

Meesterstuk

Spelend(er)wijs

Naam:	Manon Vlassak
Studentnummer:	2030441
Opleiding:	Master SEN/ ZMD2
Opleidingsplaats:	Eindhoven
Begeleider:	Jos Hoogveld
	Juni 2010

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Inleiding	4
Hoofdstuk 1 <i>De onderzoeksvraag</i>	7
Hoofdstuk 2 <i>Theoretische onderbouwing onderzoek</i>	11
Hoofdstuk 3 <i>Onderzoeksmethodologie</i>	15
Hoofdstuk 4 <i>Resultaten van de data-analyse</i>	20
Hoofdstuk 5 <i>Conclusies en waardering onderzoek</i>	27
Hoofdstuk 6 <i>Evaluatie en reflectie</i>	33
Literatuurlijst	37
Bijlagen <i>Samenvatting literatuur</i>	38

Samenvatting

Kinderen willen leren, kinderen willen ontwikkelen, kinderen willen ervaren. Ook als zij een (ernstige) meervoudige beperking hebben.

In dit onderzoek is uitgegaan van bovenstaande visie, gericht op mijn praktijk.

Ik ben werkzaam binnen een observatieklas in de Emiliusschool. Dit is een school voor kinderen met een (ernstige) meervoudige beperking.

Het onderzoek is gericht op de vraag hoe we de jonge leerlingen (4 tot 7 jaar) voor kunnen bereiden op het spelen/werken op de Emiliusschool.

Kinderen met een normale ontwikkeling spelen en leren volop van hun ervaringen.

De leerlingen op de Emiliusschool doen niet zo vanzelfsprekend ervaringen op. Zij zijn gebonden aan rolstoelen, therapieën, verzorging, ziekenhuisbezoeken, enzovoorts. Zij zijn, meer dan kinderen met een voorgeschiedenis zonder beperkingen, afhankelijk van een omgeving die aan de voorwaarden voldoet om tot leren te komen.

Welke betekenis hebben ervaringen voor de leerlingen op de Emiliusschool, welke betekenis heeft spel voor de leerlingen van de Emiliusschool, welke betekenis heeft leren voor leerlingen op de Emiliusschool?

Leerlingen ontwikkelen zich over het algemeen continu, ook de leerlingen van de observatieklassen op de Emiliusschool. Het is van belang hen daarin te stimuleren op een manier waardoor zij deze ontwikkeling ook aankunnen. Voor een aantal leerlingen geldt dat zij zich ontwikkelen door levenservaring in de vorm van herhaling, er is bij hen nauwelijks een duidelijke gedragsverandering meetbaar. Het verschil tussen kunnen en aankunnen is bij de jonge leerlingen nog erg groot. Het is de taak van het klassenpersoneel om hier op in te spelen en aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van de leerling.

Door samen te spelen en samen te ervaren ben je samen aan het leren. Het zou mooi zijn dat we met de uitkomst van dit onderzoek het gat tussen de voorschoolse opvang en het daadwerkelijk leren/werken op de Emiliusschool kunnen dichten.

Inleiding

Persoonlijke introductie

Mijn naam is Manon Vlassak. Ik werk sinds twee jaar op de Emiliusschool In Son. De Emiliusschool is een school voor meervoudig gehandicapte kinderen in de leeftijd van 4 tot 20 jaar. “Meervoudig gehandicapt” betekent voor onze school dat er in ieder geval sprake is van verstandelijke en motorische beperkingen. Deze beperkingen zijn, naast bijvoorbeeld epilepsie, zintuiglijke beperkingen en gedragsproblemen, kernachtig aanwezig. De verstandelijke ontwikkeling van de leerlingen varieert van diep tot licht verstandelijk beperkt. Binnen ons onderwijs spreken we van MG-leerlingen en EMG-leerlingen¹.

De Emiliusschool streeft ernaar, in nauwe samenwerking met het behandelcentrum Zonhove², de leerlingen tot een zo groot mogelijke vorm van zelfstandigheid te brengen. Een zelfstandigheid die de persoon in staat stelt te functioneren in een maatschappij, op een voor hem of haar aanvaardbaar niveau, met versterking van het gevoel van eigenwaarde.

De Emiliusschool tracht in haar onderwijsinhoudelijke organisatie de orthodidactische en orthopedagogische componenten van onderwijs onlosmakelijk van elkaar te zien. Mede hierdoor ligt de nadruk vooral op een opvoedings- en begeleidingsklimaat, waarin de leerling zich kan ontplooiën en waarbinnen hij of zij zich prettig kan voelen.

¹Volgens de schoolgids Emiliusschool 2006-2009

MG-leerling; Meervoudig gehandicapt, leerlingen met een motorische en een matige of licht verstandelijke beperking

EMG-leerling; ernstig meervoudig gehandicapt; leerlingen met een motorische en een ernstige of diepe verstandelijke beperking. De motorische beperkingen kunnen heel divers zijn.

² Zonhove; onderdeel SWZ, gelegen in Son

Onderzoekscontext

Op de Emiliusschool werk ik in een observatieklas met voornamelijk MG-leerlingen. Dit is de klas waar de jongste MG-leerlingen de school binnen komen. De kalenderleeftijd van deze kinderen varieert tussen de 4 en maximaal 9 jaar. De ontwikkelingsleeftijd van deze groep kinderen ligt gemiddeld tussen de 1,5 en 3,5 jaar, met enkele uitschieters naar beneden of naar boven. De meeste kinderen komen vanuit het kinderdagverblijf Okido van Zonhove onze school binnen. Mijn onderzoek zal gericht zijn op deze specifieke groep leerlingen van de Emiliusschool.

Persoonlijke motivatie voor het onderzoek

In mijn praktijk loop ik veelvuldig tegen het probleem aan dat er geen planmatige manier van werken bestaat om de leerlingen voor te bereiden op het leren en werken op de Emiliusschool. Ik had vaak het idee dat ik met doelen bezig was waar de leerlingen enerzijds wel aan toe waren, maar anderzijds hadden zij nog niet geleerd hoe ze moeten leren. Het leren leren, dat bij andere kinderen vaak vanzelf ontstaat, is voor deze leerlingen een moeilijke en vaak onoverzichtelijke taak. Hoe kun je van een leerling verwachten dat hij zich kan richten op de inhoud van een verhaal, als het voor deze leerling nog enorm veel energie kost om te kunnen blijven zitten en zich een bepaalde tijd ergens op te concentreren?

Uiteraard was ik zelf al vaak in de klas bezig met persoonlijke doelen voor de leerlingen om ze deze schoolvoorbereidende vaardigheden eigen te maken. Maar ik miste het enorm dat ik deze vervolgens niet goed terug zag komen in het persoonlijk plan van die betreffende leerling. Het kwam nogal eens voor dat vanuit het plan leek dat een leerling (bijna) niet vooruit was gegaan, terwijl ik juist enorme sprongen in de praktijk zag.

Om deze sprongen inzichtelijk te maken en om uiteindelijk het leerproces van de leerling in de toekomst te bevorderen wilde ik graag mijn onderzoek hierop richten.

Actuele ontwikkelingen in de onderzoekscontext

Momenteel wordt er vanuit gegaan dat de leerlingen die op school komen al “schoolrijp” zijn. Hiermee bedoel ik dat ervan uit wordt gegaan dat zij al in staat zijn om in een leerkrachtgestuurde omgeving te functioneren. Toch is er vaak in de praktijk te zien dat dit niet het geval is. Naast het feit dat ze nog erg jong zijn gezien hun kalender leeftijd, moet zeker hun ontwikkelingsleeftijd niet over het hoofd worden gezien. Ondanks het feit dat wij een school zijn en dus onderwijs bieden aan onze leerlingen is het van belang de leerlingen aan te blijven spreken op hun eigen niveau, met de daarbij behorende aanpak.

Ik ben niet de enige leerkracht op school met een observatieklas. Er bestaat nog een parallelklas waarin men tegen dezelfde problemen aan blijkt te lopen. Daarnaast is er nog een observatieklas voor EMG (ernstig meervoudig gehandicapt) leerlingen. Ook in deze klas loopt men tegen soortgelijke problemen op. De struikelblokken zijn daar weer van een ander niveau dan in de 2 MG observatieklassen, maar wel vergelijkbaar.

Het onderzoek zal uiteindelijk dus bruikbaar zijn voor meerdere observatieklassen van de Emiliusschool.

Landelijk gezien is er de laatste jaren veel aandacht geweest voor VVE (voor en vroegschoolse educatie). Dit is niet gericht op het onderwijs of de kinderopvang voor kinderen met meervoudige beperkingen. Maar de ontwikkelingen die hierin gaande zijn zullen naar verwachting ook wel met een vertaalslag bruikbaar zijn voor het onderwijs aan onze kinderen.

Hoofdstuk 1

De onderzoeksvraag

1.1 Aanleiding van het onderzoek en probleemformulering

Zoals al vermeld ben ik werkzaam op de Emiliusschool. Ik loop er in mijn praktijk tegenaan dat er veel kinderen zijn waarvoor de doelen waar wij mee werken te hoog beginnen. Er zijn speciaal voor de Emiliusschool leerlijnen ontwikkeld. Deze zijn gericht op de MG leerlingen of de EMG leerlingen. Aangezien ik in een observatieklas werk voor MG leerlingen start ik met de leerlijn die ontwikkeld is voor deze specifieke groep leerlingen. Ik mis in deze leerlijnen het gedeelte “leren leren”. Zo kan het voorkomen dat ik in mijn klas erg mijn best doe samen met de leerlingen om de kleuren en dagen van de week te leren, terwijl ze nog veel moeite hebben met het kunnen blijven zitten op een stoel en met het feit dat ze de hele dag binnen in een klas zijn. Hierdoor ben ik vaak meer bezig met de voorwaarden om te kunnen gaan leren dan dat ik met de doelen zelf bezig ben. Hiermee bedoel ik dat het er in de praktijk op neer komt dat ik de gestelde doelen (bijv. het leren van de primaire kleuren) wel behandel, maar dat er tijdens het werken met de kleuren andere doelen worden nagestreefd dan het doel dat wordt geformuleerd vanuit de leerlijn.

Daarnaast merk ik dat de leerlingen nog veel behoefte hebben aan spel, spelenderwijs leren en zelf bezig zijn (een kind gestuurde werkwijze). Graag zou ik deze activiteiten om willen zetten in op het kind afgestemde doelen zodat we niet te hoog instappen met onze leerlingen, en meer aansluiten bij hun mogelijkheden. Dit om uiteindelijk tot een optimale ontwikkeling te komen tijdens hun periode op onze school.

De kern van het probleem heeft te maken met dat de kinderen die bij ons op school komen vaak nog niet schoolrijp zijn en dus nog niet toe zijn aan de huidige volgljsten. Of misschien beter gezegd: zijn de volgljsten nog niet toe aan deze kinderen. De kinderen zijn nog jong gezien hun kalenderleeftijd en zeker gezien hun ontwikkelingsleeftijd (gemiddeld ligt deze tussen de 1,5 en 3,5 jaar). We verwachten nog te vaak van onze leerlingen dat we direct met hen op een echte schoolse manier kunnen starten met werken. Er bestaat nu nog geen planmatige manier om hieraan te kunnen werken.

Ik ben in de praktijk vaak al bezig met het werken aan zogenoemde schoolrijpheid. Bijvoorbeeld door per leerling eisen te stellen aan hoe lang ze stil moeten zitten of door wat vaker buiten te spelen of meer te laten ervaren door de kinderen. Ik zou dit graag meer op een planmatige manier terug willen zien zodat ik deze doelen ook in de persoonlijke plannen van de leerlingen kan verwerken.

De algemene vraagstelling zal hierom als volgt klinken:

“Hoe kan ik de instroomleerlingen met een meervoudige beperking in de leeftijd van 4 tot 9 jaar met een ontwikkelingsleeftijd tussen de 1,5 en 3,5 jaar voorbereiden op het leren/werken in de Emiliusschool?”

1.2 Aannames/hypotheses bij de start

Naar mijn mening zijn nieuwe leerlingen erbij gebaat als we een aparte instap leerlijn maken voor de nieuwe leerlingen, waarin wordt gewerkt aan schoolrijpheid voordat we echt beginnen met de schoolse doelen die er nu zijn. Het zou fijn zijn als we op een meer gestructureerde manier toch kindgericht kunnen werken in de klas. In dit onderzoek zal ik me richten op wat schoolrijpheid is, wat dit betekent voor mijn doelgroep leerlingen en hoe je hiermee binnen een school kunt omgaan.

Ik ga er vanuit dat ik meer informatie nodig heb over de onderwerpen schoolrijpheid en de ontwikkeling bij jonge kinderen.

Bij schoolrijpheid denk ik dan aan:

- Wat is het?
- Hoe werk je planmatig aan schoolrijpheid?

Bij leerlijnen denk ik aan:

- wat is een leerlijn?
- Hoe wordt een leerlijn ontwikkeld?
- Bestaat er een leerlijn schoolrijpheid?
- Hoe verloopt de ontwikkeling bij jonge kinderen?

1.3 Probleemverkenning theoretisch

In de theorie zal ik me gaan richten op de ontwikkeling van kinderen. En dan met name gericht op hoe deze te bevorderen. Ik zal dus op zoek gaan naar literatuur over schoolrijpheid, VVE, de ontwikkeling van het jonge kind en de ontwikkeling bij kinderen met een beperking.

1.4 Probleemverkenning in de praktijk

Binnen de school is er al een leerlijn ontwikkeld voor de MG-leerlingen waar de leerlingen uit mijn klas onder vallen. Ook is er een leerlijn voor de EMG leerlingen (lager niveau leerlingen). Er is nog geen leerlijn aanwezig over de voorbereiding van leren/werken op school. De Emiliusschool heeft een samenwerkingsverband met Zonhove waar de voorschoolse opvang Okido onder valt. Ik zal door samenwerken met een collega uit de parallelklas, de adjunct directeur en Okido samen gaan kijken wat er al is en hoe we alles kunnen gaan onderzoeken en invoeren. Hiervoor zal ik verschillende interviews en (open en gesloten) observaties uitvoeren over de onderwerpen schoolrijpheid, leerlijnen en ontwikkeling bij jonge kinderen.

1.5 Doelstelling van het onderzoek

Het zou wenselijk zijn als we een leerlijn hebben rondom schoolrijpheid. Het is echter niet haalbaar om dit binnen een half jaar te ontwikkelen. Het is wel haalbaar om over een half jaar in kaart te hebben wat we missen over schoolrijpheid en een idee op papier te hebben hoe we dit kunnen integreren. Daarnaast zou het wenselijk zijn om binnen een half jaar duidelijk te hebben welke manier van werken het beste aansluit bij de instroomleerlingen van onze school.

1.6 De onderzoeksvraag met bijbehorende deelvragen

“Hoe kan ik de instroomleerlingen met een meervoudige beperking in de leeftijd van 4 tot 9 jaar met een ontwikkelingsleeftijd tussen de 1,5 en 3,5 jaar voorbereiden op het leren/werken in de Emiliusschool?”

Deelvragen en onderwerpen die bij deze onderzoeksvraag naar voren komen zijn:

- Wat is schoolrijpheid?
- Hoe wordt er binnen de voorschoolse opvang aan schoolrijpheid gewerkt?
- hoe is momenteel de aansluiting tussen de voorschoolse opvang en de Emiliusschool?
- Wat is kindgericht werken?
- Hoe verloopt de ontwikkeling bij jonge kinderen (met een beperking)

Hoofdstuk 2

Theoretische onderbouwing onderzoek

In mijn onderzoek komen een aantal onderwerpen naar voren die van belang zijn om verder uit te diepen. Het eerste onderwerp waar aan gedacht wordt is schoolrijpheid. In de literatuur wordt veel gesproken over schoolrijpheid. Maar wat wordt er bedoeld met schoolrijp zijn? En hoe dienen we onze leerlingen te benaderen als we ze willen stimuleren in die zogenaamde schoolrijpheid?

Volgens Litière (2008) is er sprake van schoolrijpheid bij een kind als kennen, kunnen, voelen/willen in een goed evenwicht zijn. Schoolrijpheid is dus volgens hem een combinatie tussen rijping en ontwikkeling. Daarbij werd het normaal begaafde kind als uitgangspunt genomen. Uiteraard is er bij de leerlingen op de Emiliusschool geen sprake van kleuterniveau naar groep 3 niveau. Maar als we de vertaalslag gaan maken naar het niveau van onze kinderen komen we er al snel achter dat veel van deze uitspraken en onderzoeken ook voor onze kinderen van toepassing zijn. Onze klas is ook een soort kleuterklas binnen onze school, alleen dan met peuterniveau, waar we dus ook op aan moeten sluiten. Het is voor onze leerlingen van belang dat zij de overstap van een observatieklas naar een vervolklas kunnen maken. Dus dat zij worden voorbereid op het leren en werken op de Emiliusschool. Enerzijds zal de leerling hierop voorbereid moeten worden, maar anderzijds zullen ook de vervolklassen zich altijd aan moeten passen op de individuele leerlingen, zoals ook Litière beschrijft. Het is volgens Litière een erg beperkte en zelfs foute visie op de overgang van kleuterschool naar groep 3 om te zeggen: 'een kind ontwikkelt zich van speelkind tot leerkind'. Kinderen leren ook in de kleuterklas, maar op een andere manier dan in het eerste leerjaar/groep 3. Kleuters zijn nog geen echte 'leer'-lingen en mogen zo ook niet benaderd worden. We moeten bij hen een goede balans vinden tussen hen stimuleren en hen zichzelf laten zijn. En juist bij de leerlingen van de Emiliusschool is dit welbevinden van de leerlingen erg belangrijk en behoren we dit altijd voorop te hebben staan binnen ons onderwijs!

Naast Litière heeft ook prof. Dr. S. Goorhuis-Brouwer (2004) zich verdiept in de ontwikkeling van spelen naar leren bij jonge kinderen. In haar onderzoek trekt zij diverse conclusies die aansluiten bij de bevindingen van Litière.

De conclusie die voor de Emiliusschool heel belangrijk is, zegt het volgende: 'het peuter- en kleuteronderwijs is niet gebaat bij een didactische, op het leren gerichte benadering, maar moet voor het kind een volgende, kansen biedende omgeving zijn. De spontane ontwikkeling dient begeleid te worden.'

Deze conclusie is belangrijk voor onze school omdat onze kinderen door hun diverse handicaps niet vergelijkbare kansen hebben. Zij rennen niet door de wind, klimmen niet in boomhutten of spelen niet in speeltuinen met leeftijdgenootjes. Vaak is juist bij deze leerlingen extra stimulans nodig bij de ontwikkeling om hen ook deze ervaringen te geven die de totale ontwikkeling stimuleren. Vaak zijn onze leerlingen in hun jonge leven al veel geconfronteerd met ziekenhuisbezoeken, grote zorgen van ouders en beperkingen die hun spontane ontwikkeling in de weg staan. Deze conclusies benadrukken nog eens hoe belangrijk het is voor kinderen (en dus ook onze kinderen) om hen een goede stimulerende omgeving te bieden.

Ook Eisenberg, Murkoff en Hathaway (1994) hadden reeds eerder vergelijkbare opvattingen. Zij zeggen: 'Spelen is werken voor een peuter.' Zoals al eerder beschreven is het juist voor de leerlingen van de Emiliusschool erg belangrijk om samen met ze te spelen en om spelend wijs te worden in een situatie die aansluit bij hun niveau.

Naast diverse leergebieden is er volgens Eisenberg, Murkoff en Hathaway middels spel nog iets te beïnvloeden, namelijk de afhankelijkheid. Leerlingen van de Emiliusschool zijn erg afhankelijk. Maar zo worden zij ook gemaakt. Ouders hebben moeite om hen los te laten, terwijl het juist ook erg goed is om ze te laten merken dat ze tijdens spel zelf de touwtjes in handen hebben. Dingen gaan, zoals zij dat willen. Hierdoor krijgen ze zelfvertrouwen en het idee dat ze ook iets alleen kunnen. Om dit aan te kunnen is het echter wel van belang om een goede afstemming te zoeken. Want ook al zijn onze leerlingen op zoek naar onafhankelijkheid, zij hebben ook nog geborgenheid en veiligheid nodig. Alleen door een goede balans te vinden bij de individuele leerling tussen zelfstandigheid en geborgenheid kun je de onafhankelijkheid stimuleren.

Als laatste stellen Eisenberg, Murkoff en Hathaway het belang van het leggen van accent op de zintuigen en het stellen van grenzen aan de orde met behulp van spel bij peuters. Juist dit is erg van belang bij de leerlingen op de Emiliusschool. Omdat zij diverse beperkingen hebben waardoor ze niet alles op de reguliere manier kunnen ontdekken is het voor hen van belang om te beseffen welke zintuigen zij in kunnen schakelen voor onder andere herkenning en zelfs communicatie.

Het stellen van grenzen is iets wat ook van belang is voor de leerlingen op de Emiliusschool. Het biedt duidelijkheid, stimuleert de sociaal-emotionele ontwikkeling en laat de leerlingen inzien dat daden gevolgen hebben voor hen, maar ook soms bij anderen.

Janssen-Vos en Pompert hebben ook de vroegschoolse periode onderzocht en stellen het volgende: 'kansen voor kinderen kun je niet vergroten door de blik alleen op later te richten; op wat ze nodig zouden hebben voor het vervolgonderwijs of voor een plaats in de samenleving. We moeten volgens hen het hier en nu zo inspirerend, uitdagend en stimulerend mogelijk maken en de kinderen helpen dat te (leren) doen wat ze graag willen. Volwassenen hebben daarbij de taak om te bemiddelen, te helpen en te sturen zodat ze hun actuele ontwikkeling versterken en hen toe leiden naar de ontwikkelings- en leerprocessen die in het vizier komen.'

In mijn praktijkonderzoek zal ik er dus vanuit moeten gaan dat er gekeken moet worden naar de individuele leerling. Welk niveau heeft deze leerling. Wat kan hij wel, wat kan hij niet, hoeveel kan hij aan? Het pure observeren staat dus centraal en daarop wordt ingespeeld op een speelse en natuurlijke manier om de leerling en zijn ontwikkeling beter te leren kennen. En om ook de leerling met zichzelf kennis te laten maken, hiermee bedoel ik de ontwikkelingsgerichte benadering volgens Janssen-Vos en Pompert: 'dat volwassenen vooruit lopen op ontwikkeling en dat ze kinderen toe leiden naar hun toekomstige ontwikkeling.'

Een ander belangrijk begrip dat Janssen-Vos en Pompert gebruiken is 'wel bevinden'. Hiermee bedoelen ze dat jonge kinderen zich veilig, geborgen en geaccepteerd moeten voelen. Dan pas kan er 'ruimte' en 'vrijheid' ontstaan om tot actie te komen, te onderzoeken, contacten te leggen, nieuwsgierigheid te ontplooiën en vertrouwen op te bouwen in zichzelf en in anderen. De leerlingen van de Emiliusschool zijn zo afhankelijk van anderen om zich heen dat juist dit wel bevinden

enorm belangrijk is. Zij moeten op de eerste plaats vertrouwen in zichzelf maar ook in familie en het klassenpersoneel op school.

Als handvat voor leerkrachten geven Janssen-Vos en Pompert drie domeinen waar ze zich op 'moeten' richten. Zone van de naaste ontwikkeling, methodiek en doorgaande lijnen. Deze drie begrippen zorgen ervoor dat het jonge kind op een bewuste, aansluitende en betrouwbare manier in zijn/haar ontwikkeling wordt gestimuleerd. Ook voor onze leerlingen is het van belang dat deze drie pijlers centraal staan. Daarbij noemen Janssen-Vos en Pompert ook nog de communicatie als belangrijk punt voor de ontwikkeling. Dat is, juist bij onze leerlingen, een belangrijk onderwerp. Het is van belang om er zo snel mogelijk achter te komen over welke communicatiemogelijkheden een leerling beschikt en om deze vervolgens te stimuleren. Zodat vervolgens ook de verdere ontwikkeling gestimuleerd kan worden.

Nijgh en Bogerd (2007) hebben onderzocht welke invloed een beperking heeft op de ontwikkeling. 'Volgens Nijgh en Bogerd heeft ieder mens de mogelijkheid om zich te ontwikkelen. Volgens hen zijn de ontwikkelingsmogelijkheden afhankelijk van:

- de erfelijke aanleg
- de omstandigheden waarin het kind opgroeit.'

Het is dus aan ons om te kijken naar wie het kind is, wat zijn voorkeuren zijn en zijn talenten te ontdekken en een omgeving te bieden die aansluit bij zijn mogelijkheden. Volgens Nijgh en Bogerd heeft de verstandelijke ontwikkeling invloed op het hele ontwikkelingsproces. Kinderen met een verstandelijke beperking zijn trager in het zich eigen maken van nieuwe vaardigheden in vergelijking met leeftijdgenoten. Naast de cognitieve ontwikkeling kunnen ook andere ontwikkelingsgebieden vertraagd zijn. Het is van belang dat in de opvoeding of ondersteuning van kinderen met een verstandelijke beperking aandacht is voor alle ontwikkelingsgebieden.

Dit zijn uitspraken waar we binnen de Emiliusschool veel rekening mee houden en ook mee moeten houden. Het is aan ons om de ontwikkelingsgebieden met ontwikkelingsmogelijkheden zo duidelijk mogelijk in kaart te brengen, om vervolgens – al dan niet met een al bestaand ontwikkelingsprogramma- de leerlingen te stimuleren in hun ontwikkeling.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksmethodologie

3.1 De onderzoeksvraag in relatie tot de onderzoekscontext

Ik heb mezelf de volgende onderzoeksvraag gesteld:

“Hoe kan ik de instroomleerlingen met een meervoudige beperking in de leeftijd van 4 tot 9 jaar met een ontwikkelingsleeftijd tussen de 1,5 en 3,5 jaar voorbereiden op het leren/werken op de Emiliusschool?”

De reden om tot deze onderzoeksvraag te komen is uiteraard op de eerste plaats om inzicht te krijgen in het probleem waar ik in de praktijk tegenaan loop. Inzicht krijgen in de problematiek is de basis van ieder onderzoek (volgens Janssens 2006) en dus ook bij mijn onderzoek.

Om te kunnen onderzoeken heb ik me gericht op de onderwerpen schoolrijpheid, kindgericht werken en ontwikkeling bij het jonge kind. In hoofdstuk 2 zijn deze onderwerpen uitgelicht met behulp van de gelezen literatuur. In dit hoofdstuk zullen ook weer steeds deze onderwerpen centraal staan bij het praktijkonderzoek. Uitgaande van de gegevens uit de literatuur.

3.2 De onderzoeksstrategie en onderzoekseenheden

Mijn onderzoek zal een kwalitatief onderzoek zijn. Het is de bedoeling om vanuit het gezichtspunt van de betrokkenen gevoelens, belevingen, ervaringen en betekenisverleningen in kaart te brengen. (*Baarda, De Goede & Teunissen 2005*)

In mijn onderzoek zal dit vorm krijgen door te kijken naar de huidige manier van werken op de Emiliusschool en Okido (voorschoolse opvang) en wordt er in kaart gebracht wat er wenselijk is in de toekomst. De gegevens voor dit onderzoek zullen verzameld worden door middel van open en gesloten interviews en open en gesloten observaties.

De keuze voor zowel interviews als observaties komt overeen met de gedachte van Baarda, De Goede & Teunissen dat het gebruik van verschillende dataverzamelmethode(n) (zoals interviews en observaties) kenmerkend is voor casestudies.

Zoals al eerder beschreven, zal ik naast deze onderzoeksgegevens ook gebruik maken van gegevens uit de literatuur.

3.3 De onderzoekseenheden

Ik heb mijn onderzoekseenheden verdeeld over situaties & locaties En over groepen & personen. Allen zijn direct betrokkenen voor mijn onderzoek.

Situaties & locaties

- Voorschoolse opvang, Okido
- Observatieklassen op de Emiliusschool

Groepen & personen

- Personeel van de observatieklassen
- Leerlingen van de observatieklassen
- Intern begeleider

3.4 De onderzoeksmethoden en onderzoeksinstrumenten

De bedoeling van de open observatietechniek is zoveel mogelijk gegevens te verzamelen over het gedrag van de leraar in de context van de les en de groep. Daarnaast zal ik in een volgende open observatie ook het gedrag van de leerlingen observeren in de context van de les en de groep.

Met deze techniek beperk ik me dus niet tot een beperkt aantal categorieën van wat ik in mijn klas doe, maar worden alle gedragingen vastgelegd. Daarbij wordt ook genoteerd in welke situatie dat gedrag plaatsvindt. Ook non-verbaal gedrag kan worden meegenomen in de observatie. Om mezelf te kunnen observeren zal er gebruik gemaakt worden van videomateriaal. Daarnaast zal ik ook in de parallelklas gaan observeren.

Tevens is het de bedoeling dat ik bij de voorschoolse opvang, Okido, ook open observaties uit ga voeren.

De open observaties zullen kort en eenmalig zijn om interpretaties te voorkomen. Na de open observaties zullen er gesloten observaties plaatsvinden naar aanleiding van de uitkomsten uit de open observaties. Ik zal zelf een observatieformulier opstellen dat mij verplicht gericht te kijken. Ook deze gesloten observatie zal plaatsvinden in mijn eigen klas, de parallelklas en bij Okido. Naast de gesloten observatie die ik zelf opstel wil ik nog gerichte observaties uitvoeren met behulp van het leerlingvolgsysteem dat wij op school hanteren. Ik zal me hierbij richten op de pedagogische volgljsten en de volgljsten voor spel.

De bedoeling van de interviews is het verzamelen van zoveel mogelijk informatie en ervaringen van collega's (de ondervraagde personen) in beeld te brengen, om zo een vooraf geformuleerde vraagstelling te kunnen beantwoorden (Baarda, De Goede & Teunissen).

In eerste instantie zullen er open interviews afgenomen worden om zoveel mogelijk informatie te verkrijgen. Door deze gegevens te verzamelen zal er een uiteenlopend beeld ontstaan van hoe iedereen denkt over de huidige manier van werken. Door deze gegevens te verwerken zal er nog een gesloten interview gemaakt worden om alle gegevens op een betrouwbare manier te clusteren zonder dat er daarbij interpretaties kunnen ontstaan.

3.5 Data-analyse

Na het verzamelen van de verschillende gegevens zal er plaats moeten zijn voor data-analyse. De analyse van gegevens vindt plaats met het oog op de volgende vragen:

- Wat zeggen de gegevens over de activiteiten die ik heb ondernomen?
- Wat zeggen de gegevens over activiteiten die ik wil ondernemen?

De beantwoording van deze vragen moet aan de volgende criteria voldoen:

- Ze moeten aannemelijk zijn
- Ze moeten herkenbaar zijn
- Ze moeten bruikbaar zijn

Er zijn diverse analysemogelijkheden. Voor mijn data-analyse zal ik verschillende analysemogelijkheden gebruiken. In het geval van de open interviews zal ik vooral gebruik maken van analyse op tegenstellingen. Dit omdat er bij die analysevorm duidelijk te zien is welke meningen van mensen tegenover elkaar staan. Naar aanleiding van die analyse hoop ik een goed gesloten interview op te kunnen stellen die vooronderstellingen duidelijk in kaart kunnen brengen.

Dat gesloten interview zal dan geanalyseerd worden door middel van analyse categorieën.

Na de open observaties zal er met name geanalyseerd gaan worden op patronen. Ik zal gaan kijken of ik steeds terugkerende en/of samenhangende patronen van elkaar kan onderscheiden. Vervolgens zal er dan na de gesloten observatie geanalyseerd worden op categorieën. Dit zal dan ook plaatsvinden naar aanleiding van de open observaties.

3.6 Ethiek

Mijn ethische verantwoordelijkheid ten opzichte van dit onderzoek is terug te zien in de zes principes volgens de notitie *Wetenschappelijk onderzoek: Dilemma's en verleidingen (2005)*;

1. Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

De beschreven resultaten in mijn onderzoek zullen gebaseerd zijn op transparante en navolgbare gegevens. Er zal niks verzonden zijn of overgenomen worden zonder vermelding van de bron. Daarnaast mogen collega's en leerlingen erop vertrouwen dat hun inspanningen om mee te werken aan dit onderzoek allen gericht zijn op verbetering van mijn beroepspraktijk.

2. Zorgvuldigheid en nalatigheid

De betrokkenheid van collega's en leerlingen is vooraf met hen (of hun ouders) besproken en er is sprake van een verkregen toestemming van hen en van de directie van de Emiliusschool. Op deze manier is er sprake van een vrijwillige deelname. De onderzoeksgegevens die voortvloeien uit de medewerking van collega's en leerlingen zullen op een privacygevoelige

manier worden opgeslagen en behandeld. Ik zal er alles aan doen, door middel van planning en het werken met critical friends, om slordigheid en nalatigheid te voorkomen.

3. Volledigheid en selectiviteit

Alle gegevens zullen kritisch worden bekeken op welke waarde ze hebben voor het praktijkonderzoek. Noodzakelijke selectiviteit zal niet worden gebruikt om de zaken anders voor te stellen dan ze zijn.

4. Concurrentie en collegialiteit

Om tot een goed onderzoek te komen is het noodzakelijk om op een collegiale manier samen te werken met medestudenten en collega's. Om deze samenwerking optimaal te kunnen benutten zal ik een loyale houding aannemen om elkaars ambities te helpen verwezenlijken.

5. Publiceren, auteurschap en geheimhouding

Om nieuwe inzichten, die eventueel tot uiting komen door dit onderzoek, te kunnen delen met collega's en professionals zal mijn onderzoek beschikbaar kunnen worden gesteld door middel van media.

6. Onderzoek in opdracht

De keuze voor mijn vraagstelling komt uit mijn eigen praktijk en is in overleg met mijn opdrachtgever samengesteld. Dit is met behulp van sturing en coaching van de begeleider van Fontys OSO aangescherpt om tegemoet te komen aan de benodigde opleidingseisen.

3.7 Validiteit en betrouwbaarheid

Door gebruik te maken van triangulatie wordt ervoor gezorgd dat het onderzoek valide en betrouwbaar is. Door het feit dat er verschillende onderzoeksmethoden worden geraadpleegd, zoals observaties, interviews en literatuurstudie zullen de uitslagen en conclusies, die betrekking hebben op mijn specifieke onderzoek voor de Emiliusschool, bevestigd worden.

Hoofdstuk 4

Resultaten van de data-analyse

4.1 Resultaten van observaties in Okido

4.1.1 Open observatie

Okido is een dagopvang voor kinderen in de leeftijd van 0 tot 4 jaar. Kinderen zijn een aantal dagen of dagdelen aanwezig. De dag wordt gestructureerd door een bepaald dagritme. Hierin worden de kinderen aangesproken op diverse niveaus. Alle ontwikkelingsleeftijden zitten door elkaar in 1 groep. Kinderen worden aangesproken met behulp van materialen, foto's, pictogrammen en gesproken taal die ondersteund wordt met gebaren. Er vinden veel individuele momenten plaats. Over het algemeen wordt er veel gespeeld. Ondertussen wordt er steeds een kind uitgepikt waarmee gewerkt wordt aan een bepaald doel. Dit kan gericht zijn op uiteenlopende ontwikkelingspunten. Variërend van eten/drinken tot taalontwikkeling.

Groepsactiviteiten worden zo georganiseerd dat er steeds tijd en ruimte is voor individuele aandacht.

Naast de activiteiten door de groepsleiding worden er regelmatig kinderen gehaald door therapeuten voor onder andere fysiotherapie, ergotherapie en logopedie. Zij werken in een 1 op 1 situatie aan bepaalde doelen met het kind.

4.1.2 Gesloten observaties

Naar aanleiding van bovenstaande gegevens ben ik gesloten observaties uit gaan voeren waarbij ik me steeds een vraag stelde om me op te richten. De vragen die ik mezelf daarbij heb gesteld met bijbehorende uitkomsten zal ik hieronder beschrijven.

1. Hoe wordt er een kringmoment georganiseerd?

Tijdens de ochtend kring zitten er 6 kindjes in een kring. Er zit altijd 1 begeleider naast een kind die het kind tijdens de klassikale activiteit individueel kan betrekken. Er wordt een vast repertoire liedjes gezongen om de kring te starten. Bij ieder liedje hoort een voorwerp die de kinderen allemaal te zien en/of te voelen krijgen. De liedjes worden ondersteund met muziek op de gitaar. Na 3 liedjes die elke dag worden gezongen worden de boekjes van

de kinderen behandeld. Deze worden kort per kind bekeken. Na het boekje mag het betreffende kind een liedje kiezen met behulp van voorwerpen. Als alle kinderen aan bod zijn geweest wordt er een afsluitend liedje gezongen en wordt er verteld wat de volgende activiteit is. De totale kring duurt ongeveer twintig tot dertig minuten.

Opvallend tijdens de kringactiviteit is dat er één leerling steeds op de grond blijft spelen met materiaal. Zij wordt pas op haar stoeltje gezet als haar eigen boekje wordt behandeld en als zij zelf mag kiezen welk liedje er gezongen wordt voor haar. Totaal duurt dit ongeveer vijf minuten. Nadat ze dit onder begeleiding goed heeft gedaan mag ze weer verder spelen op de grond. Ze moet wel binnen de kring blijven spelen. Als ze haar aandacht richt op de kringactiviteit wordt dit beloond door haar enthousiast te complimenteren, maar ze wordt de rest van de activiteit niet verplicht om mee te doen.

2. *Hoe worden overgangen voorbereid voor alle kinderen?*

Per kind wordt er bekeken op welk communicatieniveau ze zitten. Het valt op dat er niet in het algemeen wordt gezegd dat een activiteit klaar is, maar dat dit met ieder kind apart wordt besproken. Zo kan het zijn dat dit tegen kind A wordt gezegd (eventueel ondersteund met gebaren) en dat dit aan kind B duidelijk gemaakt wordt met behulp van een overgangsvoorwerp. Ieder kind wordt duidelijk op zijn eigen niveau aangesproken.

3. *Hoe worden individuele momenten georganiseerd voor de kinderen?*

Ieder kind krijgt een activiteit waar hij/zij zich mee kan vermaken. Voor de meeste kinderen geldt dat zij aan het spelen zijn uit hun rolstoel. Steeds wordt er een kind apart genomen door een begeleider die met het kind individueel gaat werken. Dit duurt ongeveer tien minuten per kind, maar ook de tijd is afhankelijk van wat het kind aankan.

4.2 Resultaten van observaties observatieklassen Emiliusschool

4.2.1 Open observaties

Er zijn twee observatieklassen voor MG-leerlingen op de Emiliusschool. In deze klassen zitten totaal dertien leerlingen (zes leerlingen in klas 1k1 en zeven leerlingen in klas 1k2). De leerlingen hebben uiteenlopende ontwikkelingsleeftijden. Variërend van een gemiddelde van 6 maanden tot een gemiddelde van 3,5 jaar.

In de klassen wordt er gewerkt volgens een gestructureerd dagritme met behulp van pictogrammen en/of foto's. In beide klassen wordt het dagprogramma aan het begin van de dag opgehangen in de kring. Dit wordt tijdens de dagopening besproken met de leerlingen. In klas 1k1 wordt dit direct voor de hele dag opgehangen, in klas 1k2 wordt alleen de halve dag opgehangen en besproken.

In beiden klassen wordt dit besproken met behulp van spelvormen; bijvoorbeeld door ze expres verkeerd te hangen of door ze te benoemen met gebaren, etc.

Als de kring geweest is beginnen de overige activiteiten. Soms betekent dit dat er groepsactiviteiten zijn, soms staat er individueel werken op het programma. Veel activiteiten worden in 2 groepen gedaan, afgestemd op het niveau van de leerlingen. Naast dit algemene programma volgt iedere leerling een eigen programma. Bijvoorbeeld doordat ze allemaal nog bepaalde therapieën krijgen.

4.2.2 Gesloten observaties

Naar aanleiding van bovenstaande gegevens ben ik gesloten observaties uit gaan voeren waarbij ik me steeds een vraag stelde om me op te richten. De vragen die ik mezelf daarbij heb gesteld met bijbehorende uitkomsten zal ik hieronder beschrijven.

1. Hoe wordt er een kringmoment georganiseerd?

Tijdens de ochtendkring wordt er in beide klassen een vast repertoire van ongeveer zes liedjes gezongen. Altijd worden deze liedjes ondersteund met de gitaar. In klas 1k1 worden ze ook ondersteund met gebaren. In beide klassen wordt er kort de inhoud van de liedjes besproken. De leerlingen worden actief betrokken door vragen te stellen over de liedjes. Tijdens het laatste liedje wordt de dag bepaald en wordt het dagprogramma besproken.

Ter afsluiting van de kring wordt er een afsluitend liedje gezongen, daarna gaan alle leerlingen door naar de volgende activiteit. Een aantal leerlingen kunnen dit zelfstandig, een aantal worden er geholpen.

Tijdens een lesje zitten ook alle leerlingen in een kringvorm. Er wordt een boekje gelezen of een activiteit gedaan. Na een korte klassikale aanpak worden steeds de leerlingen individueel benaderd, bijvoorbeeld door de platen van het verhaal te laten zien of door ze vragen op ieders niveau te stellen over het lesje. Het klassikale deel zit op het gemiddelde niveau van de klas, de individuele aandacht die daar steeds tussendoor komt is afgestemd op het niveau van de betreffende leerling.

2. *Hoe worden overgangen voorbereid?*

De overgangen vinden klassikaal plaats. Er wordt steeds aan het einde van een activiteit duidelijk gemaakt dat deze klaar is en wat ze daarna gaan doen. Als er leerlingen individuele activiteiten hebben, zoals therapie, wordt dit duidelijk gemaakt door de betreffende persoon die ze komt halen.

3. *Hoe worden individuele momenten met leerlingen georganiseerd?*

Tijdens werkmomenten krijgt iedere leerling werk aangeboden waar hij/zij zelfstandig mee aan de slag kan. Tussendoor loopt het klassenpersoneel rond en helpt daar waar nodig. Een aantal leerlingen kan niet zelfstandig werken. Zij werken in een 1op 1 of 1 op 2 situatie met de leerkracht of klassenassistente. In de periode dat er geen tijd voor hen is, doordat ze bijvoorbeeld even met iemand anders bezig zijn moeten ze wachten of mogen ze spelen.

4. *Hoe wordt er gewerkt aan de pedagogische doelen van de leerlingen?*

Tijdens alle activiteiten door de dag heen is er te zien dat er gewerkt wordt aan de pedagogische doelen. Veel meer nog, dan alleen de doelen die gesteld zijn komen aan bod. Op elkaar wachten, delen, op anderen reageren, vragen stellen, samenspel, relaties opbouwen, enzovoorts. Deze doelen komen voor iedere leerling op zijn eigen niveau aan bod tijdens kringmomenten, eetmomenten, werkmomenten, spelmomenten, enzovoorts.

5. *Wat wordt er gedaan tijdens spelmomenten.*

Ieder half jaar krijgt de observatieklas een maal per week spelbegeleiding van een spelbegeleider. Daarnaast wordt er iedere dag minimaal een maal per dag gespeeld in de klas. Dit is vaak vrij spel op de mat. Tijdens deze momenten komt het vaak voor dat het klassenpersoneel tijd heeft voor taken die er ook gedaan moeten worden door de dag heen, zoals boekjes schrijven, werkmomenten met individuele leerling, verschoneren, maaltijd klaarmaken, enzovoorts. Een aantal keer komt het voor dat het klassenpersoneel mee gaat spelen met de leerlingen.

4.3 Resultaten van interviews personeel observatieklassen Emiliusschool

Personeel van de observatieklassen lopen allemaal tegen het idee aan dat het vaak voorkomt dat ze weinig 'kwalitatieve' tijd hebben om met de kinderen te werken. Er zijn dagen bij dat het mooi is als om vier uur alle leerlingen hebben gegeten en goed verzorgd zijn, er wordt dan veel gehuild, etc. Met name bij jonge MG leerlingen wil iedereen op alle fronten het maximale er nog uit halen. Als je het therapie rooster van de jonge leerlingen vergelijkt met het therapie rooster van de eindklassen (waar ze 20 jaar zijn) zie je dit duidelijk terug. Zo kan het zijn dat een leerling in een schoolweek naast het klassenrooster ook nog een aantal uur diverse therapieën krijgt. Maar in samenspraak met ouders wordt uiteraard wel de balans opgemaakt, wat vinden we samen belangrijk, wat vinden zij belangrijk, wat is voor deze bepaalde leerling goed/fijn; verzorging, eten, twee keer gym, zwemmen, twee keer logopedie, twee keer fysiotherapie, paardrijden, twee keer ergotherapie, twee snoezelklassen, computerlokaal, etc. etc.en kind zijn!

Iedereen geniet het meest van het werken met de kinderen.

Gezien het werken aan de doelen vindt iedereen het frustrerend dat er vaak geen doelen behaald worden. Het is soms moeilijk om goede en haalbare doelen te stellen en er dan ook aan te werken terwijl je vaak met meer basale bezigheden bezig bent. Eten, drinken, verzorgen.

Opvallend is dat de doelen als een belemmering gezien kunnen worden op momenten dat de leerling nog niet schoolrijp is en met meer basale activiteiten bezig

is. Als deze doelen dan opzij worden geschoven hoeft het geen probleem te zijn. Maar als er toch geprobeerd wordt om te werken aan de doelen volgens de didactische volgorde, zien veel mensen in de klas frustratie bij zowel het personeel als de leerling waardoor er uiteindelijk juist helemaal geen vooruitgang te zien of te bereiken is. Dit terwijl het in de praktijk vaak blijkt dat wanneer je de doelen opzij schuift en je concentreert op de behoeften van de leerling je juist sneller alsnog vooruitgang kunt boeken. Door de leerling anders te benaderen, staat hij veel meer open voor ontwikkeling.

Grootste uitkomst is dat veel klassenpersoneel vindt dat er weinig kwalitatieve tijd is om samen met de leerlingen te werken door verzorging, therapieën, handicapbeleving (huilen omdat de voeten vast moeten).

4.4 Resultaten van interviews IB-er Emiliusschool

De leerlijnen sluiten soms niet aan bij de leerlingen. Er wordt wel gewerkt aan de doelen, maar er wordt aan veel meer ontwikkelingsdoelen gewerkt die nu niet of maar zeer beperkt in het leerlingvolgsysteem voorkomen. Hier wordt onder andere het eten en drinken mee bedoeld, maar ook het bewust zijn dat je op school bent en het feit dat je in een eerste rolstoel moet zitten. Zo zijn de leerlingen vaak tijdens een kringmoment nog veel meer bezig met het feit dat hij/zij op school aanwezig is. Hoe werkt de organisatie van een activiteit? Wat wordt er van mij verwacht? Wat zie ik allemaal? Dit zijn onder andere vragen die bij leerlingen omhoog komen, waar binnen een klas vaak niet aan wordt gedacht tijdens het opstellen van doelen. Hier wordt ook geen rekening mee gehouden in de leerlijn.

Het ervaren van nieuwe situaties kost voor de leerlingen van de Emiliusschool veel meer tijd dan voor leerlingen met een normale ontwikkeling.

Er zijn leerlingen binnengekomen op school die nog geen enkele voorziening hadden, waarbij de taxichauffeur het kind jou letterlijk aangaf, dan is het lastig wanneer de inspectie vraagt om binnen 4 maanden de leerlingen volledig in kaart te hebben gebracht.

De organisatie van het lesprogramma komt vaak in de problemen bij de observatieklassen. Het is moeilijk om alle doelen die gesteld worden aan bod te laten komen, zonder de leerlingen te overvragen met verschillende activiteiten.

Vaak wordt er in de organisatie in een klas eerst gezocht naar “leuke” activiteiten en worden er pas daarna doelen bij verzonnen. Dit is op zich geen probleem, het is ook heel belangrijk om leuke dingen te doen, want juist die leuke dingen onthouden ze goed. Maar door het eens bewust andersom te doen kom je erachter dat je ook heel leuke activiteiten kunt bedenken bij de doelen van de leerlingen en dan sluit je automatisch goed aan bij het niveau van de leerlingen. Het is dan wel van belang dat je doelen hebt gesteld die aansluiten bij de behoeften van de leerling.

Hierbij wordt vaak in de klas vergeten hoe belangrijk het is om de ervaringen te creëren die een gewone kleuter ook opdoet, bijvoorbeeld: de kleuter die steeds het trapje van het zwembad op en af gaat....het is erg verleidelijk om wanneer we dit samen met onze kinderen hetzelfde doen dat we na 3 of 4 keer er mee stoppen....kleuters herhalen tientallen keren, en meer!

Hoofdstuk 5

Conclusies en waardering onderzoek

Tijdens mijn onderzoek heb ik mijn deelvragen en hoofdvraag kunnen beantwoorden. Ik zal ze per deelvraag dan ook beantwoorden.

- *Wat is schoolrijpheid?*

Vanuit de literatuur kwam naar voren dat schoolrijpheid geen momentopname is, maar een proces tussen rijping en ontwikkeling. Deze is afhankelijk van de ontwikkeling van het kind en de stimulans uit de omgeving. In hun vroege ontwikkeling is het van belang de kinderen veel te laten ervaren, zij pikken deze ervaringen op en kunnen deze verplaatsen naar andere situaties zoals binnen een school. De ontwikkeling van leerlingen op de Emiliusschool verloopt niet zozeer anders, maar is wel ernstig vertraagd. Tot schoolrijpheid komen is dus een proces wat niet vanzelf verloopt. Zij moeten hierin gestimuleerd worden door hun omgeving. Schoolrijpheid is een term die niet geheel geschikt is voor de leerlingen op de Emiliusschool, gezien hun behoeften, ontwikkelingsleeftijd en levenservaringen. Een term die daar beter bij past is "schoolgeschikt". Het kind is schoolgeschikt als hij/zij het dagritme (de schooldag) kan ondergaan. Het streven van het klassenpersoneel is, het welbevinden en de betrokkenheid van het kind te stimuleren, te vergroten, een positieve bijdrage te leveren aan, ontwikkelingskansen te zien en daarop in te spelen. Welbevinden en betrokkenheid van het kind zijn de belangrijkste items.

De leerlingen van de Emiliusschool hebben het nodig om ervaringen op te doen die kleine kinderen in hun jonge ontwikkeling ook opdoen. Om deze eigen te maken is er bij deze leerlingen veel herhaling nodig. Middels de ervaringen komen de leerlingen uiteindelijk tot ontwikkeling. Soms lijkt het dat leerlingen al schoolrijp of schoolgeschikt zijn, zeker de leerlingen met een ontwikkelingsniveau dat boven de 3 jaar ligt lijken zich dit sneller eigen te maken. Toch is het een valkuil te denken dat zij dan alles al aankunnen. Het is aan de professional in de klas te waken voor overvraging van activiteiten. Soms kunnen zij de inhoud wel aan, maar dan is het de manier van aanbieden

die bepaalt of zij het ook aankunnen. Er is nog een groot verschil tussen “kunnen en aankunnen”. Als je de leerlingen op de Emiliusschool te snel in een schoolse setting plaatst kan er het gevaar inzitten dat het aankunnen van de leerling wordt overvraagd wat uiteindelijk de ontwikkeling kan belemmeren.

- *Hoe wordt er binnen de voorschoolse opvang aan schoolrijpheid gewerkt?*

Ieder kind heeft een eigen programma met eigen doelen. Van echte klassikale activiteiten is nog geen sprake omdat er ook tijdens die momenten altijd sprake is van individuele aandacht. Er wordt meer vanuit het kind gekeken wat hij/zij aankan voordat er activiteiten worden gepland.

- *Hoe is momenteel de aansluiting tussen de voorschoolse opvang en de Emiliusschool?*

De manier van werken op de Emiliusschool is anders dan op Okido. Het is moeilijk te zeggen welke manier goed is. Maar het is duidelijk dat het gat nu vrij groot is. Het is van belang om een goede overdracht te krijgen bij een overgang. Natuurlijk is het van belang dat ze op Okido de kinderen voorbereiden op school, maar het is vooral van belang dat de observatieklassen op de Emiliusschool kindrijp zijn. De leerlingen zijn nog niet in staat om op een schoolse manier te werken. Het is de taak van een observatieklas om naast het bepalen van de niveaus ook te bepalen wanneer een leerling toe is aan een volgende klas en op welke manier er bij een leerling het beste aan ontwikkeling gewerkt kan worden. In de vervolklassen ligt dan vervolgens weer de taak om daadwerkelijk met die ontwikkeling aan de slag te gaan. Op deze manier wordt de overgang verbeterd tussen Okido en de Emiliusschool.

- *Wat is kindgericht werken?*

Kindgericht werken is het kind als uitgangspunt nemen tijdens werken. In veel schoolse situaties is het als vanzelfsprekend dat kinderen leren in een leerkrachtgestuurde situatie. Als kinderen nog jong zijn kan dit hun ontwikkeling juist belemmeren volgens de literatuur. Door rekening te houden met het kunnen en aankunnen van een kind kan er uiteindelijk meer

ontwikkeling worden bereikt. Het kind staat bij kindgericht werken centraal in plaats van het doel of middel.

- *Hoe verloopt de ontwikkeling bij jonge kinderen (met een beperking)*

Zowel in de literatuur als in de praktijk bij het volgen van de volgljsten (zowel didactisch als pedagogisch) verloopt de ontwikkeling bij jonge kinderen met een beperking gelijk als bij jonge kinderen zonder beperking. Het is alleen zo dat deze ernstig vertraagd verloopt en dat ze meer behoefte hebben aan herhalingen en ervaringen. Door middel van spel wordt bij het jonge kind de ontwikkeling breed gestimuleerd. Door kinderen zelfstandig te laten spelen en ervaren komen zij tot ontwikkeling, maar zij hebben ook stimulans nodig vanuit hun omgeving die hen vertrouwen geeft om de volgende stappen in de ontwikkeling te zetten.

Zoals te zien is bij bovenstaande antwoorden worden er al veel conclusies getrokken voor de praktijksituatie voor de Emiliusschool. Met behulp van bovenstaande antwoorden kan ik de algemene onderzoeksvraag beantwoorden:

“Hoe kan ik de instroomleerlingen met een meervoudige beperking in de leeftijd van 4 tot 9 jaar met een ontwikkelingsleeftijd tussen de 1,5 en 3,5 jaar voorbereiden op het leren/werken in de Emiliusschool?”

Het is van belang om op een kindgerichte manier in de observatieklassen op de Emiliusschool te gaan werken. Uiteraard is het wel van belang om een gestructureerd dagprogramma aan te houden, maar door de dag heen staat de leerling centraal en wordt het programma afgestemd op de individuele leerling uitgaande van zijn/haar niveau van aankunnen. Het is van belang dat ervoor wordt gezorgd dat ze veel ervaringen op kunnen doen en deze herhaald worden binnen klasmomenten. Het maken van rituelen speelt hierbij een belangrijke rol. Zodra er bepaalde rituelen aangeleerd zijn kan er daarbinnen uitgebreid en gevarieerd worden. Ook is het van belang in te zien dat er binnen een dag veel momenten zijn die van groot belang kunnen zijn voor de ontwikkeling van diverse

ontwikkelingsgebieden. Juist omdat deze momenten zo voor de hand liggen, is de valkuil groot om ze te vergeten.

Waar kinderen zonder beperkingen hun ervaringen opdoen op straat, bij oma, bij vriendjes, in de speeltuin, enzovoorts, ligt bij ons de taak om met hen samen die ervaringen op te doen in de observatieklassen.

Bijvoorbeeld;

Samen post wegbrengen bij de administratie:

→ We moeten met de lift, tjonge dat voelt gek in je buik. Druk maar op het knopje dan gaan de deuren dicht zie je dat? Als we boven zijn hoor je een “tingel” geluidje!. Hee voel je dat: het loopt hier anders: ja dat is vloerbedekking. Zacht he!

Naar de speeltuin als de zon schijnt (of juist als het heel hard waait)

→ Kijk een speeltuin, daar kun je leuke dingen doen. Wat wil jij? Spelen op het gras, dat voelt lekker koel aan en je kunt het plukken. Wat mooi! Wil je nog in de schommel; voel de wind die langs je heen gaat. Samen rennen in het huisje, voel je de bobbel als we hard rennen? Ook nog in de zandbak. Dat kriebelt... het zand komt overal. Vind je het fijn of moeten we het zand weer uit je trui halen?

Verschonen

→ Kom we gaan naar de wc, weet jij waar we die kunnen vinden? Loop zelf maar een stukje, ik help wel. O, de deur is dicht; en nu? Ja we doen de deur open en maken het licht aan, druk maar op de knop! Wat hebben we nodig; inderdaad een luier, welke is van jou? Moet deze op je hoofd? Nee?! Waar dan? O, bij je billen. Ik zal je wel even helpen, maar dan moet jij ook helpen. Kun je zelf je billen omhoog duwen?

Computeren in het computerlokaal

→ Samen of alleen door de grote school rijden/lopen, kijken wie je tegenkomt, langs alle kamers en klassen rijden/lopen, dus 10 minuten heen, 5 minuten opbouwen van apparatuur, 10 minuten computeren, 5 minuten met kindje weer afbreken van apparatuur, 10 minuten teruglopen, 45 minuten op! 10 minuten gecomputerd.....geen probleem, is doordacht gedaan. Liever dan snel met de hele groep daar naartoe, om langer achter de pc te werken.

Er wordt iets gemaakt in de klas

- De conciërge komt een bord ophangen, we gaan samen kijken, wie is die man, wat ga je doen Rob? Kijk eens, hier is het bord, het is van hout, voel maar, ruik maar...hout. Waar komt het bord juf. Op de muur, waar is de muur? Welke muur? Hier heb je plakband Rob.....nee dat kan niet.....hoe wel? Met de boor maakt Rob een gat. De boor gaat heel hard. Durf je te luisteren? Spannend hè? Doe je handen maar bij je oren. De boor kan ook zacht. Rob hangt het bord...recht, wie helpt, wie wil even mee opruimen? Wat fijn, samen maken we het schoon.

Dit zijn voorbeelden van zaken die zo vanzelf sprekend zijn bij de ontwikkeling van jonge kinderen. Alleen niet bij de leerlingen van de observatieklassen op de Emiliusschool. Door samen met hen te ervaren zijn er heel veel leermomenten in de ervaringen gegoten. Keuzemomenten, kleurherkenning, samenspel, oriëntatie in de ruimte, lichaamsschema, sociaal-emotionele ontwikkeling, lichaamsschema enzovoorts. Door in klasmomenten tijdens spel weer terug te pakken op deze ervaringsmomenten leren ze om deze leermomenten te verplaatsen naar andere situaties.

Het leerling volgsysteem is groot, zeer uitgebreid en goed, maar de leerkracht dient er flexibel mee om te springen. Het is te vergelijken met een klusbedrijf. Een goede klusjesman heeft een volle bus met alle klusspullen, voor de ene klus gebruikt hij een hamer en voor een andere klus gebruikt hij de boor. Dat is afgestemd op de klus die moet gebeuren. Zo geldt dit ook voor een leerkracht met het leerlingvolgsysteem: een goede leerkracht moet niet klakkeloos alles scoren, maar dit afstemmen op de leerling die je voor je hebt.

De leerlijn die er momenteel bestaat voor de observatieklassen voldoet niet aan de wensen voor een optimale ontwikkeling van de leerling. Het is wenselijk dat er gezocht wordt naar een nieuwe aansluitende leerlijn waarin wordt beschreven op welke manier de leerling het beste leert en gestimuleerd kan worden, zodat er bij de overgang van naar een vervolklas niet alleen gekeken wordt naar de ontwikkelingsleeftijd (deze wordt toch wel duidelijk via psychologisch onderzoek), maar ook naar het niveau van aankunnen. Daarnaast is het van belang dat de doelen waaraan daadwerkelijk gewerkt wordt te zien zijn in het persoonlijk plan van de leerling. De didactische doelen en de pedagogische doelen moeten niet perse

losgelaten worden, maar er moet kritisch gekeken worden welke van belang zijn voor het kind. Door de doelen als middel te gaan gebruiken ben je wel degelijk de leerlingen aan het stimuleren zonder daar direct doelen van te maken. In mijn opzicht is het veel meer van belang om de jonge leerlingen onder te dompelen in ervaringen en om hier vervolgens verder op in te gaan in verschillende situaties. Doelen moeten minimaal worden gesteld en haalbaar zijn. Naar mijn mening is het van belang dat er maximaal 5 doelen worden gesteld voor de sociaal emotionele ontwikkeling (inclusief communicatie) en maximaal 3 doelen die gericht zijn op aanpak en schoolse vaardigheden (accepteert overgangen, is gericht op een activiteit, kan gericht antwoorden, enzovoorts) Hoe deze doelen er precies uit moeten zien is nog niet duidelijk, maar het is van belang dat deze worden ontwikkeld voor de observatieklassen op de Emiliusschool. Daarmee kan er een duidelijke verandering van werken en leren binnen de observatieklassen plaatsvinden. Er zal meer moeten worden gespeeld. Spelend en ervarend spelen zal de basis worden om voorbereid te worden op het leren/werken op de Emiliusschool.

Het grootste doel voor het klassenpersoneel op de Emiliusschool zal zijn om de leerlingen te observeren en om de leerlingen te laten wennen aan het op school aanwezig zijn.

Hoofdstuk 6

Evaluatie en reflectie

Het ontwikkelen en schrijven van dit onderzoek is een leerzaam proces geweest. Aangezien ik nu bezig ben met het schrijven van hoofdstuk 6 zou ik bijna geneigd zijn te schrijven dat ik nu klaar ben met mijn onderzoek. Maar het tegendeel is waar. Het doen van onderzoek in het kader van de opleiding binnen je eigen praktijk heb ik als zeer waardevol ervaren. Het nam me geheel in beslag en het kon me dan ook uren bezig houden. Steeds als ik een antwoord op een vraag vond die ik mezelf had gesteld kwamen er wel weer tien nieuwe vragen bij. Daarom kan ik ook wel concluderen dat mijn onderzoek nog niet af is. De vooraf gestelde doelen zijn behaald, de theorie is onderzocht, de praktijk is bestudeerd en dat alles is samen geanalyseerd en nu begint het feest. Mijn conclusies zullen nu gevolgen moeten hebben. Ik zal er nu echt mee aan de slag mogen.

Wat ik positief vind aan het onderzoek is dat je niet alleen iets leert over een bepaald gekozen onderwerp, maar juist dat je leert hoe je moet onderzoeken. Natuurlijk weet ik nu meer over schoolrijpheid en het leergedrag van het jonge kind, maar ik weet vooral wat ik moet doen als ik tegen een probleem aanloop. Hoe ik het aan kan pakken om tot een onderbouwd idee te komen zodat er een verantwoordelijke verandering kan plaatsvinden die mijn eigen professionaliteit ten goede komt en daarmee mijn eigen onderwijs.

Bovenstaande is een korte samenvatting van mijn reflectie en mijn ervaring over het onderzoek. Ik zal verder in delen beschrijven hoe ik alles heb geleerd en wat dit voor mij heeft betekend.

Aan het einde van schooljaar 2008-2009 moesten we alvast een onderwerp kiezen voor ons onderzoek. Dit zou aan het begin van het nieuwe schooljaar starten. Het was voor mij al snel duidelijk waar het over zou gaan. Het irriteerde me namelijk al een tijdje dat ik voor mijn gevoel niet aan het werken aan doelen toekwam in mijn eigen praktijk. Ik miste een leerlijn voor onze klassen. Dit was een groot probleem, maar hoe moest ik dit nu gieten in een acceptabel formaat zodat ik het kon gaan onderzoeken. Dat viel me nog niet mee. Ik wilde veel te veel. Ik wilde schoolrijpheid, ik wilde leerlijnen, ik wilde de ontwikkeling van kinderen met een handicap. Tja als ik

dat allemaal zou willen was ik nu nog niet toe aan hoofdstuk 6; dat mag duidelijk zijn. Door het schrijven en praten over het zogenaamde startplan heb ik uiteindelijk voor mezelf duidelijke keuzes kunnen maken. Ik heb een afgebakend onderwerp kunnen kiezen vanwaar we uiteindelijk binnen de school op door kunnen werken.

Na dit startplan was het duidelijk welke onderzoeksvragen ik had, welke deelvragen hiermee samenhangen en welke onderwerpen er behandeld zouden worden. Tijd voor een eerste duik in de literatuur en tijd voor de echte inleiding en hoofdstuk 1 van dit onderzoek. Ik vond het ontzettend moeilijk om te beginnen. Uiteindelijk ben ik gewoon begonnen met schrijven en door steeds weer te lezen, erover te praten met critical friends en weer te schrijven heb ik alles vorm kunnen geven. Ik werd enthousiast gemaakt door de literatuur. Het onderwerp boeide me enorm en het kostte me moeite om niet bij voorbaat al conclusies te gaan trekken. Ik ging steeds verder met het schrijven van de hoofdstukken, het analyseren van de literatuur, dit koppelen aan wat ik tegenkwam in de praktijk. Er zijn veel gesprekken geweest met collega's en critical friends en mijn onderzoek kreeg meer vorm. Het schrijven van de hoofdstukken ging me steeds makkelijker af. De manier van schrijven werd me meer eigen waardoor het een onderzoek werd op 'master-niveau'.

Het geheel kreeg steeds meer de vorm die het nu uiteindelijk heeft. Ik ben helemaal tevreden met het resultaat en ben trots op wat het is geworden. Het is bizar om te zien hoe je door een professionele houding en planmatig werken en ontwikkelen van je eigen werkhouding zoiets groots van een jaar geleden nu hebt gegoten tot het onderzoek wat het is geworden.

Het meest waardevol zijn de gesprekken met critical friends geweest. Zij laten je op een andere manier meedenken in je eigen ontwikkelingsproces. Dit is van belang geweest voor mijn onderzoek. Maar ik ben ervan overtuigd dat dit ook van belang is in je eigen praktijk waarin je dagelijks werkt. Iedereen heeft een bepaalde kijk op zijn werk. Door deze te delen en door te praten met je collega's kom je tot nieuwe inzichten. Een bepaalde manier van kijken is niet goed of fout, maar door je kijkveld te verbreden zie je meer en kun je professionele houding verbeteren.

Ik ben niet de enige die dit zo heeft ervaren. Mijn collega's hebben het ook voor zichzelf als zeer prettig ervaren om zo met elkaar over onze werksituatie te praten. We hebben ons dan ook voorgenomen om dit te blijven doen. Ook het bij elkaar in de

klassen komen en bespreken wat we bij elkaar en bij onszelf zien zullen we behouden. Ik hoop dit ook in de toekomst op eventuele nieuwe collega's over te kunnen brengen. Er is niets zo leerzaam als samen evalueren en reflecteren over de praktijk. Het houdt jezelf alert waardoor je een breder zicht hebt op ontwikkelingen in je klas.

De zwakkere kant van mijn onderzoek is het vinden van geschikte onderzoeksmethoden. Hiermee bedoel ik niet dat dit me niet is gelukt. Maar dit vond ik uiteindelijk het moeilijkste. Door me te verdiepen in de mogelijkheden en te zoeken naar de verschillende mogelijkheden voor mijn praktijk kreeg ik meer inzichten in de mogelijkheden en hoe deze vorm zijn te geven. Uiteindelijk vind ik dat ik er een mooi resultaat voor heb neergezet, maar alleen al de voorbereiding heeft me het meeste tijd gekost. In het vervolg zal ik nu een beter beeld hebben over wat de mogelijkheden zijn waardoor er minder tijd verloren hoeft te gaan aan deze voorbereiding.

Het schrijven van het onderzoek onder tijdsdruk had voor mij twee kanten. Aan de ene kant was het soms vervelend en werd ik gedwongen dingen anders aan te pakken dan ik had gewild. Maar aan de andere kant dwong het mij om de kern van het probleem steeds te zien, niet uit te wijken en bezig te blijven en alles actueel te houden. Het gaf me kaders waarbinnen ik zelf moest experimenteren en leren hoe ik dingen het beste aan kon pakken. Zonder tijdsdruk was ik waarschijnlijk nu nog niet klaar geweest met de inleiding of misschien wel niet eens begonnen. Ik vond dat begin zo moeilijk, maar door de tijdsdruk wordt je verplicht te beginnen. En juist door te doen leer je uiteindelijk heel goed om te kijken naar de kern van je onderzoek en om daar op door te gaan zonder teveel uit te wijken.

Wat betreft mijn eigen professionaliteit en houding heeft het onderzoek ertoe bijgedragen dat ik me graag onderzoekend op ben gaan stellen. Kijk naar de leerlingen, sta open voor nieuwe ideeën en praat erover met collega's. Juist door open te staan en door te onderzoeken kun je deze problemen oplossen. Dit is, net als schoolrijpheid, een combinatie tussen rijping en ontwikkeling. Hiermee bedoel ik dat het een proces is waar je in staat. Het is een andere manier van denken en

werken die mij helpt om een professionele houding aan te nemen binnen mijn klas en binnen mijn team.

Ik denk dat de uitslag wel veel zal betekenen voor mijn eigen klas en uiteindelijk voor onze school. Het is een conclusie waar nog verder onderzoek en ontwikkeling op door zal moeten gaan die uiteindelijk het functioneren van de observatieklassen ten goede zal komen. Het is gericht op de praktijk. De mensen in de klassen hebben er iets aan. Maar het is niet zomaar uit de lucht gegrepen. Doordat het zowel theoretisch als praktisch onderbouwd is kunnen we er iets mee, het zou zonde zijn om dit nu op de planken te laten liggen.

Ik hoop dat ik er een rol in kan spelen om een leerlijn en werkwijze te ontwikkelen voor kindgericht en ervaringsgericht werken in de observatieklassen op de Emiliusschool. De samenwerking die ik tijdens dit onderzoek heb mogen ervaren met collega's en andere professionals zal daarbij zeker van pas komen. Net als de vaardigheden om uiteindelijk tot een betrouwbaar en valide resultaat te komen.

Literatuurlijst

- Eisenberg, A. & Murkoff, H. & Hathaway, S. (1994). *What to expect, the toddler years. Vertaald: De peuterjaren: van 13 tot 36 maanden.*
New York: Workman Publishing Company, Inc.
- Goorhuis-Brouwer, S.M. (2004). Kinderlijke ontwikkeling: van spelen naar leren.
Tijdschrift voor orthopedagogiek, 43, 67-74
- Janssens, J.M.A.M. (2002). *Ogen doen onderzoek*
Lisse: Swets & Zeitlinger
- Janssen-Vos, F & Pompert, B. (2001). Startblokken van basisontwikkeling: een goed begin voor peuters en jonge kleuters
Assen: Koninklijke Van Gorcum
- Litière, M. (2008). *Juf, mag ik overvaren?: schoolrijpheid. Als het kleuteren voorbij is.*
Tielt: Uitgeverij Lannoo nv
- Nijgh, L. & Bogerd, A. (2007). *Basisboek ondersteuning aan mensen met een verstandelijke beperking.*
Soest: Nelissen

Bijlage

Samenvatting literatuur

- Litière, M. (2008). Juf, mag ik overvaren?: schoolrijpheid. Als het kleuteren voorbij is. Tiel: Uitgeverij Lannoo nv

Kleuters die leren

Kinderen leren ook in de kleuterklas, maar op een andere manier dan in het eerste leerjaar/groep 3.

Kleuters zijn nog geen echte 'leer'-lingen en mogen zo ook niet benaderd worden.

We moeten bij hen een goede balans vinden tussen hen stimuleren en hen zichzelf laten zijn.

De kleuterschool

Op de kleuterschool noemt men het onderwijs ontwikkelingsgericht. Omdat kleuters incidenteel leren, is de ontwikkeling zelf het uitgangspunt en het doel van dit onderwijs. Dat betekent dat je uitgaat van het feitelijke ontwikkelingsniveau van de kleuters en verder gaat vanuit hun belangstelling, hun leefwereld, hun mogelijkheden en hun behoeften.

Het kleuteronderwijs is niet gebaat bij een didactische en op leren gerichte benadering, maar moet een kansen biedende, kindopvolgende, stimulerende en speelse omgeving zijn.

Kleuters worden gestimuleerd in hun zone van naaste ontwikkeling – dat gebied waar de individuele kleuter net aan toe is, niet te moeilijk en ook niet te makkelijk. Dit merk je aan de betrokkenheid en het welbevinden van het kind (ervaringsgericht onderwijs, Ferre Laevers).

Korter kleuteren mag niet de norm zijn of de doelstelling worden. De kleuterklas is heel waardevol en vormt een belangrijke schakel in het totale leerproces.

Het is belangrijk dat er in de kleuterklas voortdurend wordt gekeken naar de totale ontwikkeling van de persoonlijkheid van de kleuters. Daarom wordt er in principe aan alle aspecten van die ontwikkeling evenveel aandacht besteed, namelijk emotionele,

motorische, sociale en cognitieve – en dit zijn nou net de belangrijkste pijlers van de ontwikkeling, van de persoonlijkheid en dus ook van de schoolrijpheid.

‘Een kind ontwikkelt zich van speelkind tot leerkind’ is een erg beperkte en zelfs foute visie op de overgang van kleuterschool naar lagere school/groep 3 en op het verschil tussen beide.

Kleuters moeten blijven kleuteren en we moeten oppassen dat we niet afglijden naar een verschoolsing van het kleuteronderwijs. Zo moeten kleuters niet te veel leertaken krijgen omdat we dan een verschuiving krijgen van het eerste leerjaar/groep 3 naar de laatste kleuterklas.

De kleuter staat met één been in de kinderwereld en met het andere been in de wereld van het schoolkind. Het lagereschoolkind staat met één been in de schoolwereld en met het andere been nog in de kinderwereld. Dit betekent dus dat er voor beide werelden ruimte, tijd en plaats moet zijn.

Schoolrijpheid

Samenvattend

- Schoolrijpheid is rijping en ontwikkeling.
- Een kind is schoolrijp als kennen, kunnen en voelen/willen in een goed evenwicht zijn.
- Schoolrijpheid is geen momentopname, maar komt langzaam en ook vanzelf. Er is wel stimulatie nodig vanuit de omgeving.
- Schoolrijpheid is een proces met passieve en actieve componenten.
- Er zijn verschillende factoren die schoolrijpheid bepalen en we onderscheiden kindfactoren en omgevingsfactoren. Het is de interactie tussen kind, school, ouders en maatschappij die zorgt voor schoolrijpheid.
- Niet alleen moet een kind schoolrijp zijn, maar scholen moeten ook kindrijp zijn.
- Schoolrijpheid is een complex gegeven, maar ook een etiket dat meestal wil zeggen dat er iets aan de hand is.
- Schoolrijpheid is geen goede benaming voor deze boeiende en complexe materie. Er zijn verschillende benamingen mogelijk (bijvoorbeeld schoolvaardigheid, schoolgeschiktheid, schoolbekwaamheid), maar deze zijn niet beter en zijn ook voor discussie vatbaar.

- Goorhuis-Brouwer, S.M. (2004). Kinderlijke ontwikkeling: van spelen naar leren. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 43, 67-74

Samenvatting

De ontwikkeling van kinderen tot zeven jaar is, gebaseerd op de groei en ontwikkeling van de hersenen, van een andere orde dan die vanaf zeven jaar. In de periode tot zeven jaar staat groei en exploratie van hersencellen op de voorgrond, vanaf zeven jaar staat stabilisatie van verworven synapsen en formele hersenstructuren op de voorgrond. De ontwikkeling tot ongeveer zeven jaar verloopt spontaan in interactie met de omgeving. De ontwikkeling na zeven jaar staat meer in het teken van leren.

Wanneer kinderen tussen de vier en zeven jaar op een voldoende manier, spelenderwijs, worden gestimuleerd groeien ze toe naar een wereld waarin afspraken en regels gelden en worden ze schoolrijp, waarna ze de overgang naar groep 3 kunnen maken. Voor 4- tot 6- a 7jarigen kan geen leernorm gesteld worden. Kinderen kunnen, wanneer dit wel gebeurt, te vroeg in een traject van ontwikkelingsstimulatie terechtkomen, waardoor onbedoeld juist ontwikkelingsbelemmeringen gaan optreden. Het peuter- en kleuteronderwijs is niet gebaat bij een didactische, op het leren gerichte benadering, maar dient een kindvolgende, kansen biedende omgeving te zijn.

Inleiding

Hoe dienen we jonge kinderen vanuit pedagogisch perspectief te benaderen? Vanuit de visie op ontwikkeling zoals die binnen de neuropsychologie bekend is met betrekking tot neurale plasticiteit en neurale ontwikkeling dient (ortho)pedagogisch Nederland een standpunt in te nemen met betrekking tot de begeleiding van jonge kinderen. Hierbij dienen drie vragen beantwoord te worden:

1. Zijn peuters en kleuters al wel leerlingen, in die zin dat ze op een gestructureerde manier vaardigheden kunnen leren?
2. Hoeveel variatie in de vroegkinderlijke ontwikkeling mogen we aannemen, wanneer is er sprake van een achterstand?

3. Welke positieve effecten zijn te verwachten van extra stimulans op de ontwikkeling?

De ontwikkeling van de neocortex

Samenvattend kan gesteld worden dat op basis van de ontwikkeling van de neocortex, een onderscheid gemaakt moet worden tussen aan de ene kant spontaan leren in interactie met de omgeving waardoor synaptogenese tot stand komt en neurologische routes worden aangelegd, en aan de andere kant een gestructureerd leren waardoor aangelegde neurologische routes worden verankerd op een hersenschors. De synaptogenese komt in spontane interactie met de omgeving tot stand. In de vroegkinderlijke ontwikkeling dient, op basis van genetische factoren en myelinisatieprocessen, variatie aangenomen te worden met betrekking tot de bereiken mijlpalen

Overgang tussen ontwikkeling en stabilisering van hersenstructuren

Samenvattend kunnen we stellen dat kinderen tussen de vier en zeven jaar zich spontaan ontwikkelen aan de hand van de taal en het spel dat ze aangeboden krijgen. Ze creëren daarmee hun eigen denk- en belevingswereld en vanuit die wereld vindt de persoonlijkheidsontwikkeling plaats.

Schoolrijpe kinderen gaan de wereld beschouwen vanuit een meer concreet perspectief, ze zoeken de regels en afspraken die gelden en trekken zich op aan een meer gestructureerde aanpak: ze zijn nieuwsgierig naar de betekenissen die zich voordoen en willen daarin ook ingeleid worden.

Niet alle kinderen zijn op hetzelfde moment schoolrijp, ook daar is variatie in aan te treffen.

Tot hoever valt er te stimuleren?

Kortom: extra stimulans leidt niet altijd tot betere prestaties.

We kunnen daarmee de volgende uitspraak onderstrepen:

“Maakbare kinderen bestaan niet en al helemaal niet door de school. Kinderen ontwikkelen zich grotendeels naar eigen aard en aanleg. De verschillen zijn groot en ieder kind heeft recht op zijn eigen voorsprong en achterstand.”

(Bergsma, Trouw, 20 augustus 2003)

Consequenties voor de pedagogische praktijk

Een goede begeleider voor de kinderlijke ontwikkeling is die persoon die het kind als het ware laat balanceren op de toppen van zijn kunnen (binnen een bepaalde fase), waardoor het ontwikkelingsmogelijkheden krijgt. Het kind ondergaat geen lesjes, maar leert van zijn eigen spel en ervaringen. De leerkracht is kindvolgend, in die zin dat er uitgegaan wordt van de ontwikkelingsfase waarin het kind zich bevindt. Pas wanneer een kind schoolrijp is zal het gedijen bij een gestructureerde aanpak en een leerkrachtgerichte aanpak.

Eindconclusies

De ontwikkeling van kinderen tot zeven jaar is anders van aard dan die vanaf zeven jaar. In de eerste periode staan groei en exploratie op de voorgrond, vanaf zeven jaar staat stabilisatie op de voorgrond. Jonge kinderen ontwikkelen zich in een spontane interactie met de omgeving, kinderen vanaf ongeveer zeven jaar kunnen gaan leren: een gestructureerde en leerkrachtgerichte benadering.

Vanuit dit perspectief kan een doorlopende leerlijn voor kinderen van vier tot twaalf jaar heilloos zijn: de kans is groot dat ze in groep 1 al benaderd worden als leerlingen en niet meer als kleuters. Hierdoor moeten ze bij de start van groep 1 al aan bepaalde normen voldoen, die mogelijk nog niet passend zijn. Kinderen groeien langzaam en spelenderwijs toe naar een wereld waarin afspraken en regels gelden en waarin ze de overstap naar groep 3 kunnen maken.

Voor 4- tot 6- a 7jarigen kan geen leernorm worden gesteld. Verschillen in ontwikkelingstempo op basis van rijping en temperament geven grote variaties aan in het normale schoolrijpingsproces. Achterstanden in het ontwikkelingsproces zijn daardoor niet altijd eenvoudig vast te stellen. Voor sommige kinderen is de schoolrijpheid rond de zes jaar bereikt, voor andere kinderen rond de zeven jaar. Door, zoals het nu gebeurt, al in groep 1 een leernorm te stellen en problemen op steeds jongere leeftijd te herkennen, wordt voorbij gegaan aan de normale ontwikkelingsvariaties. De kinderen kunnen daardoor te vroeg in een traject van ontwikkelingsstimulatie terechtkomen, waardoor onbedoeld juist ontwikkelingsbelemmeringen gaan optreden. Bovendien moeten we ons realiseren

dat extra stimulans bij kinderen niet altijd leidt tot vermindering van de aanvankelijk vastgestelde achterstand.

Het peuter- en kleuteronderwijs is niet gebaat bij een didactische, op het leren gerichte benadering, maar moet voor het kind een volgende, kansen biedende omgeving zijn. De spontane ontwikkeling dient begeleid te worden.

De vraag die overblijft is de volgende:

Komt (ortho)pedagogisch Nederland op voor de ontwikkeling van het jonge kind of gaat het ten onder in onderwijskundige beschouwingen die, zoals door P. de Rooy in de Kohnstammlezing van 2003 werd gekarakteriseerd, is 'verstrikt geraakt in cijfers en anekdotes'.

- Eisenberg, A. & Murkoff, H. & Hathaway, S. (1994). What to expect, the toddler years. Vertaald: De peuterjaren: van 13 tot 36 maanden. New York: Workman Publishing Company, Inc.

“Belangrijk om te weten over spelen en leren”, volgens Eisenberg, Murkoff, Hathaway

“Spelen is werken voor een peuter. Vogels doen het, reptielen doen het, allerlei soorten zoogdieren doen het. Eigenlijk doen zo ongeveer alle diersoorten die ooit zijn bestudeerd het. Spelen is universeel.

Het is een essentieel onderdeel van het opgroeien, of het nu om een jong hondje gaat dat speelt met zijn eigen staart of om een meisje dat speelt met een paar dobbelstenen. Onderzoekers geloven dat spelen van levensbelang is voor het groeiproces en van onschatbaar belang voor toekomstige prestaties.

Bij dieren zijn hersenverbindingen (synapsen) waargenomen die tijdens het spelen ontstonden. Hieruit is de theorie voortgekomen dat bij mensenkinderen hetzelfde plaatsvindt.

Toch beschouwen nog steeds veel volwassenen spelen als verloren tijd. Ze vragen zich af of spelen niet opbouwender gebruikt kan worden, omdat kinderen zich staande moeten leren houden in de maatschappij die in het teken staat van concurrentie, waar overleven en succes doorgaans zijn weggelegd voor de slimste

onder ons. Voor een kind is er geen betere bezigheid dan spelen. Het levert verbazingwekkende voordelen op, die met kaartspelletjes, opvoedkundige computerspelletjes of gymnastieklessen nooit zouden kunnen worden bereikt. Enkele voorbeelden zijn:

- Het spel geeft het kind de mogelijkheid om almachtig te zijn (de grote vis, in plaats van het kleine guppie). Zij maken de keuzes, leggen de regels vast, hebben controle en zijn de baas.
- Ze leren van de wereld om hen heen. Ze onderzoeken, ontdekken en ervaren. Over alles in het leven is spelenderwijs iets te leren.
- Het spel geeft zelfvertrouwen. Kinderen hebben de neiging om in hun spel iets te doen waar ze goed in zijn, iets waarmee ze eer kunnen inleggen. Ze voelen zich vrij om te proberen zonder dat ze meteen het gevoel krijgen dat ze er niets van terechtbrengen.
- Het spel brengt de peuter sociale vaardigheden bij. Lang voordat kinderen met andere mensen gaan communiceren, bereidt het spel ze hierop voor. Hun eerste speelkameraadje is meestal heel bekend en niet bedreigend - een beer, een pop, een auto – en dus heel geschikt om interactieve vaardigheden mee te oefenen. Later leert het tijdens spel met anderen om te delen en dat ze op hun beurt moeten wachten. Studies over spel met ouders hebben uitgewezen dat kinderen die veel met hun ouders hebben gespeeld, het sociaal beter doen.
- Het spel leert een kind met zijn gevoelens om te gaan. Allerlei emoties, waaronder boosheid, angst en verdriet, komen vaak aan de orde tijdens het rollenspel.
- Het spel is goed voor de taalontwikkeling. Tijdens het spelen gebruikt een peuter een groot aantal woorden, waarvan er vele steeds weer worden herhaald, hetgeen goed is voor de taalontwikkeling.
- Etcetera...

Met andere woorden: het spelen van een peuter is werken. Het is een manier van werken die voldoening geeft en inspannend en zeer nuttig is. De tijd die aan spelen wordt besteed, is goed besteed en nooit verloren tijd. Laat ze dus spelen, laat ze spelen, laat ze spelen.”

“Ieder kind wordt nieuwsgierig geboren, die nieuwsgierigheid zet aan tot leren. Maar om het zover te laten komen, moet die nieuwsgierigheid wel ontwikkeld worden. Wanneer de dorst naar kennis zal worden gestimuleerd, zal het kind actief en gretig meer willen leren.” Volgens Eisenberg, Murkoff en Hathaway kun je deze nieuwsgierigheid over laten gaan in een levenslange liefde voor leren door ze op diverse punten te stimuleren:

- “Accepteer en stimuleer het stellen van vragen en beantwoord ze. Houd ze echter wel kort en simpel zodat ze ermee verder kunnen.
- Accepteer en stimuleer het onderzoeken van de wereld. Vaak lijkt dit onderzoeken op een knoeiboel, maar peuters leren van alles door te onderzoeken.
- Accepteer en stimuleer experimenten. Wat gebeurt er als ik het water met de boot over de rand van de emmer giet? Door veel van dit soort experimenten leren peuters ontzettend veel. Natuurlijk hoeft niet altijd alles getolereerd te worden. Maar maak ze dan duidelijk dat het experiment op zich geen kwaad kan, maar dat het resultaat van het experiment niet door de beugel kan. Stimuleer dan om de onderzoekende geest van de peuter ergens anders op te richten (kijk eens wat er gebeurt als je het water met de boot in de emmer giet)
- Neem de peuter mee naar een andere omgeving. Musea, speeltuinen, parken, winkelcentra, dierentuinen, een drukke winkelstraat: in bijna elke veilige en geschikte omgeving kunnen kleine kinderen iets leren. De meeste peuters pikken heel veel op door observatie, dit kan nog versterkt worden door het stellen van vragen en iets van eigen observaties over te brengen.
- Laat de peuter uiteenlopende dingen ervaren: schommelen, glijden van een glijbaan, zwemmen, gras/bloemen plukken, krassen met een krijtje, roeren door beslag, aanbellen, op het liftknopje drukken, tafel dekken, etc. Allen al de ervaring telt, maar het commentaar (‘Let op, als je op het knopje drukt gaat er een rood lampje branden’) maakt die ervaring nog waardevoller.
- Laat de peuter kennismaken met fantasie. Voor een peuter valt er net zoveel te leren uit het fantasieleven als uit het echte leven. Moedig de fantasie in het spel aan: het kind kan een eekhoorn spelen in het bos, of Nijntje in de dierentuin.

- Ontmoedig overmatig televisiekijken. Uiteraard pikken kinderen veel informatie op van de televisie, maar ze worden hierbij te weinig actief betrokken. Wanneer het kind kijkt, kijk dan zelf actief mee.
- Maak het leren onderdeel van de dagelijkse activiteiten. (wil je de blauwe trui aan of de rode?)
- Moedig het leren aan door het kind zelfvertrouwen te geven. Een kind moet zelfvertrouwen hebben voor het in staat is om te leren.
- Zorg dat leren leuk is. Kinderen kunnen een hekel aan leren krijgen als ze worden gedwongen om te leren, of als ze gestraft of belachelijk worden gemaakt wanneer ze falen, of als ze te vroeg aan het leerproces worden blootgesteld.
- Wees een voorbeeld van nieuwsgierigheid. Het enthousiasme waarmee de vertrouwde persoon dingen leert, werkt aanstekelijk.

“Afhankelijkheid” volgens Eisenberg, Murkoff, Hathaway

“Voor een peuter is tegenstrijdigheid in afhankelijkheid heel vanzelfsprekend. Het lijkt erop dat ze graag zelf iets willen ondernemen, maar ze trekken zich meteen terug zodra ze merken dat er enige druk wordt uitgeoefend. Aan de ene kant willen ze op onderzoek uitgaan, aan de andere kant hebben ze een grote behoefte aan veiligheid en geborgenheid. Het is daarom belangrijk om het juiste evenwicht zien te vinden tussen het geven van teveel steun en veiligheid en te weinig. Ze zullen dit niet in een dag leren. Het is een proces dat begint bij de dag van de geboorte en dat doorgaat tot aan het begin van de volwassenheid.”

Een aantal zaken die volgens Eisenberg, Murkoff en Hathaway belangrijk zijn om hen hierin te helpen zijn:

- “Maak duidelijk dat je terugkomt. Sommige kinderen zijn bang dat de vertrouwde persoon niet meer terugkomt zodra hij uit het gezichtsveld is verdwenen. Aan de hand van spelletjes waarbij het kind leert dat de dingen niet echt verdwijnen (een voorwerp bestaat nog steeds, ook al is het niet langer te zien), kunnen deze onzekerheden geoefend worden. Speel bijvoorbeeld ook kiekeboe of verstoppertje.

- Maak tijd voor het kind, maar overdrijf niet. Speel regelmatig in een 1 op 1 situatie met het kind, hebben samen tijd voor leuke activiteiten waarin het kind het middelpunt is. Moedig het kind echter regelmatig ook aan om dingen zelfstandig te ondernemen. Teveel samen doen kan een belemmering in de ontwikkeling naar zelfstandigheid opleveren.
- Zorg dat het kind bezig is. Weet de belangstelling van het kind ergens anders op te richten dan alleen op de vertrouwde persoon.
- Houd contact. Zorg voor een “lijntje” zodra je uit het gezichtsveld bent bij het kind.”

“Het accent leggen op de zintuigen” volgens Eisenberg, Murkoff, Hathaway

“De meeste volwassenen vinden hun zintuigen iets heel gewoons. We gebruiken ze ieder uur dat we wakker zijn, maar vaak zonder dat we daarbij stilstaan. Peuters daarentegen gebruiken hun zintuigen op de manier waarop een wetenschapper zijn laboratorium gebruikt. Dankzij die vijf wonderbaarlijke vermogens kunnen peuters hun ontdekkingen doen over de ingewikkelde wereld waarin ze leven. Zonder te hoeven aangespoord zal een peuter instinctief zijn natuurlijke vermogens aanspreken. Met aanmoediging zal een peuter ze zelfs nog meer benutten.”

“Het belang van corrigerend optreden” volgens Eisenberg, Murkoff, Hathaway

“Waarom is het nodig om grenzen te stellen aan een peuter? Ten eerste om hem het begrip van goed en kwaad bij te brengen. Peuters zijn nog niet zover dat zij dit helemaal kunnen begrijpen, maar door middel van daden en woorden kun je ze wel het idee geven wat ermee wordt bedoeld. Ten tweede is het van belang dat er een zekere mate van zelfbeheersing wordt aangeleerd. Dit zal niet direct worden aangeleerd, maar het zal van groot belang zijn voor het toekomstige gedrag van het kind. Ten derde is het belangrijk om het kind gevoelens van anderen duidelijk te maken, zodat hij zich kan ontwikkelen van een egocentrische peuter tot een meelevend en zorgzaam mens. Ten vierde om de peuter een grotere kans te geven een gelukkige volwassene te worden: een kind dat geen grenzen kent, staat veelal

een koude douche te wachten zodra het in de volwassenwereld komt. En ten slotte ter bescherming van de peuter en zijn omgeving.”

- Janssen-Vos, F & Pompert, B. (2001). *Startblokken van basisontwikkeling: een goed begin voor peuters en jonge kleuters*
Assen: Koninklijke Van Gorcum

Aandacht voor de voor- en vroegschoolse periode

Het uitgangspunt volgens Janssen-Vos en Pompert is dat je kansen voor kinderen niet kunt vergroten door de blik alleen op later te richten; op wat ze nodig zouden hebben voor het vervolgonderwijs of voor een plaats in de samenleving. We volgen hen het hier en nu zo inspirerend, uitdagend en stimulerend mogelijk maken en de kinderen helpen dat te (leren) doen wat ze graag willen. Volwassenen hebben daarbij de taak om te bemiddelen, te helpen en te sturen zodat we hun actuele ontwikkeling versterken en hen toe leiden naar de ontwikkelings- en leerprocessen die in het vizier komen.

Een goede start maken wil dan zeggen:

- kinderen helpen om te doen wat ze zelf willen en (bijna) kunnen in activiteiten die op persoonsontwikkeling zijn gericht;
- betrokkenheid, interesse en motivatie stimuleren;
- bemiddelen tussen wat kinderen zelf belangrijk vinden en wat je als volwassene voor een optimale ontwikkeling nodig vindt;
- ontwikkeling en leren samen opbouwen: kinderen, leidsters, leerkrachten en ouders.

Een ontwikkelingsgerichte bendaring houdt dus volgens Janssen-Vos en Pompert in dat volwassenen vooruit lopen op ontwikkeling en dat ze kinderen toe leiden naar hun toekomstige ontwikkeling.

Zomaar een ochtend in de peutergroep

Een aantal zaken valt volgens Janssen-Vos en Pompert zeker op: de ontspannen sfeer in de groep, de betrokkenheid van de kinderen bij de activiteiten en de lange

duur van de activiteiten, de duidelijke aanwezigheid van de leidster, haar taalaanbod, het meespelen met de kinderen, de verschillen in taalgebruik van de kinderen.

Ontwikkeling en leren van jonge kinderen

Kinderen maken in hun eerste levensjaren een enorme ontwikkeling door; het is onvoorstelbaar wat ze in een korte tijd kunnen leren. Dat leren vindt zo terloops, haast vanzelfsprekend plaats, dat we geneigd zijn te denken dat het een natuurlijk proces is dat zich automatisch bij alle kinderen ongeveer tegelijk voltrekt.

Dat dit niet zo is, maken de verschillen duidelijk die zich al op zeer jonge leeftijd tussen kinderen voordoen. Niet alleen begaafdheid of aanleg, maar ook omgevingsfactoren zijn er de oorzaak van dat de ontwikkeling zich bij sommige kinderen anders en sneller voltrekt dan bij andere kinderen. De leefomstandigheden thuis spelen een grote rol (zoals huisvesting, speelmogelijkheden, verzorging en voeding) en ook de opvoedingssituatie: de band en de (talige) interactie tussen volwassenen en kinderen.

Er zijn dus verschillen tussen kinderen, maar er zijn ook gemeenschappelijke kenmerken. Over het algemeen worden de activiteiten bij jonge kinderen gekenmerkt door een grote behoefte aan beweging en aan actief, handelend, spelend en onderzoekend bezig zijn in dagelijkse concrete situaties. In principe zijn volgens Janssen-Vos en Pompert alle kinderen uit op contact en interacties met zowel volwassenen als andere kinderen. Voor peuters zijn alle dagelijkse handelingen waar zij en volwassenen druk mee zijn, een bron van inspiratie en actie: aankleden en uitkleden, wassen en schoonmaken, boodschappen doen, op visite gaan, eten en drinken, slapen, pijn hebben en troosten en ga zo maar door.

Volgens Janssen-Vos en Pompert geldt voor alle kinderen dat ze zich kunnen ontwikkelen dankzij de interacties met hen omgeving en met name de volwassenen in hun omgeving.

Ontwikkeling is dus een proces van twee kanten. Aan de ene kant is er het kind zelf, met zijn ontwikkelingsmogelijkheden. Aan de andere kant is er de sociale (menselijke) omgeving, die het kind veiligheid biedt, beschermt en betreft in gezamenlijke activiteiten.

Bouwstenen voor het pedagogisch werkplan

De doelen

Wat is er nodig om kansen op een optimale ontwikkeling en succesvolle deelname aan toekomstige onderwijsleerprocessen te vergroten?

Zoals uit de vele publicaties over en programma's voor peuters en kleuters blijkt, zijn er verschillende en soms tegenstrijdige opvattingen over doelen en werkwijzen. Maar er zijn ook overeenkomsten te vinden.

Een ontwikkelingsgerichte pedagogiek zoals wij (Janssen-Vos en Pompert) ons die voorstellen hecht namelijk sterk aan een aantal doelen die we in ieder geval ook beluisteren in de uitspraken van Riksen-Walraven, hoogleraar kinderopvang (2000), en voor een deel in de landelijke richtlijnen voor effectieve programma's (VVE).

Wat we met jonge kinderen in eerste instantie nastreven, is dat we een stevige basis helpen vormen, waarop alle verdere ontwikkelings- en leerprocessen kunnen gedijen en uitgroeien.

Denkend aan peuters en de jongste vierjarige kleuters liggen de accenten volgens Janssen-Vos en Pompert dan op de volgende punten.

Basiskenmerken

In de eerste plaats moet ervoor gezorgd worden dat kinderen zich veilig, geborgen en geaccepteerd voelen. Dan ontstaat er 'ruimte' en 'vrijheid' om tot actie te komen, te onderzoeken, contacten te leggen, nieuwsgierigheid te ontplooien en vertrouwen op te bouwen in zichzelf en in anderen. In feite gaat het om een sterke emotionele basis die ervoor zorgt dat kinderen hun eigen ontwikkelingskracht en drang om te groeien in werking stellen. Dit is wel de belangrijkste voorwaarde voor een actieve en betrokken deelname aan gezamenlijke activiteiten.

Wat we willen bereiken is:

- dat kinderen zich prettig voelen in de groep, dat ze zich 'wel bevinden';
- dat ze plezier hebben in gezamenlijke activiteiten en daaraan op betrokken wijze deelnemen;
- dat ze nieuwsgierig zijn naar wat de omgeving te bieden heeft en graag onderzoeken en experimenteren;

- dat ze daardoor zelfvertrouwen opbouwen en activiteiten durven aan te pakken die net iets boven hun huidige mogelijkheden liggen;
- dat ze actief zijn, zelf initiatieven nemen en mee willen gaan in de initiatieven die anderen (volwassenen en kinderen) nemen.

Sociale ontwikkeling

In de tweede plaats is het volgens Janssen-Vos en Pompert van belang dat kinderen in sociaal opzicht sterker worden. Dat ze samenspelen en samenwerken met andere kinderen en volwassenen prettig vinden en dat ze daarin ook 'competenter' of sociaal vaardiger worden.

Sociale ontwikkeling vraagt ook om enige zelfstandigheid; als je sociaal vaardiger wordt, kun je ook meer verantwoordelijkheid dragen voor je eigen handelen en je enigszins mee verantwoordelijk voelen voor de ander. Voor peuters ligt dit nog ver weg, maar we kunnen er wel naar toe werken door hen van meet af aan gevoelig te laten zijn voor de inbreng en belangen van andere kinderen.

Daarom hoort zelfredzaamheid bij sociale competenties, want als je zonder al te veel hulp van anderen een aantal dagelijkse handelingen kunt verrichten, ben je ook al beter in staat om anderen, die dat alles nog minder goed kunnen, te helpen.

Wat we nastreven is:

- dat kinderen geïnteresseerd raken in wat anderen doen en het prettig vinden om mee te doen aan de activiteiten van anderen;
- dat ze anderen laten meedoen met hun activiteiten en hen daar op hun eigen initiatief in gaan betrekken;
- dat ze graag met volwassenen meedoen en volwassenen hun wensen en vragen voorleggen;
- dat ze andere kinderen toelaten als zij met hun leidsters of leerkrachten praten of spelen;
- dat ze samen kunnen spelen met de beschikbare speelmiddelen en andere materialen;
- dat ze zich in de dagelijkse routines steeds beter kunnen redden: aankleden, opruimen, dingen openen en sluiten.

Communicatie

Communicatie is ook een sociale vaardigheid. Als je contacten wilt leggen met anderen moet je namelijk over de communicatiemiddelen beschikken die dat mogelijk maken. Denk hierbij aan lichamelijk contact, gezichtsuitdrukkingen en taal. De geschreven (of getekende) en gedrukte taal vormen ook een belangrijk communicatiemiddel in onze samenleving.

Voor jonge kinderen is het in eerste instantie van belang dat zij gemotiveerd zijn om met anderen te communiceren en dat zij daartoe zowel de niet-talige als talige middelen leren inzetten. Dan is er een basis om hun taalvaardigheden uit te breiden.

Waar we aan willen bijdragen is:

- dat kinderen uit zijn op contact met anderen en middelen (met of zonder gesproken taal) inzetten om tot interactie te komen; dat ze het prettig vinden om contacten te leggen en willen ingaan op de pogingen tot contact van anderen;
- dat ze steeds beter in staat zijn om duidelijk te maken wat ze bedoelen of willen en dat ze laten blijken dat ze begrijpen wat de ander wil of zeggen wil;
- dat ze steeds meer belangstelling hebben voor interacties, waarin daadwerkelijk wordt ingegaan op wat de ander aan reacties vraagt en uitlokt;
- dat ze meer en meer taal als communicatiemiddel willen en kunnen inzetten (gesproken taal en taal in getekende, geschreven en gedrukte vorm).

Taalontwikkeling

Taalvaardigheden zijn nodig om zowel op het gebied van communiceren als van sociale interventies verder te komen. Het is van belang dat kinderen hun taalvaardigheden uitbreiden en steeds meer willen en kunnen inzetten in de dagelijkse handelingen en gebeurtenissen. En vooral ook in de activiteiten die in de peutergroep en op school plaatsvinden, zodat zij steeds beter op actieve wijze kunnen deelnemen aan het leven in de groep en klas.

We streven na:

- dat kinderen de taal steeds beter gaan begrijpen en dat ze blijf geven van een groeiend taalbegrip;
- dat ze in betekenisvolle activiteiten de taal zelf steeds actiever gaan gebruiken;

- dat ze over steeds meer begrippen en woordbetekenissen leren beschikken; zowel wat betreft de woorden die de volwassene hen aanbiedt als de woorden die ze zelf, in de omgang met anderen, oppikken;
- dat ze geïnteresseerd raken in verhalen in prentenboeken en in de betekenis van gedrukte taal en beeldverhalen;
- dat ze belangstelling opbouwen voor geschreven en gedrukte taal in de omgeving en in de activiteiten van volwassenen;
- dat ze middelen gaan gebruiken om op meerdere manieren met taal te communiceren: door tekeningen en krabbelboodschappen te maken;
- dat ze steeds meer gaan vertellen over eigen ervaringen en (al dan niet verzonnen) gebeurtenissen; dat ze hun vertellingen gaan uitbreiden en als ‘verhaal’ gaan opbouwen.

De aanduidingen zeggen het eigenlijk al: het zijn streefdoelen. We streven deze doelen na, we willen eraan bijdragen dat deze bereikt worden. Het zijn doelen die niet op korte termijn bereikt worden, maar waar je wel vanaf het eerste moment doelgericht aandacht aan besteedt. Hoever je ermee komt, hangt af van de ontwikkelingsmogelijkheden van de kinderen en van je bijdrage als leidster of leerkracht aan die gewenste ontwikkeling.

De doelen hebben dan ook een dubbele functie: ze geven aan waar je als leidster of leerkracht naar toe werkt en ze bieden je de aandachtspunten om het ontwikkelingsproces, dat met jouw hulp tot stand komt, zorgvuldig te volgen en bij te sturen.

Het aandeel van leidsters en leerkrachten

Leidsters en leerkrachten beschikken volgens Janssen-Vos en Pompert over een aantal middelen of mogelijkheden om ontwikkeling en leren van hun kinderen optimaal te ondersteunen en stimuleren.

De pedagogische basis

Een veilige, uitnodigende, krachtige en rijke omgeving is van belang. Die zorgt ervoor dat kinderen zich prettig voelen, uitgedaagd worden en initiatieven nemen.

De houding van de volwassenen is hierin doorslaggevend. Van hen wordt verwacht dat ze in staat zijn goed contact te leggen met de kinderen en een vertrouwensrelatie op te bouwen. Er wordt wel gesproken over 'sensitieve en responsieve' opvoeders gesproken; daarmee wordt bedoeld dat zij gevoelig zijn voor wat kinderen aan signalen geven over hun behoeften en verlangens en dat ze daarop begrijpend en helpend reageren.

Het komt er ook op aan dat zij hoge verwachtingen van hun kinderen hebben. Volwassenen die niet veel verwachten van wat een kind kan en wil, zijn geneigd die kinderen een beetje links te laten liggen, te ontzien en geen extra uitdagingen te bieden. Terwijl kinderen waarvan zij hoge verwachtingen hebben, volop uitgedaagd worden om meer te doen en te willen dan dat zij op dat moment al kunnen. Zij krijgen dus meer kansen op een optimale ontwikkeling dan kinderen die bij voorbaat al laag worden ingeschat. Daarom is het nodig dat opvoeders, in samenspel, op zoek gaan naar wat zij al kunnen of bijna kunnen. Wie daarop voortbouwt, lokt meer actie en initiatieven van kinderen uit dan volwassenen die beginnen met in kaart brengen wat een kind minder goed kan dan leeftijdgenoten.

Een betekenisvol activiteiten aanbod

De pedagogische basis legt de fundamenteën voor de gewenste ontwikkelingsprocessen. Maar deze basis komt pas in werking als er activiteiten zijn waarin volwassenen en kinderen samen zijn betrokken.

Betekenisvolle activiteiten zijn die activiteiten die passen bij wat een kind graag doet en die het persoonlijk zinvol en interessant ervaart.

Wat van betekenis is, kan voor kinderen onderling verschillend zijn, maar er is ook te zien dat er een aantal overeenkomsten aan te wijzen is die houvast geven.

Spelactiviteiten zijn in principe voor jonge kinderen betekenisvolle activiteiten; bewegingsspel en manipulerend spel, eenvoudig rollenspel, thematisch rollenspel en constructief spel.

Inhouden geven ook betekenis aan activiteiten. Wat dat betreft hoeft het voor jonge kinderen niet ver van huis gezocht te worden. Alle activiteiten van grote mensen en grote kinderen zijn een bron van interesse om over te praten en te spelen; eten, afwassen, douchen, badderen, winkelen, op visite gaan, verjaardagen vieren, ziek

zijn en beter worden. En dan nog de activiteiten die door het jaar heen vrijwel elk gezin binnendringen: sinterklaas, kerst, op vakantie, sneeuw en ijs.

Het activiteitenaanbod moet ook bijdragen aan de doelen die je voor ogen hebt.

Daarom wordt er gesproken over 'bemiddelen'; je zorgt voor dat aanbod dat zowel betekenis heeft (of gaat krijgen) voor de kinderen als ook helpt om de doelen dichterbij te krijgen.

Het begeleiden en leiden van activiteiten en ontwikkeling

Een 'derde' middel volgens Janssen-Vos en Pompert om ontwikkeling van kinderen in de bedoelde richting te bevorderen, is het pedagogisch en didactisch handelen. Je zorgt voor een hechte pedagogische relatie waarin je echt contact met kinderen hebt. Je ontwerpt met de inbreng van kinderen een aanbod van betekenisvolle activiteiten en inhouden. Maar dit brengt pas iets teweeg als je zelf een actief aandeel neemt om die activiteiten meer ontwikkelingswaarde te geven. Pedagogische en didactische vaardigheden zijn daarom nodig om de activiteiten voor de kinderen zelf interessanter en rijker te maken en om tevens de ontwikkelingswaarde van die activiteiten te vergroten.

Observeren, registreren en evalueren

Observaties van activiteiten van kinderen vervullen een dubbele functie. Ze verschaffen de aanknopingspunten om een goed aanbod voor kinderen te kunnen ontwerpen. Daarom, ben je steeds op zoek naar wat kinderen graag willen en al bijna kunnen.

De tweede functie is dat je observatiegegevens gebruikt om op vaste momenten een stand van zaken op te maken in de ontwikkeling van elk kind. Je evalueert het ontwikkelingsproces om weer nieuwe plannen te gaan maken voor het vervolg.

Een ontwikkelingsgerichte pedagogiek en methodiek

Zone van naaste ontwikkeling

De aanduiding 'ontwikkelingsgericht' wil vooral zeggen dat volwassenen er opzettelijk op uit zijn om kinderen verder te brengen in hun ontwikkeling.

Een kind leert het meest in een zone van naaste ontwikkeling. Deze zone moet je je voorstellen als een gezamenlijke situatie of activiteit, die past bij wat een kind al zelfstandig wil en kan en die tegelijkertijd nieuwe interesses en handelingsmogelijkheden uitlokt zodat het kind ook activiteiten onderneemt die het nog niet helemaal zelf kan.

Bijvoorbeeld: een kind speelt zelfstandig in een huishoek met de activiteiten die hij herkent uit zijn eigen ervaringen. Je creëert een zone van naaste ontwikkeling als je in die huishoek nieuwe impulsen aanbrengt; bijvoorbeeld een telefoon met notitieblok of een boodschappentas. Je lokt daarmee uit dat deze kinderen geïnteresseerd raken en initiatieven nemen in het doen-alsof ze telefoneren en boodschappen doen. Nog directer is je bijdrage aan het creëren van een zone van naaste ontwikkeling als je zelf meedoet in een activiteit. Met die inbreng kun je kinderen stimuleren tot het betrekken van bijvoorbeeld samen eten en kun je nieuwe woorden en begrippen verbinden aan handelingen.

Het ontwikkelingsgerichte principe is dat kinderen leren als ze kunnen rekenen op de hulp van hun 'meerwetende of meerkunnende' partner die datgene voor zijn rekening neemt wat het kind nog niet zelfstandig kan.

Opvoeders geven thuis deze hulp vaak spontaan, maar in de peutergroep en op school doe je dat weloverwogen en vakkundig.

Methodiek

Met de aanduiding 'methodisch' willen Janssen-Vos en Pompert aangeven dat leidsters en leerkrachten een bepaalde werkwijze hanteren. Ze handelen niet alleen maar spontaan en willekeurig, maar vooraf overdacht, voorbereid en gepland.

De ontwikkelingsgerichte benadering is per definitie niet vrijblijvend of ongestructureerd. Methodisch handelen wil zeggen dat je systematisch te werk gaat; in het kiezen en ontwerpen van activiteiten waarbij je de inbreng van kinderen nodig hebt, in de hulp en begeleiding die je geeft, in de organisatorische maatregelen en in de observaties en registraties. Je werkt niet volgens voorgeschreven structuur of volgens gesloten werkplan of methode; maar je gebruikt wel bronnen en methodische aanwijzingen om zelf de juiste handelingsbeslissingen te kunnen nemen.

Doorgaande lijnen

De ontwikkelingsgerichte pedagogiek en methodiek loopt door in de basisschool zodat leidsters en leerkrachten samen voor een ononderbroken ontwikkelingsproces zorg kunnen dragen. Basisontwikkeling, het werkplan voor de onderbouw van de basisschool, gaat door op de doelen die tot nu toe zijn genoemd en geeft een aanvulling en vervolg op de kernactiviteiten die op deze doelen zijn afgestemd. Ook het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkrachten is op dezelfde principes gebaseerd als Startblokken. De afstemming tussen voorschoolse en schoolse periode is op deze manier dus vooral verankerd in het handelen van de volwassenen en in de organisatie en afstemming in beide instellingen.

- Nijgh, L. & Bogerd, A. (2007). *Basisboek ondersteuning aan mensen met een verstandelijke beperking*.

Soest: Nelissen

Ontwikkeling

Volgens Nijgh en Bogerd heeft ieder mens de mogelijkheid om zich te ontwikkelen. Dit geldt zeker ook voor kinderen met een verstandelijke beperking. De ontwikkelingsmogelijkheden zijn volgens hen afhankelijk van:

- De erfelijke aanleg, dat wil zeggen: alle sterke en zwakke punten als het gaat om de lichamelijke gesteldheid, het gebruiken van de zintuigen of kenmerkende karakter eigenschappen;
- De omstandigheden waarin het kind opgroeit; dat wil zeggen: de invloed van de omgeving met kansen om bepaalde ervaringen op te doen, de juiste ondersteuning krijgen, gestimuleerd te worden en zich veilig te voelen. Een goede verzorging, zoals gezonde voeding, hoort hier ook bij.

Het is dus van belang om te kijken naar wie het kind is, wat zijn voorkeuren zijn en zijn talenten te ontdekken en een omgeving te bieden die aansluit bij zijn mogelijkheden.

De verstandelijke ontwikkeling heeft invloed op het hele ontwikkelingsproces.

Kinderen met een verstandelijke beperking zijn trager in het zich eigen maken van

nieuwe vaardigheden in vergelijking met leeftijdgenoten. Naast de cognitieve ontwikkeling kunnen ook andere ontwikkelingsgebieden vertraagd zijn. Het is van belang dat in de opvoeding of ondersteuning van kinderen met een verstandelijke beperking aandacht is voor alle ontwikkelingsgebieden.

De cognitieve ontwikkeling

Met 'cognitie' wordt verstandelijk redeneren bedoeld. De cognitieve ontwikkeling kan omschreven worden als het proces waarbij het kind stap voor stap grip krijgt op zijn omgeving, door denken en begrijpen. Er zijn verschillende ontwikkelingspsychologen die modellen hebben ontwikkeld om dit ontwikkelingsproces inzichtelijk te maken. Piaget is een van de bekendste psychologen. In het kort omschrijft hij de cognitieve ontwikkeling als een vorm van biologische aanpassing met een vast, gefaseerd verloop. Biologische rijping speelt daarbij een essentiële rol, maar kan het niet stellen zonder interactie met de omgeving en overdracht van informatie. Piaget ziet ontwikkeling als een interactie tussen fysieke rijping en ervaring. Door ervaringen construeren kinderen kennis en begrip. Piaget noemt dit schema's. Hiermee wil hij aangeven dat kennis in structuren wordt vastgelegd. Door ervaringen worden structuren uitgebreider en ontstaat meer begrip. Piaget gaat ervan uit dat ieder kind cognitieve structuren ontwikkelt. Deze structuren, ook wel denkschema's genoemd, zorgen voor mentale afbeeldingen van allerlei zaken. Doordat het kind ervaring opdoet, komt hij van alles tegen in zijn leven. Neem maar zoiets simpels als het zien van een stoel. Het kind leert het fenomeen stoel kennen en slaat dit op in een bepaalde denkstructuur. Bij een volgende ervaring kan deze structuur zich uitbreiden doordat het kind ziet dat een keukenstoel er anders uitziet dan een stoel in de huiskamer. De ervaring leert echter dat het beide stoelen zijn. Zo wordt het denkschema of de structuur hierover uitgebreid. Op deze manier ontstaan steeds complexere structuren. Dit kan gezien worden als basis van kennis en als bouwstenen van de intellectuele ontwikkeling. Piaget gaat ervan uit dat de intellectuele ontwikkeling zich in fases voltrekt.

Nijgh en Bogerd gaan ervan uit dat de cognitieve ontwikkeling van het kind met een verstandelijke beperking, net zoals bij andere kinderen, via het hiervoor beschreven proces verloopt.

Volgens hen is het adaptief gedrag van kinderen met een verstandelijke beperking echter anders dan dat van kinderen zonder handicap. Met adaptief gedrag wordt het gedrag bedoeld waarmee je om weet te gaan met veranderingen in je omgeving. Als je een probleem tegenkomt en je reageert er niet automatisch op, rafel je een probleem eerst uiteen. Je bedenkt alternatieve oplossingen, je bedenkt belangrijke afwegingspunten en je kiest de beste oplossing. Vooral mensen met een verstandelijke beperking, maar zeker ook mensen met autisme of een bepaald soort hersenletsel zijn gehandicapt door hun gebrek aan adaptief gedrag.

De ernst van de verstandelijke ontwikkeling bepaald voor een groot deelde snelheid en het plafond van de ontwikkeling. Kinderen met een zeer ernstige verstandelijke beperking nemen minder initiatief. Het zelf actie ondernemen en dingen ontdekken is echter een belangrijke drijfveer in de cognitieve ontwikkeling. Kinderen met een verstandelijke beperking moeten hierin uitgedaagd worden opdat zij zo de wereld om zich heen gaan ontdekken en begrijpen.

De sociaal-emotionele ontwikkeling

De sociaal-emotionele ontwikkeling stelt het kind in staat om te gaan met zijn gevoelens en relaties aan te gaan. In interactie met de ouders of opvoeders is van groot belang bij de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Een baby reageert in eerste instantie reflexmatig, maar als de vader of moeder hierop reageert, leert het kind langzamerhand dat zijn reactie een reactie van de ouder teweegbrengt. Zo ontstaat het contact. Er is communicatie en ook het kind leert gaandeweg om doelbewust en zelf dit contact te zoeken. Rond de acht maanden kan een kind zijn speelgoed laten vallen en vervolgens oogcontact zoeken met zijn vader of moeder. De wederkerigheid tussen ouder en kind wordt steeds groter naarmate het kind ouder wordt. Dit vormt de basis waardoor hij later zal leren hoe gereageerd wordt op zijn emoties als boosheid of blijdschap, en hoe hij zelf met de emoties van anderen om moet gaan.

Bij kinderen met een verstandelijke beperking verloopt deze ontwikkeling niet zo vanzelfsprekend. Het jonge verstandelijk beperkte kind heeft veelal een passieve rol in het hiervoor beschreven interactieproces. De baby draait bijvoorbeeld niet zo snel zijn hoofdje naar het geluid en dus naar de opvoeder. Het kind lijkt veel meer afwachtend in vergelijking met leeftijdgenootjes zonder beperking.

In principe doorlopen kinderen met een verstandelijke beperking dezelfde fases van de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar ook hier is sprake van een ernstige vertraging. Net zoals bij de cognitieve ontwikkeling heeft de ernst van de verstandelijke beperking een grote invloed op het verloop van de ontwikkeling. Kinderen met een ernstige verstandelijke beperking blijven vaak reactief. Zij reageren, vaak reflexmatig, op de actie van een ander. Terwijl een kind met een lichte verstandelijke beperking leert dat zijn actie een reactie van een ander zal opleveren. Hierdoor kan hij doelbewust acties inzetten. Dit interactieproces komt veelal niet spontaan op gang. Hierin wordt veel gevraagd van de ouder of opvoeder. Het is aan de ouder of opvoeder om een omgeving te creëren waarin zij worden uitgedaagd om tot actie over te gaan. Bijvoorbeeld door dingen voor te doen om te laten zien hoe je met verschillend speelgoed om kan gaan (rollen van een bal). Door die heel concrete ervaring leert het kind met een verstandelijke beperking. Dit vraagt veel oefening en daarmee ook veel geduld van de ouder of opvoeder. Ook als het kind ouder wordt, blijft veel oefening nodig. Samen met de ouder kan het kind ervaren wat er gebeurt als hij boos wordt. Het is hierbij van belang om de verschillende ervaringen op het juiste moment aan te bieden. Wanneer het kind nog niet klaar is voor een volgende stap, kan een nieuwe ervaring paniek of een driftaanval veroorzaken. Aan de andere kant is voortdurende stimulans nodig voor een goede ontwikkeling.

De motorische ontwikkeling

Wanneer er gesproken wordt over motoriek, bedoeld men alles wat met bewegen te maken heeft. Er is een onderscheid tussen grove en fijne motoriek. Bij grove motoriek gaat het om de ontwikkeling van de grote spieren van het lichaam (kruipen, lopen, klimmen, fietsen).

Met kleine motoriek wordt de ontwikkeling van de controle over de kleine spieren bedoeld. Het gaat hier om de handspieren en de oog-handcoördinatie. Hierdoor kan het kind bijvoorbeeld grijpen, tekenen of een puzzel maken.

Kinderen met een verstandelijke beperking hebben vaak problemen met zowel de grove als de fijne motoriek. Het kan zijn dat er sprake is van een vertraagde motorische ontwikkeling. Bij een aantal syndromen is het echter ook zo dat de

motorische ontwikkeling anders verloopt, doordat het centraal zenuwstelsel bij deze kinderen anders is aangelegd.

In beide situaties is het werken met een stimuleringsprogramma belangrijk. Wanneer er sprake is van een 'andere' ontwikkeling moet er goed gekeken worden naar de ondersteuningsvraag van het kind en daar het programma op afstemmen.

De zintuiglijke ontwikkeling

Bij de zintuiglijke ontwikkeling gaat het volgens Nijgh en Bogerd om het effectief kunnen gebruiken van de verschillende zintuigen. Het zien, horen, ruiken, proeven en voelen geven een belangrijke bron van informatie voor het kind. Hierdoor ontdekt het de wereld om zich heen.

Veel kinderen met een verstandelijke beperking hebben ook problemen met de zintuigen. Een ernstige verstandelijke handicap geeft een extra risico op visuele stoornissen. Meer dan de helft van deze groep heeft een visuele beperking, daarnaast heeft een derde gehoorproblemen.

De prikkelverwerking via tast en voelen kan eveneens verstoord zijn. Je kunt je voorstellen dat dit van grote invloed is op de algehele ontwikkeling.

Ontwikkelingsstimulering

Het stimuleren van de ontwikkeling van kinderen met een verstandelijke beperking is van groot belang. Het is lastig om een algemeen beeld te schetsen van de manier waarop de ontwikkelingsstimulering van kinderen met een verstandelijke beperking vormgegeven zou moeten worden. Dit is altijd afhankelijk van het individuele kind. Uit onderzoek is gebleken dat een intensief en vroegtijdig ontwikkelingsprogramma kinderen met een verstandelijke beperking kan helpen om een bepaalde vaardigheid sneller onder de knie te krijgen. Met kinderen met het Downsyndroom wordt bijvoorbeeld vaak veel lichamelijke oefeningen gedaan om te leren zitten en lopen. Hierdoor wordt de achterstand op deze vlakken beperkt, maar dit biedt geen garantie voor een betere ontwikkeling op andere gebieden. Steeds weer is een specifieke training of ondersteuning nodig bij het ontwikkelen van een vaardigheid die het kind niet (zo goed) beheerst. Dit betekent dat goed gekeken moet worden naar de

ontwikkelingsvraag van het kind. Op basis hiervan kan een ontwikkelingsprogramma ingezet worden.

Ontwikkelingsprogramma's

Bij de ontwikkelingsprogramma's ligt de nadruk op stimuleren van de ontwikkeling van kinderen met een verstandelijke beperking. Door middel van een ontwikkelingsprogramma kan er doelgericht en op een systematische manier gewerkt worden aan alle ontwikkelingsgebieden. Volgens Nijgh en Bogerd zijn er 3 belangrijke ontwikkelingsprogramma's;

Het macquarie- en kleine stapjes programma

Het doel van het Macquarie-programma is om kinderen tussen nul en zes jaar alle kansen te bieden om hun potentiële mogelijkheden te benutten opdat zij zijn voorbereid op deelname aan het reguliere onderwijs en gemeenschapsactiviteiten. Dit gebeurt op basis van een leerplan en met steun van een begeleider. Het macquarie-programma is een pakket materialen dat ontwikkeld is in het kader van het Down's Syndrome Program op de Macquarie Universiteit in Sydney in Australië. Dit programma is echter niet alleen geschikt voor kinderen met het downsyndroom. Kleine Stapjes is de Nederlandse afgeleide van het Macquarie-programma. Dit programma biedt praktische richtlijnen om de kinderen in hun thuisomgeving een gerichte, alerte opvoeding te geven. Het erkent dat de ouders de belangrijkste opvoeders van hun kind zijn. Maar daarnaast kan het ook worden gebruikt door pedagogische werkers, kleuter- en groepsleid(st)ers. Het programma gaat uit van de volgende principes:

- Alle kinderen kunnen leren. Het kind met een verstandelijke belemmering leert langzamer, maar het kan leren.
- Kinderen met een belemmering moeten de vaardigheden leren die alle kinderen leren en gebruiken – vaardigheden die hen helpen bij het spelen bij hun interacties met anderen, om maximale onafhankelijkheid te bereiken en om deel van de gemeenschap uit te maken.
- De ouders zijn de belangrijkste opvoeders van het kind.
- De eerste jaren zijn beslissend voor het leren. De gerichte, alerte opvoeding moet zo vroeg mogelijk beginnen nadat er een probleem onderkend is.

- Ieder kind is anders en ieder gezin is anders. Een succesvol programma moet tegemoetkomen aan de behoeften van het kind en het gezin.

Het programma biedt ouders de kans om zelfstandig met hun kind te werken aan ontwikkeling.

Het portageprogramma

Het Portage Programma Nederland (PPN) is bedoeld om gezinnen met kinderen van nul tot zes jaar te ondersteunen bij (dreigende) opvoedingsproblemen. Er is ook een Portageprogramma ontwikkeld voor kinderdagverblijven.

De opvoedingsproblemen hangen samen met de ontwikkeling van het kind of met de omgang van het kind. Een belangrijk element van PPN is dat er dagelijks aandacht is voor positieve communicatie tussen ouder en kind in de vorm van een spelletje. Zo leert het kind de dingen die moeilijk zijn op een speelse manier. Bij dit programma wordt onder meer een zogenoemde vaardighedenlijst gebruikt. Hierin zijn 580 vaardigheden opgenomen, verdeeld over zes ontwikkelingsdomeinen:

- Vroege ontwikkeling
- Sociale ontwikkeling
- Zelfredzaamheid
- Taalontwikkeling
- Motorische ontwikkeling
- Cognitieve ontwikkeling.

Het gezin wordt wekelijks bezocht door een thuisbegeleider. Deze toetst het kind aan de hand van de vaardighedenlijst. In overleg met de ouders wordt afgesproken welke vaardigheid er de komende week wordt geoefend. De thuisbegeleider laat aan de ouders zien hoe er aan de vaardigheid gewerkt kan worden. Vervolgens gaan de ouders hier zelf, samen met het kind, mee aan de slag.

Het opvoedingsprogramma van Carla Vlaskamp

Het opvoedingsprogramma van Carla Vlaskamp (2005) geeft opvoeders een handvat om de behoeften van kinderen met een ernstige meervoudige beperking te herkennen en daarop op een juiste wijze te reageren.

Het programma heeft twee uitgangspunten:

1. Een normatief uitgangspunt stelt dat ook personen met een ernstige meervoudige beperking in staat zijn hun behoeften en wensen te uiten en een actieve rol te vervullen in hun leefomgeving.
2. Het methodische uitgangspunt gaat uit van de systematische werking en de doelgerichte evaluatie van personen met ernstige meervoudige beperkingen.

Het programma bestaat uit een werkmodel dat acht stappen heeft:

- Stap één betreft het persoonsbeeld of er worden gegevens verzameld over de inhoudelijke aspecten van het pedagogisch handelen ten opzichte van een bepaalde cliënt.
- In stap twee wordt er een perspectief opgesteld, dat aangeeft wat de doelstellingen van de begeleiders over de toekomst zijn. Het perspectief geldt meestal voor een periode van anderhalf a twee jaar.
- In stap drie worden bepaalde hoofddoelen afgeleid uit dat perspectief en die gelden voor alle begeleiders. Deze hoofddoelen betekenen een tussenstap om het perspectief te realiseren.
- In stap vier worden de werkdoelen opgesteld. Ze worden van de hoofddoelen afgeleid. In een werkdoel wordt vastgelegd wat op korte termijn gerealiseerd kan worden.
- In stap vijf wordt vastgesteld door middel van welke activiteiten het werkdoel kan worden bereikt en door wie en wanneer het wordt bepaald.
- In stap zes wordt een overzicht gemaakt over het verloop en de resultaat van de activiteit.
- In stap zeven wordt door middel van een vierpuntschaal gemeten of het hoofddoel is bereikt.
- In stap acht gebeurt de eigenlijke evaluatie. Het geëvalueerde werkdoel draagt bij tot de beeldvorming.

Plaatsing binnen speciaal kinderdagverblijf en onderwijs

Het is belangrijk dat kinderen terechtkomen op de plek waar zij voldoende ontwikkelingsmogelijkheden hebben. Het is mooi als dat een reguliere school of peuterspeelzaal is. Maar soms is een 'speciale' plek beter voor het kind. Hier werken hulpverleners die gespecialiseerd zijn in deze doelgroep en ervaring hebben met het stimuleren van de ontwikkeling van deze kinderen.

Het orthopedagogisch dagcentrum (ODC) of kinderdagverblijf (KDV)

De kinderen die worden opgevangen en ondersteund binnen het gespecialiseerd ODC, zijn meervoudig (complex) gehandicapt. De kinderen variëren qua leeftijd van 1 tot 18 jaar. De ontwikkelingsleeftijd ligt echter veel lager, tussen de 4 tot 6 maanden en ongeveer 2 jaar (24 maanden).

De meeste kinderen kunnen niet praten en maken zich duidelijk met behulp van mimiek, gebaren, klanken, foto's, plaatjes, picto's en sommige met spraakcomputers. Veel kinderen zien slecht tot zeer slecht waardoor zij moeite hebben met het zien van aangeboden materiaal en met het zich oriënteren in de ruimte. Sommige kinderen hebben regelmatig last van grote of kleinere epileptische aanvallen waardoor ze (steeds) gedeeltelijk informatie missen. Ook de voedingsproblemen zorgen voor een grote belasting. Sommige kinderen hebben sondevoeding, andere hebben veel tijd nodig en verslikken zich vaak.

Kenmerkend voor deze doelgroep is het gebrek aan compensatiemogelijkheden. De beperkingen die zij ondervinden, strekken zich uit over alle gebieden van het menselijk functioneren.

Een kinderdagverblijf voor verstandelijk gehandicapten (KDV) verzorgt dagopvang – en steeds vaker weekendopvang – voor kinderen tussen de 2 en 17 jaar met een verstandelijke of meervoudige handicap. De opvang en activiteiten zijn gericht op de ontwikkelingsmogelijkheden van het kind. Daarnaast ondersteunt het KDV de familie van de kinderen. De KDV's werken vaak samen met (speciaal) onderwijs en reguliere kinderopvang.

Speciaal onderwijs

Sinds 2000 hebben alle kinderen recht op onderwijs, ongeacht hun niveau of beperking. Het speciaal onderwijs is onderverdeeld in vier clusters:

Cluster 1: voor blinden en slechtzienden

Cluster 2: voor doven en slechthorenden

Cluster 3: voor kinderen met een lichamelijke en/of verstandelijke beperking

Cluster 4: voor kinderen met een psychiatrische aandoening of gedragsstoornis

Kinderen met een verstandelijke beperking vallen binnen cluster 3 en krijgen onderwijs aangeboden binnen een ZML-school.

Dit is onderwijs aan zeer moeilijk lerenden (ZML) in de leeftijd van 4 tot 20 jaar. De leerlingen die de school bezoeken, hebben allemaal een verstandelijke beperking waardoor ze veel moeite hebben met het aanleren van schoolse vaardigheden, zoals rekenen en lezen. Daarom is er in het lesprogramma naast aandacht voor schoolse vaardigheden ook veel aandacht voor praktische en zelfredzaamheidvaardigheden, zoals timmeren, koken, zelfverzorging en tuinonderhoud.

Gedragsproblemen kunnen voor deze leerlingen ernstige struikelblokken zijn om te leren en om in andere vormen van onderwijs te kunnen meedoen. Leren om met elkaar en andere mensen om te gaan is een belangrijk onderdeel van het lesprogramma.

ZML-scholen bieden voornamelijk individueel onderwijs waar iedere leerling op zijn eigen wijze en met zijn mogelijkheden een leerweg volgt.