnieken	Omschrijving
1. Open vragen	Vragen waar een onbeperkt aantal antwoorden op mogelijk zijn
2. Gesloten vragen	Vragen waar een beperkt aantal antwoorden op mogelijk is
3. Toonvragen	Vragen waarop de vrager het antwoord weet en niet zeker is of de bevraagde dat ook weet en vraagt de kennis te tonen
4. Retorische vragen	Vragen waarop het antwoord voor vrager en bevraagde duidelijk is en ze dat van elkaar weten
5. Doorvragen	Vragen die op een opmerking, een zinsdeel doorgaan
6. Suggestief vragen	Vragen die een antwoord suggereren
7. Meervoudig vragen	Vragen die meer dan 1 vraag tegelijk behelzen

8. Vraag herhalen	Herhalen van een vraag
9. Vraag verduidelijken	Uitleg geven over de vraag
10. Tegendeelvragen	Een vraag stellen om een tegenreactie uit te lokken
11. Waarom-vragen	Een vraag stellen om naar verantwoording en motivatie te vragen
12. Antwoord herhalen	Antwoord herhalen
13. Antwoord samenvatten	Antwoord samenvatten
14. Samenvattend vragen	Vraag waarin een samenvatting van wat de ander gezegd heeft besloten ligt