

Looqin – KVS

Een digitaal procesgericht kindvolgsysteem voor de volledige basisschool

Wetenschappelijke fundering

Prof. dr. Ferre Laevers & Ilse Aerden

0. Inleiding

Deze wetenschappelijke verantwoording van Looqin – KVS begint met een schets van de voorgeschiedenis van dit procesgerichte kindvolgsysteem.

We introduceren vervolgens drie invalshoeken om de wetenschappelijke fundering van dit instrument te belichten: de conceptuele onderbouwing, de aantoonbaarheid van 'practice based evidence' en de mate waarin er sprake is van 'evidence based practice'. Deze drie invalshoeken staan in een niet-hiërarchische, cyclische relatie tot elkaar.

Hierna volgt een korte beschrijving van de bouwstenen van Looqin KVS. Voor elk van deze componenten wordt vervolgens de wetenschappelijke onderbouwing beschreven. De literatuurverwijzingen geven per component aan waar verdiepende informatie te vinden is.

1. Situering

LOOQIN – KVS is een geactualiseerde digitale versie van een volgsysteem met een lange voorgeschiedenis en als resultaat van aaneengeschaald onderzoeks- en ontwikkelwerk in de schoot van het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (Universiteit Leuven).

Een eerste (papieren) versie van het 'Procesgericht Kindvolgsysteem' richtte zich op het onderwijs aan kleuters en werd gepubliceerd in 1994, om in 1998 gecompleteerd te worden door een versie voor het lager onderwijs, resp. voor de groepen 3 tot 8 in het basisonderwijs. De publicatie werd in 2001 geoptimaliseerd en in 2004 voor het eerst gedigitaliseerd (cd-rom-versie). In 2008 werd aan een online-versie gewerkt, maar vroeg al snel om een nieuwe geactualiseerde versie; zowel inhoudelijk als digitaal.. In het kader van een samenwerkingsverband met CEGO werd de opdracht tot digitalisering in 2013 door Onderwijs Maak Je Samen opgenomen.

In *LOOQIN – KVS* zijn de recentste ontwikkelingen op het vlak van concepten, praktijkervaringen en empirisch onderzoek verwerkt zodat het aan de 'state of the art' in het domein van zorg kan beantwoorden. In de samenwerking tussen CEGO en OMJS werd het instrument tevens in een beweging gecontextualiseerd: de online versie is beschikbaar in een Vlaamse en een Nederlandse versie om rekening te houden met de structuur, inhoud en het professionele jargon in beide landen.

- Vandenbussche E., Kog M., Depondt, L. & Laevers, F. (1994). Een procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters. Reeks Kleuteronderwijs nr. 5. Leuven, Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- Laevers, F., e.a. (1997). A process-oriented child monitoring system for young children. Leuven: Centre for Experiential Education, 120 pp.
- Laevers, F. (e.a.) (1997). Maximiser le bien-être et l'implication de tous les enfants. Le 'système de suivi axé sur le processus' comme guide. Leuven: Centrum voor ervaringsgericht onderwijs, 39 pp.
- Laevers, F. (1998). Een procesgericht kindvolgsysteem voor leerlingen. (Reeks Basisonderwijs, nr.3). Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.
- Laevers, F. (e.a.) (2001). Een procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.

-Laevers, F. (e.a.) (2004). Een procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters - Digitaal. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.
--Laevers, F., e.a. (1997). A process-oriented child monitoring system for young children. New edition. Leuven: Centre for Experiential Education, ? pp.

2. De betekenis van wetenschappelijke fundering

Wat een activiteit als 'wetenschappelijk' typeert is dat er inspanningen worden gedaan om een bepaalde realiteit te verkennen, daarbij op een systematische manier gegevens te verzamelen en deze systematisch aan reflectie te onderwerpen. Deze verkenning heeft een cyclisch karakter waarbij drie componenten een rol (moeten) spelen.

Een eerste indicatie voor het wetenschappelijk karakter van de bemoeienissen met de empirie is dat er voortdurend gestreefd wordt naar kennis-productie in de vorm van **concepten** en zo mogelijk theorieën waarin die concepten op een inzichtelijke manier met elkaar verbonden worden.

Een tweede schakel brengt ons bij de noodzaak om concepten voortdurend in relatie te brengen met de complexe werkelijkheid van de (onderwijs)praktijk. Dat gebeurt door overwegend kwalitatief onderzoek en bij uitstek door communicatie en samenwerking met een forum van gebruikers die vanuit hun professionele activiteit de validiteit van de concepten mee op de proef stellen. We kunnen hier spreken van '**practice based evidence**'. Zeker voor de onderwijskunde is het een belangrijke indicatie voor de waarde van ontwikkelde inzichten dat ze voor (ten minste voor het meer excellerend deel van) het veld inspiratie bieden voor een grensverleggende praktijk. Men kan dit beschouwen als een bijzondere vorm van validering.

Een derde bron of modus van wetenschappelijk inzicht heeft betrekking op het creëren van een '**evidence base**' voor de praktijk door empirisch onderzoek waarin op basis van overwegend kwantitatief onderzoek, à la limite op experimentele wijze of door grootschalig onderzoek aspecten van theorieën en praktijkervaringen op de proef worden gesteld.

Deze drie modi vertegenwoordigen elk essentiële aspecten van de wetenschap en moeten in een niet-hiërarchische, **cylische relatie** gezien worden. Het is bijgevolg een misvatting te denken dat inzichten die door kwantitatief onderzoek zijn voortgebracht en aan de strengste methodologische eisen voldoen (de derde modus) een hoger niveau vertegenwoordigen dan de ontwikkeling van concepten. Inzichten uit die derde modus geven immers onvermijdelijk een gereduceerd beeld. Het resultaat is zeer afhankelijk van de gekozen invalshoeken en instrumenten en moet steeds voorwerp zijn van 'teruglegging' in het conceptueel kader en onderworpen worden aan de toets van de praktijk.

3. Beschrijving van het instrument *LOOQIN – KVS*

We beschrijven in deze wetenschappelijk fundering de opbouw van het instrument en hoe het in de praktijk van het basisonderwijs kan worden ingezet. We labelen daarbij alle componenten die we verderop in deze wetenschappelijke fundering, verbinden met de wetenschappelijke kennis waaraan het instrument *LOOQIN – KVS* zijn legitimiteit ontleent. Deze componenten worden doorlopend genummerd.

In *LOOQIN – KVS* komt nagenoeg de volledige expertise bij elkaar die in het e.g.o. traject sedert 1976 werd ontwikkeld. Het drijft op de inzichten die tot stand zijn gekomen in de loop van honderden kleinere en grotere studies en in een lang track record van (na)vorming en coaching.

De ervaringsgerichte benadering (0)

Looqin – KVS ademt de ‘**ervaringsgerichte**’ benadering. In elk onderdeel wordt men uitgenodigd om dichterbij de complexe realiteit te komen van wat zich ‘aan de overkant’ afspeelt, met name wat het voor kinderen betekent om zich in de schoolcontext te bevinden, hoe ze de aanpak beleven, hoe ze zich tot de groep en leerkracht verhouden, alsook wat de inhoud en kwaliteit is van de ervaringen die ze er opdoen. Die benadering levert inzichten op om de krachtigst mogelijke omgeving te scheppen, met optimale afstemming op wat kinderen vanuit hun individueel profiel en als groep nodig hebben in het licht van de ontwikkelingsdoelen/eindtermen/kerndoelen die door de samenleving voorop zijn gesteld.

Spoor 1 (klas in beeld): Klasscreening van welbevinden (1), betrokkenheid (2) en competentie (3)

In *LOOQIN – KVS* start men met een **klasscreening** om zo alle kinderen met weingi inspanning in beeld te brengen. Voor elk kind van de groep maakt de leerkracht een inschatting van het **welbevinden** en de **betrokkenheid** (op basis van een 5-puntenschaal). In feite wordt hier een antwoord gezocht op de vraag ‘hoe elk van de kinderen het maakt’. De basisassumptie van dit volgsysteem is dan ook: kinderen die zich goed voelen en geboeid aan activiteiten deelnemen zijn zowel op sociaal-emotioneel als cognitief gebied ‘in ontwikkeling’. Additioneel maakt men bij de klasscreening een estimatie van het globale **competentie**-niveau van het kind. Er is hierbij ruimte om gegevens uit andere bronnen te integreren, en meer bepaald ook een beeld van het globale prestatieniveau en de prestaties in specifieke domeinen in te voegen. De screening is gebaseerd op alle impressies die men de voorbije weken – op informele en op systematische wijze - heeft verzameld omtrent het functioneren van het kind en wordt in principe een drietal keer per jaar uitgevoerd.

Spoor 1: Analyse en interventies

(op basis van de tien actiepunten (4), de zeven betrokkenheidsverhogende factoren en vijf basiswerkvormen (5), en de dimensie ervaringsgerichte leerkrachtstijl (6))

In een tweede stap maakt men een **analyse** van de gegevens uit de klasscreening. Uit de procedure blijkt dat welbevinden en betrokkenheid hierbij de beslissende ingang vormen. Met behulp van een kleurcode geeft *LOOQIN – KVS* aan de leerkracht feedback over de mate waarin zorg nodig is: kinderen die in de groep en op school gedijen (minstens niveau 4 halen voor beide indicatoren) krijgen een groene codering. Kinderen met een niveau 3 voor een of beide indicatoren bewegen zich in de oranje zone. Zij vragen extra aandacht om hun leerproces te optimaliseren. Kinderen met een niveau 1 of 2 voor een of beide indicatoren bevinden die in de rode zone. Voor hen mogen verdere analyse in het licht van gerichte interventies niet uitblijven. *LOOQIN – KVS* onderscheidt zich dus van andere volgsystemen doordat de identificatie van kinderen die extra zorg behoeven in de eerste plaats berust op de niveaus van welbevinden en betrokkenheid. Andere systemen nemen de prestaties als uitgangspunt. In het beste geval worden welbevinden en betrokkenheid in de marge meegenomen.

De acties die uit de analyse van de screeningsgegevens volgen, situeren zich op twee sporen.

In een eerste spoor vraagt men zich af welke ingrepen op het niveau van de **algemene aanpak** een bijdrage kunnen leveren om het welbevinden en de betrokkenheid te verhogen voor meerdere kinderen of zelfs voor de hele groep. Deze demarche illustreert een van de kenmerken van *LOOQIN – KVS*: **we streven naar de grootst mogelijke efficiëntie**. Soms hangen lagere niveaus van welbevinden en betrokkenheid immers direct samen met de heersende didactische aanpak, de leerkrachtstijl, de keuze van inhoud en werkvormen, het klasklimaat of het aanbod van materialen. Het is dan aangewezen de verbeteracties op deze basiselementen te richten. In deze fase van analyse heeft men via een reeks vensters toegang tot een brede waaier van **interventies** of mogelijke verbeteracties die overzichtelijk in rubrieken zijn ondergebracht waarop men nog verder kan inzoomen. In totaal zijn er zo ruim 300 concrete suggesties voor de praktijk verzameld. Het gaat hier om beknopt geformuleerde interventies die men kan aanklikken en die verder in *LOOQIN – KVS* als ‘overwogen’ of ‘geplande’ interventies opgeslagen worden. De expertise die hier is samengeballd is ontleend aan de kaders die de voorbije decennia zijn ontwikkeld, zoals: de Tien Actiepunten (voor onderwijs aan kleuters), de Zeven Betrokkenheidsverhogende Factoren (voor leerlingen) en Vijf basiswerkvormen, en de dimensies van een ervaringsgerichte Leerkrachtstijl.

Spoor 2 (individueel kind in beeld): beeldvorming in o.a. welbevinden (7), betrokkenheid (8) en emotionele basis (9)

De klasscreening is het startpunt voor een tweede spoor waarbij nu wel gefocust wordt op **individuele kinderen**. Hier beslist men aan welke kinderen men prioritair aandacht wil schenken en waarvoor men formeel een dossier opent. De inspanningen zijn dan gericht op het breder en dieper onderzoeken van de specifieke behoeften van kinderen die zich in de risicozones (oranje of rood) bevinden. De aangeboden observatieschalen zoomen in op verschillende aspecten:

- Hoe voelt het kind zich in de verschillende relatievelden (de klasgroep, de leerkracht, de leeromgeving en de thuissituatie)? (7)
- Hoe varieert de betrokkenheid van dit kind in relatie tot het aanbod van materialen en activiteiten en de waaier aan onderwijsleersituaties (types van activiteiten en inhoud)? (8)
- Hoe is het gesteld met de ‘emotionele basis’ (zelfvertrouwen, goed in zijn vel zitten), die een grondlaag vormt voor het functioneren van het kind? (9)
- Welke motivationele aanknopingspunten en uitdagingen (vanuit interesses en verbondenheid) zien we?
- Wat levert een sterkte-zwakke analyse vanuit de verschillende competenties van het kind op?

Ook hier kan men in functie van elk kind de instrumenten oproepen die men het meest relevant acht.

Spoor 2: Balansoverzicht (10) met zorgpunten (11) en werkpunten (12)

De instrumenten voor deze verdiepende observaties zijn zo geconstrueerd dat men zijn bevindingen rapporteert door een score op een schaal of uitspraken aan te vinken. Omdat daarbij steeds een positie wordt ingenomen in positieve of negatieve zin, kan *LOOQIN – KVS* in een volgende stap alle beschikbare informatie in een balansoverzicht uitrollen met de positieve, bevorderende factoren in een kolom en de belemmerende factoren in een tweede. Dit is de **balans** die de basis vormt voor het zorgoverleg. Hier kan dan het duidingswerk beginnen dat achtereenvolgens uitmondt in de **doelen** van een handelingsplan dat een antwoord biedt op de specifieke zorgpunten/-vragen, **werkpunten** die richting geven aan de te nemen initiatieven en concrete actiepunten of **interventies** die men zich voorneemt. Ook voor dat laatste zit er heel wat know-how in *LOOQIN – KVS* opgeslagen. Men beschikt over een uitgebreide data-base waarin men die tussenkomsten aanklikt die deel kunnen uitmaken van het handelingsplan. Afspraken en concrete acties kunnen vervolgens op een overzichtelijke manier vastgelegd worden. Ze verschijnen ook steeds in de marge bij elke venster dat aan een individueel dossier gerelateerd is. De zorgcyclus van observatie – analyse – actie - evaluatie, wordt vervolgens herhaald door het maken van een nieuwe klasscreening.

Logboek

Eenmaal de balans verwerkt tot werkpunten en interventies start een proces waarin verschillende initiatieven zich aan elkaar rijgen en waarvoor enige monitoring nodig is. Het gaat om de uitvoering van interventies, het inlassen van additionele observaties, diagnostisch onderzoek, besprekingen van het kinddossier met een multidisciplinair team, oudergesprekken, ... Om de complexiteit van *LOOQIN – KVS* tot een minimum te beperken is voor de **planning**, **rapportage** en **evaluatie** voor al deze acties een gemeenschappelijk format ontworpen.

Overdracht

Bij de overdracht van gegevens naar het volgende schooljaar blijven de algemene gegevens over elk kind beschikbaar (algemeen, thuissituatie, medische gegevens...), alsook de gegevens over de groepsscreenings en additionele individuele observaties op spoor 2. Het logboek, inclusief de balans en de rapportage van alle contactmomenten en interventies is blijvend te raadplegen.

Dit zijn even wel zoveel gegevens dat een beknopte overdracht van gegevens is voorzien in de vorm van een sobere samenvatting waarin de volgende vier vragen centraal staan:

- Hoe maakte het kind het dit jaar? (vanuit Welbevinden en Betrokkenheid)
- Welk globaal beeld heb je van het kind? (het kindprofiel met inbegrip van sterktes en interesses)
- Wat is er voor het kind het afgelopen jaar ondernomen? (Wat werkte en wat werkte niet)
- Welke adviezen heb je voor de volgende leerkracht?

4. Principes bij de ontwikkeling Looqin KVS (verschillen met papieren KVS en KVS digit)

Gebruiksvriendelijkheid en doelmatigheid waren reeds bij de ontwikkeling van de vorige versies van het volgsysteem aan de orde. Bij het design van *LOOQIN – KVS* werden alle

mogelijkheden benut om de performantie van het instrument op de spits te drijven. Die aandacht voor efficiëntie komt tot uiting in een reeks kenmerken:

- Onnodige tussenstappen zijn weggewerkt: vanaf het eerste scherm krijg je een beeld van de meest actuele screening;
- in een bovenbalk blijft men met een muisklik verwijderd van de belangrijkste modules of data van het systeem;
- alle definities en schalen kan men in een pop-up scherm oproepen op de plaats waar men deze nodig heeft;
- enkel voor enkele kinderen doorloopt men een geïndividualiseerd traject waarbij men zeer selectief gebruik maakt van de beschikbare observatie-schalen;
- de automatisch opgemaakte balans geeft meteen een overzicht van de factoren die voor de ontwikkeling zorgwekkend zijn of belemmerend, maar ook de krachten waarop interventies geënt kunnen worden;
- het systeem roept voor elk kind die dat nodig heeft een 'sense of urgency' op: steeds wordt de kortst mogelijke weg naar interventies gezocht en worden zo mogelijk interventies geïnitieerd voor de cyclus van verder onderzoek is afgerond;
- voor alle sleutelmomenten is een en hetzelfde format voor rapportering beschikbaar;
- in het licht van communicatie met derden is er doorlopend de mogelijkheid tot archivering ingebouwd in de vorm van exporteerbare pdf-bestanden.

5. Wetenschappelijke fundering van de componenten van *LOOQIN – KVS*

De ervaringsgerichte benadering [1]

De concepten, praktijkprincipes en instrumenten die de bouwstenen vormen van *LOOQIN – KVS* zijn het resultaat van een bepaalde onderzoeksbenadering. Deze benadering heet 'experientieel' en wordt ontleend aan de beweging die door Carl Rogers gestalte werd gegeven en verder door Eugene Gendlin werd uitgediept.

In deze kenwijze staat het vermogen centraal om zich tot het uiterste te verbeelden wat zich in iemand afspeelt. Het gaat om de intuïtieve kracht waarlangs men tot de affectieve, cognitieve en conatieve ervaringsaspecten van een persoon kan doordringen. Dit vormt de kern van de methodiek van 'ervaringsreconstructie' die als een rode draad in het wetenschappelijk werk loopt. Tegelijk is dit de basishouding die voor het vormgeven aan een ervaringsgerichte praktijk door opvoeders en leerkrachten vereist is. Dit vermogen tot perspectief nemen vormt de centrale as in het profiel van de (excellente) leerkracht. Het is op die benadering dat in alle fasen van *LOOQIN – KVS* een beroep wordt gedaan. Omdat dit 'perspectief nemen' alle aspecten van de persoon in ogenschouw neemt, geeft het ook inzicht in mentale processen, waarbij in grote mate geput wordt uit de Piagetiaanse kaders en begrippen.

In de verder vermelde bronnen en componenten, vindt men een omvangrijke rapportage van de 'ervaringsreconstructie' als methodiek en van de wijze waarop deze in onderzoek en onderwijs aan de orde komt. De methodiek is duizendvoudig benut in case studies, actie-onderzoek en bij de ontwikkeling van instrumenten voor een waaier van variabelen. Nagenoeg elk inhoudelijk domein kwam daarbij aan de orde (– zoals: sociale competentie, het muzische, taalvaardigheid, technologie, zelfsturing...) in een brede waaier van

educatieve voorzieningen (alle vormen van kinderopvang inclusief de buitenschoolse, alle niveaus van onderwijs, het speciaal/buitengewoon onderwijs, educatieve diensten van musea, buitenschoolse muziekprojecten, film en theater...).

Deze ervaringsgerichte benadering is tevens de focus van een instrument dat het vermogen tot perspectief nemen bij (aspirant) leerkrachten meet (Laevers, 2005; Laevers, 2006; Everaert & Lietaert, 2010).

Laevers, F. (2005). De ervaringsstroom. Het alfa en omega van het E.G.O. *Zorg primair*, 6, 87-88.

Laevers, F. (2006). Onderwijs op een nieuwe leest. Een reconstructie van de actuele paradigma-shift. In: Laevers, F. en Bertrands E. *Draagkracht geven. Uitkomst voor de toekomst*. Leuven: CEGO.

Everaert, E. Lietaert, S. (2010) 'Perspectief nemen' als kern van leerkrachtcompetenties: bijdrage tot de ontwikkeling van een meetinstrument voor studenten aan de lerarenopleiding. KU Leuven Masterproef.

Welbevinden [2] en betrokkenheid [3]

Oorsprong

De ervaringsgerichte oriëntatie op de praktijk had als gevolg dat reeds in de eerste conceptualisering in 1979 (Laevers, 1979, Defruyt, 1982, Kestens, 2005) de aanpak in het licht werd gesteld van twee soorten processen. Met 'bevrijdingsprocessen' werd gezocht naar ervaringen die een gave emotionele ontwikkeling tot resultaat hadden. Met 'creatieve processen' had men een bepaalde kwaliteit van de ervaring op het oog die men als voorwaarde zag voor ingrijpende veranderingen in de (cognitieve) mogelijkheden van kinderen. Immers: ontwikkeling is een proces dat in de persoon op onomkeerbare wijze iets nieuws doet ontstaan. Met die dubbele aandacht voor proceskenmerken was de kiem gelegd voor een doorbraak in de conceptualisering die zich midden van de jaren tachtig voltrok: de identificatie van 'welbevinden' en 'betrokkenheid' als condities die dekkend zijn voor respectievelijk de emotionele en de cognitieve ontwikkeling.

Betekenis voor de praktijk

Voor het proces van disseminatie was het begrippenpaar welbevinden en betrokkenheid een voltreffer. Beide variabelen bieden een concrete richtsnoer voor de praktijk. Ze geven hier en nu aan hoe krachtig de leeromgeving is – en meer bepaald: of de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen goed verloopt, maar ook of hun ontwikkelingspotentieel voldoende wordt aangesproken. Met beide begrippen werd een einde gemaakt aan welles-nietes discussies over de aanpak en bijv. over de mate waarin men jonge kinderen ruimte voor initiatief moest geven. In principe kan alles wat tot welbevinden en/of betrokkenheid van kinderen bijdroeg, gewaardeerd worden.

Scanning en screening

Voor het verdere verloop is het belangrijk het onderscheid te maken tussen twee types van data-verzameling m.b.t. deze indicatoren. De ontwikkeling van het instrumentarium rond de procesvariabelen, begon bij een schaal om de betrokkenheid van kleuters te meten tijdens activiteiten. In een vroeg stadium werd hier gekozen voor het werken met observatie-episodes van 2 tot 3 minuten waarbij telkens een kind wordt gescoord. Om een beeld te krijgen van de globale kwaliteit van een aanpak worden bij deze **scanningprocedure** per klasgroep een tiental kinderen (ad random) na elkaar geobserveerd. De **screeningprocedure** is gebaseerd op dezelfde schaal maar hier geeft de leerkracht een globale beoordeling van het niveau van betrokkenheid gebaseerd op zijn of haar

waarnemingen over de voorbije weken. De schalen zijn voor de screening dan ook zo gedefinieerd dat ze niet op een specifiek moment of activiteit betrekking hebben maar wel peilen naar een beeld dat door de leerkracht wordt samengesteld op basis van waargenomen gebeurtenissen die iets over de betrokkenheid (en het welbevinden) reveleren. Het gaat daarbij vaak om occasionele vaststellingen en soms om gerichte observaties. In elk geval is de scoring het resultaat van een holistische duiding en niet de som of het gemiddelde van scanningscores. Het is duidelijk dat hier de vele ervaringen die leerkrachten omtrent individuele kinderen opdoen tijdens hun lespraktijk geëxploiteerd worden. Het is deze procedure die in *LOOQIN – KVS* centraal staat.

Waar het voor betrokkenheid mogelijk was om voor een volgsysteem voort te bouwen op een scanning-versie, bleek uit onderzoek een scoring op basis van korte observatie-episodes voor welbevinden moeilijker voor de schoolcontext. Scanning van welbevinden blijken wel volkomen parallel aan betrokkenheid uit te voeren in de kinderopvang (kinderen tussen 0 en 3 jaar) en ook enigszins bij kleuters (Laevers & Declercq 2011). Voor leerlingen vanaf 6 jaar in de basisschool stelden we vast dat welbevinden moeilijker door scanning (dus in een momentopname) in te schatten valt. De educatieve context waarin de opzet door een didactische aanpak wordt bepaald, maakt dat minder signalen worden opgevangen die een beoordeling van welbevinden toelaten – behoudens de meer extreme uitingen (in de buitenschoolse opvang blijkt dit geen probleem te zijn, ook voor kinderen tussen 6 en 12 jaar).

Betrokkenheid

De instrumentalisering van de variabele 'betrokkenheid' vond plaats in 1988 (Maes & Nijsmans) waar in het kader van een masterproef de '**Leuvense Betrokkenheidsschaal**' werd ontwikkeld. Het betrof hier de LBS-K voor het onderwijs aan kleuters. De LBS-L of variant voor leerlingen van de basisschool (groep 3 en hoger) werd in 1993 (Peeters & Vanwijnsberghe) eveneens in het kader van een masterproef op punt gezet. Beide schalen (bestemd voor scanning) lopen volkomen parallel en de 5 schaalwaarden hebben in beide dezelfde betekenis. Bij de definitie van elk niveau heeft wel een (beperkte) contextualisering plaats waarbij rekening gehouden wordt met de typische schoolse omgeving en typische kenmerken van jonge kinderen en leerlingen. Op hetzelfde stramien zijn ook andere varianten ontworpen, onder meer voor baby's en peuters en het secundair onderwijs.

Omschrijving schaalwaarden scanningsformulier betrokkenheid

NIVEAUS OMSCHRIJVING

Niveau 1 **Geen activiteit:** volledig afgehaakt - dromen - prullen - tijdvallend niet-functioneel gedrag

Niveau 2 **Vaak onderbroken activiteit:** activiteit met frequente onderbreking (prullen, dromen, niets doen)

Niveau 3 +/- **aangehouden activiteit:** activiteit, maar zonder echte concentratie - niet intens bezig, oppervlakkig

Niveau 4 **Activiteit met intense momenten:** duidelijk momenten van concentratie & intense mentale activiteit

Niveau 5 **Aangehouden intense activiteit:** nagenoeg doorlopend sterk geconcentreerd - volkomen opgeslorpt

Voor trainingsdoeleinden werden voor de LBS meerdere dvd-pakketten ontwikkeld waarin series video-clips met een gemiddelde duur van 1'30" verzameld zijn en in de bijbehorende handleiding voorzien van informatie over richtscore met argumentatie. Naast vertalingen van deze pakketten in het Engels, Frans, Duits en Fins zijn in samenwerking met buitenlandse organisaties ook nieuwe video-versies gemaakt, m.n. een Japanse met de Universiteit van

Tokyo en een Engelse met Kent County Council. Een Nederlandse versie hiervan is in de maak.

- Laevers, F. (1979). Bijdrage tot de theorievorming over een ervaringsgericht kleuteronderwijs: een empirisch onderzoek n.a.v. een innovatieproject. Doctoraatsproefschrift, KULeuven.
- Defruyt, D. (1982). Exploratie van de concepten bevrijdingsproces en creatief proces in het ervaringsgericht kleuteronderwijs. Tien gevalsstudies. (Licentiaatsverhandeling). Leuven: KULeuven.
- Laevers, F., (Red.), (1993) De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters (LBS-K). Handleiding bij de videomontage. Reeks: Onderzoek, opleiding, begeleiding, nr. 1. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs. (44 pp).
- Laevers, F., Peeters, A. & Vanwijnsberghe P. (1994). De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen (LBS-L). Reeks: Onderzoek, opleiding, begeleiding, nr. 2. Leuven, Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- Laevers, F. (Ed.) (1994). The Leuven Involvement Scale for Young Children. Video-training tape and manual. Leuven, Centre for Experiential Education, 24 pp.
- Laevers, F., e.a. (1997). L'échelle d'implication de Leuven pour jeunes enfants. Leuven: Centre pour un Enseignement Expérientiel, 23 pp.
- Laevers, F. e.a. (1997). Toimintan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. [The Leuven Involvement Scale for Young Children]. Studia Paedagogica nr. 14. Helsinki: University of Helsinki, 51 pp.
- Laevers, F., (e.a.) (1998). Die Leuvenner Engagiertheits-Skala für Kinder (LES-K). Leuven: Centre for Experiential Education, 34 pp.
- Project Group POMS (Ed.) (2010). Reflecting on the process of ECEC practice from children's experiences: Improvement of quality on practice (Kodomo no Keiken kara furrikaeru Hoiku process: Asu no Yoriyoi hoiku no tameni.). Tokyo: Iwanami Audio visual media.
- Kestens Ingrid (2005). De geschiedenis van het project "Ervaringsgericht onderwijs" (EGO). Een reconstructie van de ontwikkeling van het concept. Leuven.
- Laevers, F. (e.a.) (2012). Observing Involvement in Children from Birth to 6 Years. A training pack [DVD + Manual]. Leuven: CEGO Publishers/Kent County Council.
- Laevers, F. (e.a.) (2012). Observing Involvement in Children from 6 to 12 years. A training pack [DVD + Manual]. Leuven: CEGO Publishers/Kent County Council.

Het instrument voor screening van de betrokkenheid bij kinderen is een afgeleide van de Leuvense Betrokkenheidsschaal (LBS-Kleuter en LBS-Lager). Het maakte reeds deel uit van de eerste versies van het Procesgericht kindvolgsysteem die respectievelijk in 1994 (de variant voor kleuters) en in 1998 (de variant voor leerlingen) verschenen.

Welbevinden

Waar meting van welbevinden op basis van de scanning procedure niet vanzelfsprekend bleek, lag dat helemaal anders voor de screening. Een masterproef had de ontwikkeling van een aangepaste schaal tot doel (Van de Putte, 1994).

Van de Putte, B. (1994). Theoretische afbakening van het concept 'welbevinden' en aanzet tot operationalisering in het perspectief van de ontwikkeling van een kindvolgsysteem. Leuven.

Betrouwbaarheid

Reeds bij de oplevering van de oorspronkelijke twee varianten van de LBS werd de betrouwbaarheid nagegaan. Voor de LBS-K bedroeg de interscorerrelatie .90 en voor de LBS-L .86. De LBS is veelvuldig in verder onderzoek gebruikt, waarbij de betrouwbaarheid wordt bevestigd (Laevers & Laurijssen, 2001). In het SIBO-onderzoek (Van Heddegem e.a., 2004a & 2004b) dat plaatsvond in het kleuteronderwijs werd het ingezet voor observatie van de betrokkenheid van 483 kinderen. De interscorerbetrouwbaarheid varieert er tussen .75 en

.84. We noteren daarbij dat de observaties werden uitgevoerd door 55 niet ervaren observators, m.n. hogeschoolstudenten die daarvoor een beperkte training kregen. Bij afsluiting van de training moesten de trainees zeven fragmenten scoren. In deze test werden 82% van de fragmenten gescoord binnen het correcte schaalgebied (Teunissen, 2003). In het grootschalig onderzoek ZiKo (het Zelf-evaluatie Instrument voor de Kinderopvang) werden meer dan 8000 kinderen geobserveerd. De intraclass correlatie voor betrokkenheid is .87 ($p < .001$), voor welbevinden bedraagt deze .89 ($p < .001$). Het ging hier om scanning resultaten bij kinderen tussen 0 en 3 jaar.

In een onderzoek werd voor het Procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters de betrouwbaarheid en het inschattingsproces de klasscreening nader onderzocht (Van den Langenbergh, 1997).

Validiteit

Met betrekking tot de betrokkenheidsschaal is er op het conceptuele vlak een grote verwantschap met het concept 'flow' ontwikkeld door Csiksentmihaili en met diverse internationale meetinstrumenten rond 'engagement'. Op het operationele vlak zijn er evenwel belangrijke verschillen. In de e.g.o. benadering is het holistisch karakter van het fenomeen 'betrokkenheid' steeds gevrijwaard gebleven, waar in andere instrumenten het accent via een lijst van aspectuele vragen greep zoekt te krijgen op de niveaus van 'engagement'. Daarbij staat de beleving van de intensiteit van de activiteit niet meer centraal, maar eerder de inschatting van de mate waarin de activiteit in het bereik ligt van de mogelijkheden van de bevragee.

Een aanwijzing voor de validiteit van betrokkenheid vinden we in gegevens die de theoretisch te verwachten verbanden tussen aanpakvariabelen en betrokkenheid bevestigen. In het ZiKo-onderzoek (kinderopvang en buitenschoolse opvang tot 12 jaar) komt naar voren dat bij een aanpakvariabele met score -1 versus een aanpakvariabele met score +1 (met 0 als middenwaarde) met een significante toename van welbevinden samenhangt. Meer bepaald is die toename voor de rijkdom van het Aanbod 2×0.147 , voor Sfeer 2×0.205 , voor Initiatief 2×0.161 , voor Organisatie 2×0.146 en voor Begeleidingsstijl 2×0.074 . Dit zijn grote effecten met een vork die schommelt tussen 3.263 (max. negatief) – 3.633 (neutraal) en 4.003 (max. positief).

Voor betrokkenheid is een gelijkaardige impact van een kwaliteitsvolle aanpak te verwachten, met een bereik gaande van 2.634 (max. negatief) – 3.214 (neutraal) en 3.794 (max. positief). Het gaat hier om een betekenisvol verschil in kwaliteit van leven in de setting. Uit het GOK-onderzoek (Gelijke OnderwijsKansen (voor leerlingen) blijkt dat hoe kwaliteitsvoller de leerkrachtstijl en het klasklimaat, hoe hoger de geobserveerde betrokkenheid gemiddeld is bij de leerlingen. Wanneer we de afzonderlijke dimensies inzake stijl en klimaat als prediktoren invoeren, zien we dat elk van de dimensies een significante voorspeller is van geobserveerde betrokkenheid, zowel wanneer met gemiddelde itemscores gewerkt wordt per dimensie. Het gaat dan om de subschalen van Leerkrachtstijl (Gevoeligheid beleving, Stimuleren en Autonomie verlenen) en van Klasklimaat (Sfeer, Relaties kinderen, Relaties leerkracht en Structuur en regels). Verder bevat het GOK-onderzoek (scholen met een hoge populatie van allochtonen) niet alleen duidelijke aanwijzingen voor de relatie tussen betrokkenheid en de aanpak, maar ook tussen de betrokkenheid en de output. Meer bepaald constateert men dat vanaf een gemiddelde betrokkenheid van 3.5 gemeten tijdens vijf halve dagen in de loop van het schooljaar, een significante achterstand voor taalvaardigheid t.o.v. de normgroep slinkt en naarmate de betrokkenheid hoger ligt zelfs een leerling boven de normgroep brengt.

Masterproeven:

Declercq, Bart (2001) Betrokkenheid, klasklimaat, leerkrachtstijl en de mate van integratief werken rond de vier actieterreinen van het OVB : een exploratief onderzoek.

Van den Langenbergh, E. (1997). Het procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters. Een onderzoek naar de betrouwbaarheid en het inschattingsproces voor stap I: de klasscreening. (p. 185 + bijlagen). Leuven.

Teunissen, Els (2003) Het gebruik van de Leuvense betrokkenheidsschaal door aspirant leerkrachten basisonderwijs : onderzoek naar validiteit en betrouwbaarheid.

Liesbeth Adriaensen, Isabel Piot, Leen Van den Eynde en Line Van Rossum (2007). Betrokkenheid als indicator voor een kwaliteitsvolle aanpak in de context van het buitengewoon onderwijs.

Van Cleynenbreugel, Charlotte en Fastré, Ann (2009). De relatie tussen de aanpak en de procesvariabele betrokkenheid in het Vlaamse basisonderwijs : een kwantitatieve analyse van observatierapporten.

De Meyst, Sara (2009) Onderzoek naar het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen met een type 1 en 8 attest in het basisonderwijs : een comparatieve studie in het gewoon- en buitengewoon basisonderwijs naar aanleiding van de invoering van het leerzorgkader).

Publicaties:

Laevers, F. (1990). De betrokkenheid van de lerende als criterium voor effectief onderwijs. In: van Wijlick, Kijken naar betrokkenheid. Conferentiebundel. 's Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum, pp. 45-76.

Laevers, F. (1992). Welbevinden en betrokkenheid. Richtsnoeren voor een ervaringsgerichte onderwijspraktijk. In: van Oers, B. & Janssen-Vos, F. (Red.), Visies op onderwijs aan jonge kinderen. Assen/Maastricht: Van Gorcum.

Laevers, F. (1992). Het 'zich welbevinden' als richtsnoer: een ervaringsgerichte benadering van kleuters met emotionele problemen. In: Ruijsenaars, A. & Hamers, J., (Red.). Emotionele problemen. Praktijk, theorie en onderzoek. Leuven/Amersfoort: Acco, pp. 37 - 42.

Laevers, F. (2000). L'éducation expérientielle : l'implication de l'enfant, un critère de qualité. In: G. Brougère & S. Rayna (Ed.), Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire : perspectives internationales. Paris: INRP-l'Harmattan, 277-306.

Laevers, F. & Laurijssen, J. (2001). Welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid van kleuters en leerlingen in het basisonderwijs. Een draaiboek voor systematische observatie en bevraging. Eindrapport OBPWO-project 98.07. Leuven: Onderzoekscentrum voor Kleuter- en Lager Onderwijs, 156 pp.

Laevers, F. & Declercq B. (2003). Project Pilootscholen Antwerpen. Horizontale analyse. Intern rapport. Leuven: Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs.

Laevers, F. & Heylen, H. (Ed.) (2004). Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education. Leuven: Leuven University Press.

Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva a través do bem-estar e do envolvimento. Contrapontos. Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, 4 (1), 57-69.

Van Heddegem, I., Gadeyne, E., Vandenberghe, N., Laevers, F., & Van Damme, J. (2004a). Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Observatie-instrument schooljaar 2002-2003. (LOA-rapport 20). Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, Cel Schoolloopbanen in het basisonderwijs (SiBO).

Van Heddegem, I., Laevers, F., & Van Damme, J. (2004b). Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Basisrapportage observaties derde kleuterklas schooljaar 2002-2003. (LOA-rapport 23). Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, Cel Schoolloopbanen in het basisonderwijs (SiBO).

Laevers, Buyse en Snoeck (2009). Fundamenteel diepte-onderzoek naar krachtige GOK-leeromgevingen. Onderzoeksluik 'Betrokkenheid & Welbevinden'. Leuven: ECEGO.

Laevers, L., & Declercq, B. (2011). Raising levels of well-being and involvement in Milton Keynes Preschool Settings [School year 2009-2010]. Leuven: ECEGO.

Competenties [4]

Situering

De paradigmatische uitgangspunten en meer bepaald de constructivistische achtergrond van *LOOQIN* – *KVS* hebben niet alleen implicaties voor de wijze waarmee naar aanpak en proces wordt gekeken, maar ook op de output zelf van onderwijs. Meer bepaald wordt hier aansluiting gevonden bij de brede stroming waarin een onderscheid wordt gemaakt tussen

prestaties en competenties. In de actuele invulling van dit begrip wordt geïnsisterd op het holistisch karakter ervan en wordt een fragmentering van competentie in aparte skills afgewezen (Laevers, 1998, Ruebens, 2011).

Masterproeven:
 Ruebens, Silke (2011) De ervaringsgerichte visie op ontwikkeling en het concept deep-level-learning in het actuele paradigma. Een literatuurstudie.

Publicaties:
 Laevers, F. (1998). Understanding the world of objects and of people: Intuition as the core element of deep level learning. *International Journal of Educational Research*, 29 (1), 69-85.
 Laevers, F. (1998). Intuïtie: het onontgonnen gebied. *Egoscoop*, 2 (3), 2-3.
 Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early Years*, 20 (2), 20-29.
 Laevers, F. (2000). Het ervaringsgericht onderwijs wil iets teweegbrengen. Uitdagingen voor het nieuwe millennium. In: Janssen-Vos, F., Tien jaar Basisontwikkeling: het maakt verschil. Jubileumbundel ter gelegenheid van het tienjarig bestaan van Basisontwikkeling. Utrecht: APS, pp. 30-42.
 Laevers, F. (2008). Competentie-ontwikkelen onderwijs. De experiëntiële benadering. In: Competentie-ontwikkelen onderwijs. Een verkenning. Antwerpen: VIOR en Garant.

In het conceptueel kader dat aan de basis ligt van *LOOQIN – KVS* ligt de visie op output verankerd in het begrip deep-level-learning en ‘basisschema’. Op deze basis worden 10 competentiedomeinen onderscheiden. Het gaat meer bepaald om: kleine en grote motoriek, taalvaardigheid, sociale competentie, begrijpen van de maatschappelijke wereld, begrijpen van de fysische wereld (m.i.v. technologie), muzikale expressie, beeldende expressie, abstract-logisch denken en zelfsturing en ondernemingszin. Twee gebieden die men niet als competenties kan beschouwen completeren de reeks: zelfvertrouwen (als belangrijke component van de emotionele ontwikkeling/mental health) en de attitude van verbondenheid (de ethische dimensie).

Elk van deze domeinen worden gedefinieerd en verder voorzien van een omschrijving van de schaalwaarde 1 en 5.

Bij wijze van illustratie volgt hier de omschrijving en niveaus voor twee domeinen: Taalvaardigheid en Sociale competentie.

OMSCHRIJVING DOMEIN TAALVAARDIGHEID

Taalvaardigheid gaat over de beheersing van taal als een ‘instrument’ om iets wat je ervaart, voelt of denkt op een trefzekere en indringende manier onder woorden te brengen (mondeling of schriftelijk). Zo wordt de oorspronkelijke ervaring of gedachte scherper (voor zichzelf) én tegelijk toegankelijk voor anderen. Taalvaardigheid omvat ook de competentie om vlot te verstaan wat anderen verwoorden in allerlei vormen (mondeling en schriftelijk), in allerlei situaties (op school en erbuiten) en via allerlei media (op televisie, radio, in film, toneel, internet...).

NIVEAU 1	De competentie ligt ver onder het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten
	Slaagt er niet in om zonder hulp verbale uitingen van anderen te begrijpen of eigen ervaringen, belevingen en gedachten onder woorden te brengen. Hanteert een weinig complexe taal, met weinig gedifferentieerde woordenschat. Expressieve aspecten van taalgebruik worden in het beluisteren/ontcijferen van taal niet waargenomen of zelf niet actief benut.
NIVEAU 5	ZEER STERK: competentie ligt ver boven het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten

Slaagt erin vlot, precies en op een expressieve manier ervaringen, belevingen en gedachten onder woorden te brengen. Hanteert een gedifferentieerde woordenschat en complexe taalstructuur. Heeft bij het beluisteren van taal / het lezen een uitgesproken gevoel voor nuances en kan taalvormen zoals poëzie smaken.

OMSCHRIJVING DOMEIN SOCIALE COMPETENTIE

Sociale competentie berust op het voeling hebben met de eigen belevingen én zich in anderen kunnen verplaatsen: in hun gevoelens, hun intenties en hun waarnemingen en gedachten. Dat maakt het mogelijk om interactie tussen mensen (intuïtief) te begrijpen en gedragingen te voorspellen, rekening houdend met de specifieke context. Succesvol met anderen omgaan vereist een breed gedragsrepertorium (hoe vraag je hulp, hoe druk je affectie uit, hoe maak je duidelijk wat je niet wil...?) en een aanvoelen van wat in een situatie de meest effectieve tussenkomst is.

NIVEAU 1/5

NIVEAU 1	De competentie ligt ver onder het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten
Heeft weinig zicht op eigen gevoelens. Is egocentrisch: kan zich niet in gevoelens, waarnemingen en gedachten van anderen inleven. Kan daardoor in heel wat situaties niet adequaat inspelen op anderen. Is beperkt in omgangsvormen en komt zelden tot succesvolle interacties.	
NIVEAU 5	De competentie ver boven het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten
Doorvoelt eigen belevingen en kan ze verwoorden. Vertoont een grote betrokkenheid op de sociale werkelijkheid. Kan zich in gevoelens, behoeften en gedachten van anderen inleven, deze verwoorden, er rekening mee houden en ernaar handelen. Beheerst een brede waaier van sociale omgangsvormen en strategieën en weet ze met succes in te zetten.	

De invulling van deze domeinen en uitwerking van de schalen is gebaseerd op onderzoek dat als doel had een test te ontwikkelen die voor meting van output van onderwijs kon worden ingezet. Aan die ontwikkeling is heel wat literatuur-en kwalitatief onderzoek vooraf gegaan die de basis heeft gelegd voor de schalen die in Looqin zijn opgenomen. Hoewel de finalisering van deze pilootversies door het ontbreken van grootschalig(er) onderzoek nog niet plaats heeft kunnen vinden, heeft de kwantitatieve verwerking van de empirische gegevens bruikbare inzichten opgeleverd omtrent het ontwikkelingsverloop van kinderen. Deze inzichten hebben mede de domeinomschrijvingen in Looqin alsook de definities van de niveaus 1 en 5 versterkt.

Domein overstijgende disposities: exploratiedrang en creativiteit

Voorafgaand aan de studie van het domein 'Begrijpen van de fysische wereld, met inbegrip van 'technologie' begon Debuyck (in 1986) met als focus de meting van 'exploratiedrang' bij kleuters. De Cuyper (in 1991) en Vanbeckevoort (1993) diepten het thema verder uit. Het instrument bestond uit een gestandaardiseerde situatie waarbij kleuters een grote rieten

koffer met allerlei vreemde voorwerpen aangeboden krijgen. Hun omgang daarmee werd vervolgens vanuit bepaalde parameters gecodeerd, die een uitspraak toelaten over hun exploratieve ingesteldheid. Deze exploratiedrang is in het algemeen van belang omdat het motivationeel de hoofdbron is voor betrokkenheid. Omdat het aanbod bestaat uit materialen is het ook een meer specifieke bron voor de omgang met de fysische wereld (i.t.t. die van sociale interacties).

In het verdere onderzoek werd aan de exploratiedrang een invalshoek toegevoegd waarbij de creativiteit als dispositie aandacht kreeg. Deze extensie is van belang voor alle verdere observatie-instrumenten. In de definitie van domeinen nemen we namelijk niet alleen de exploratieve ingesteldheid mee (die geeft affiniteit met/aanspreekbaarheid voor een domein aan), maar ook de mate waarin verbeeldingskracht en in het bijzonder creativiteit (ideational fluency) bij kinderen geobserveerd kan worden. Zo verheft 'creativiteit' de zelfsturing en het aspect 'self-management' tot het niveau van 'ondernemingszin'.

Debuyck, H. (1986). Exploratiedrang bij kleuters. Uitdieping van het concept naar aanleiding van een validiteitsonderzoek van de curiosity-box-test. Leuven.
De Cuyper, K. (1992). Exploratiedrang bij kleuters. Uitdieping en afbakening van het concept en bijdrage tot de ontwikkeling van een meetinstrument. Leuven.
Vanbeckevoort, B. (1993). Exploratiedrang bij kleuters. Ontwikkeling van een meetinstrument. Leuven.
Amand, I., Moors, G., & Salu, L. (1996). Exploratiedrang en creativiteit bij kleuters. Bijdrage tot de ontwikkeling van een meetinstrument. Leuven.
Tytgat Tine (2002). Creativiteit. Ontwikkeling van een instrument voor kinderen uit de derde kleuterklas en het eerste leerjaar (p. 160 + bijlagen). Leuven.
Tirry Leen (2002). Creativiteit. Bijdrage tot de ontwikkeling van een meetinstrument. (p. 161 + bijlagen). Leuven.
Publicaties:
Laevers, F. (1998). Onderwijs moet iets teweegbrengen. Deel 3: Creativiteit: overstijgen van wat is! *Kleuters en Ik*, 17 (4), 4-6.

Domein 'Begrijpen van de fysische wereld'

Een onderzoekslijn die zich helemaal toespitst op het domein 'Begrijpen van de fysische wereld' (en niet enkel op de exploratiedrang), werd door Van Laethem ingezet (in 1990) en verder uitgewerkt door Patteet (1995), Dewulf & Stevens (1998) en Beunckens (2001). In deze reeks masterproeven werden kinderen tussen 4 en 7 met concrete materialen en opdrachten geconfronteerd waarin ze voorspellingen en verklaringen gaven die met de fenomenen drijven en zinken, mechanica en zwaartekracht en luchtweerstand, magnetisme, kennis van materialen, wrijving, warmteleer etc. te maken hadden.

Van Laethem, I. (1990). Fysische kennis bij kleuters. Literatuuronderzoek en ontwikkeling van een instrument. Leuven.
Patteet, I. (1995). Fysische kennis bij kleuters. Literatuurstudie en ontwikkeling van een onderzoeksinstrument. Leuven.
Dewulf, S., & Stevens, M. (1998). Fysische kennis bij kinderen. Literatuuronderzoek en ontwikkeling van een instrument. (p. 189 pp. + bijlagen). Leuven.
Beunckens, Greet (2001) Fysische kennis bij kinderen: literatuuronderzoek en ontwikkeling van een instrument / (Theses)
Publicatie:
Laevers, F. (2002). Ingenieurs in de maak. *Kleuters & Ik*, jg. 19 (2), 2-6.
Laevers, F. & Bertrands, E. (2003). De vernieuwers, managers, leiders en avonturiers in je klas. (Themanummer Ondernemingszin). *Kleuters & Ik*, jg. 19 (3), 2-9
PASSIE VOOR W&T

Domein 'Sociale competentie'

Dit gebied heeft eveneens vanaf 1990 (door Vandevenne) een belangrijke plaats ingenomen in de onderzoeksinspanningen om greep te krijgen op niveaus van competentie in dit domein. In de aanvankelijke studies werd gewerkt met afbeeldingen. Dankzij het daaropvolgend onderzoek door Claus (1991), Mertens (1994), Covens, Goffart en Vancuyck (1997) kreeg het instrument een beslissende wending in de studies van Galoppin, Daems en Van Herck (2001) en van Gommers en Heps (2004). In deze nieuwe versie krijgen kinderen tien video-clips aangeboden waarbij ze vragen moeten beantwoorden. De clips bevatten korte poppenspel-scenes, gespeeld door een professioneel gezelschap. In de scenario's zijn gebeurtenissen en interacties verwerkt waarmee gepeild kan worden naar empathie m.b.t. gevoelens, cognities en motieven, het kunnen begrijpen en voorspellen van gevoelens en sociaal gedrag en het bedenken van adequate tussenkomsten.

Masterproeven:

Vandevenne, F. (1990). De ontwikkeling van basisinzichten m.b.t. de psycho-sociale wereld bij kleuters. Literatuuronderzoek en ontwerp van een instrument. Leuven.

Claus, G. (1991). Sociale competentie bij kleuters. Inventarisatie en analyse van trainingsprogramma's. Leuven.

Mertens, L. (1994). Psychosociale cognitie bij kleuters. Ontwikkeling van een meetinstrument. Leuven.

Covens, I., Goffart, K., & Vancuyck, I. (1997). Psychosociale cognitie bij kleuters. Ontwikkeling van een meetinstrument. (p. 253 + bijlagen). Leuven.

Galoppin, S., Daems, M. & Van Herck, A (2001). Sociale competentie bij kinderen tussen 3 en 9 jaar : ontwikkeling van een meetinstrument

Gommers, N. & Heps, I. (2004) Ontwikkeling van een meetinstrument voor sociale competentie voor kinderen tussen 3 en 7 jaar.

Publicaties:

Laevers, F. (e.a.) (1997-98). Onderwijs moet iets teweegbrengen. Deel 2b: Psycho-sociale competentie, of de kunst van het omgaan. *Kleuters & Ik*, Jg. 17 (2), 4-7.

Taal- en communicatievaardigheid

Een andere onderzoekslijn werd uitgezet om een instrument te ontwikkelen dat binnen het competentieparadigma greep te krijgen op de verschillen in taal- en communicatievaardigheid bij kinderen. Bij de definiëring van het gebied werd uitgegaan van de eerder opgenomen omschrijving. Daarbij werd ook verduidelijkt dat communicatievaardigheid werd toegespitst op het instrumentele luik van taal. Het aspect 'adequaat inspelen op de ander' behoort immers tot de sociale competentie en het vermogen tot empathie (inclusief perspectief nemen op het cognitieve vlak). Het communicatief karakter van taal (strictu sensu) heeft betrekking op het vermogen om op een krachtige wijze taal in te zetten, inclusief de non-verbale en para-verbale aspecten van taal. De gestandaardiseerde situatie die voor deze pilootversie van test beruste op ingekleurde tekeningen. Bij de afname werden kinderen uitgenodigd om aan de proefleider of andere kinderen, wat zij op de prenten waarnamen, te communiceren.

Vermoesen, I. (1990). Communicatievaardigheid bij kleuters. Literatuuronderzoek en ontwikkeling van een instrument. Leuven.

Lemmens, L. (1994). Communicatievaardigheden bij vierjarige kleuters. Literatuuronderzoek en ontwikkeling van een onderzoeksinstrument. Leuven.

Offeciers Sofie (1993-1994). Communicatievaardigheid bij kleuters. Bijdrage tot de ontwikkeling van een meetinstrument. Leuven

De Leeuw, E., & Vandenbrande, L. (1997). Communicatievaardigheid bij vier- en vijfjarige kleuters. Een bijdrage tot de ontwikkeling van een onderzoeksinstrument. (p. 239 + bijlagen). Leuven.

Domein 'Zelfsturing en ondernemingszin'

Het onderzoek dat werd uitgevoerd in de aanloop naar de eerste versie van het volgsysteem (Vandenbussche, Kog, Depondt & Laevers, 1994) leverde in de vorm van case studies niet alleen informatie op over de bruikbaarheid van de schalen en de niveaus van welbevinden en betrokkenheid in klassen. Het wierp ook een licht op de factoren die een verklaring bieden voor de geregistreerde niveaus. Daarbij kwam aan het licht dat het inzetten op een rijk milieu, ruimte voor initiatief en een aanbod dat aansluit bij de interesses en competenties voor sommige kinderen niet volstonden om betrokkenheid te doen stijgen. Voor een aantal onder hen was de emotionele toestand (het lage welbevinden) een ingang voor effectieve verbeteracties. Voor andere kinderen evenwel tekende de competentie om zichzelf aan te sturen zich af als beslissende factor. Het betreft: de dispositie om van de mogelijkheden die de omgeving biedt gebruik te maken, om scenario's voor spel op te pikken door de activiteit van anderen te observeren, het kunnen doorzetten, afstand kunnen nemen en, a fortiori, initiatief te nemen... Van Dievel (1995) opende de onderzoekslijn waarin dit thema werd uitgediept. Het onderzoek leverde een bruikbare gestandaardiseerde situatie op waarin kinderen in een groep van vijf worden uitgenodigd om met allerlei materiaal binnen 20 minuten samen een bepaald product voort te brengen. Bijvoorbeeld om met een set doeken, touwen, wasspelden, emmers... een 'huis' te bouwen waar ze met z'n allen in kunnen. Op basis van observatieschalen wordt het proces nadien op video geanalyseerd en wordt het profiel van kinderen opgemaakt. Hierbij worden drie dimensies in acht genomen: de zelfsturing in enge zin (self-management), ondernemingszin (het nemen van initiatieven die op creativiteit berusten) en leiderschap.

Van Dievel, K. (1995). Zelfsturing bij kleuters. Verkenning van het concept en ontwikkeling van een observatielijst op basis van theoretisch en empirisch onderzoek. Leuven.
Parmentier, L. (1999). Creativiteit. Bijdrage tot ontwikkeling van een meetinstrument (p. 156 pp.). Leuven.
Gils Annelies en Katleen Van Gorp (2001) Zelfsturing als basiscompetentie. Bijdrage tot de ontwikkeling van een meetinstrument voor kleuters en leerlingen. (p. 167 + bijlagen). Leuven.
Loomans Inge en Servranckx Leen (2005). Onderwijs en ondernemingszin. Bijdrage tot de ontwikkeling van een observatieschaal. Leuven.
Vanderaerden, Evelien (2011) Een voorstudie met betrekking tot een interventieonderzoek rond het educatieve pakket: Een koffer vol Ondernemingszin.
Publicaties:
Laevers, F. (1996-97). Onderwijs moet iets teweegbrengen. Deel 1: Zelfsturing of levenskunst. Kleuters & Ik, Jg. 16, nr. 2, pp. 6-9.
Laevers, F. & Bertrands, E. (2003). De vernieuwers, managers, leiders en avonturiers in je klas. (Themanummer Ondernemingszin). Kleuters & Ik, jg. 19 (3), 2-9
Laevers, F. & Bertrands, E. (2004). Ondernemingszin (h)erkennen. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.
Laevers, F. & Bertrands, E., Declercq, B. & Daems, M. (2004). Ondernemingszin herkennen en bevorderen. Instrumenten voor de screening van kleuters en de observatie van de leeromgeving. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.
Laevers, F. & Bertrands, E., Declercq, B. & Daems, M. (2004). Ondernemingszin herkennen en bevorderen. Instrumenten voor de screening van 6- tot 12- jarigen en de observatie van de speel- en leeromgeving. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.

Het onderzoek omtrent het thema zelfsturing en ondernemingszin gaf onderbouwing aan een didactische set 'Een koffer vol ondernemingszin'. De set bestaan enerzijds uit een bordspel waarin kinderen stukken verwerven waarmee ze elk op een eigen bord een zoo kunnen maken. Ze moeten daarbij voortdurend beslissingen nemen omtrent wat ze wensen (welke dieren), waar ze de nodige zones inplanten en aan welke voorwaarden die plaatsen moeten voldoen voor de gekozen dieren. De ervaringen met een spel zijn stof voor reflectie waarin kinderen hun eigen zelfsturing en ondernemingszin onder de loep nemen. Daarnaast worden

16 basisbegrippen uit de economie ('markt', 'goederen en diensten', concurrentie, ...) op een concrete manier geïntroduceerd en zijn ze voorwerp van verdere reflectie over de economische realiteit. Bij de set horen ook schalen voor leerkrachten om de zelfsturing en ondernemingszin bij leerlingen in te schatten en hun aanpak in de klas tegen het licht te houden van ingrediënten van een krachtige leeromgeving in het licht van ondernemingszin.

Domein: 'Muzikale competentie'

In een aaneenschakeling van vier masterproeven kreeg de muzikale competentie als domein meer verdieping. Ook hier was het doel om door middel van een instrument een zicht te krijgen op de ontwikkeling van kinderen en de verschillen tussen kinderen op het spoor te komen. Het onderzoek richtte zich niet op het actief beoefenen van muziek en de competentie waarmee kinderen een instrument kunnen bespelen. Het onderzoek spitste zich toe op de kern van de muzikale competentie, nl. de muzikale perceptie, of het vermogen om in de klankwereld eigen aan muziek de meest geavanceerde constructie te kunnen maken. Het gaat hier onder meer over het kunnen oppikken van ritme en metrum, verschillende melodielijnen kunnen onderscheiden, tempo-wijzigingen kunnen capteren, het aankunnen van dissonanties en stiltes een plaats kunnen geven. Kinderen werden geconfronteerd met een waaier aan muziekfragmenten en op een wijze bevraagd die een licht werpt op 'wat zij van die binnenkomende stimuli kunnen maken'.

Van Den Broeck, J. (1995). Basiscompetentie van kleuters met betrekking tot muziek. Een exploratie. (p. 194 pp. + bijlagen). Leuven.
Breuls, M. (1997). Competenties van basisschool-kinderen in het gebied van de muzikale perceptie. Literatuurstudie en empirisch onderzoek. (p. 212). Leuven.
Hoet, Annelies (2003) De competentie van basisschoolkinderen in het gebied van de muzikale perceptie : ontwikkeling van een testinstrument
Liesbeth Olbrechts en Hilde Raets (2007). Het bevorderen van de muzikale competentie in het basisonderwijs en in buitenschoolse projecten. Een exploratie van de aanpak, de processen en de effecten.

Domein 'Verbondenheid'

We vermelden nog dat voor de schaal m.b.t. het domein 'verbondenheid' als kern van de waardenopvoeding, een empirische exploratie plaatsvond door Sofie Dossche (2003).

Dossche, Sofie (2003) De basisattitude van verbondenheid als kern van waardenopvoeding : theoretische en empirische exploratie
Publicatie:
Laevers, F. (2001). Ervaringsgerichte waardenopvoeding. Verbondenheid is de kern. In: Depuydt, A., Deklerck J. & Deboutte G. (red). 'Verbondenheid' als antwoord op 'de-link-wentie'? Preventie op een nieuw spoor. Leuven: Acco, pp. 174-184.

Concretisering van de vermelde domeinschalen

Voor de inschatting van het niveau van competentie op de verschillende domeinen die Looqin KVS rijk is beschikken leerkrachten, zoals eerder geïllustreerd, over de domeinomschrijving en de definitie van de schaalwaarden 1 en 5. In lijn met de holistische benadering wordt daarbij geen checklist per leeftijdsrange aangeboden, maar wordt gekozen voor een benadering waarin leerkrachten hun observatiezin door-ontwikkelen. Deze insteek spoort met de actuele visie op leraarschap: hoewel een dosis vakmanschap essentieel is, komt men hier niet uit met een receptmatige aanpak van het onderwijs. Er is hier het meesterschap nodig dat het 'technische' overstijgt. Essentieel daarbij is het vermogen om in

de steeds complexe en unieke situaties interpretaties te maken. Een van deze is het achterhalen van de mate waarin kinderen zich ontwikkelen. In Looqin KVS wordt daarbij een niveau drie gehanteerd als referentiepunt: het niveau of patroon van handelen dat men bij de meeste kinderen van een bepaalde leeftijd aantreft. Leerkrachten leren dus hun ervaringen met een of meerdere leeftijdsgroepen te articuleren. Het hanteren van een talentgerichte benadering is daarbij een hulp: het zijn net de kinderen die door hun treffende wijze van omgaan met de omgeving en opdrachten het continuüm markeren.

Om de nood aan illustraties en concretisering van de Looqin KVS schalen voor professionele vorming in te vullen werden drie parallelle masterproeven opgezet. De ontwikkeling van een ondersteuningspakket voor het procesgericht volgsysteem had betrekking op de domeinen 'begrijpen van de fysische wereld' en 'wiskundig en logisch denken' (Buts, 2004), 'sociale competentie' (Goethals, 2004) en taalvaardigheid en 'kleine motoriek', 'grote motoriek' en 'beeldende representatie' (François, 2004).

In elk van deze studies werd een literatuuronderzoek gekoppeld aan observaties in gestandaardiseerde situaties die speciaal ontworpen waren voor de betreffende domeinen. Voor diverse subdomeinen werden op basis van analyse van video beelden voor 3-, 4- en 5 jarigen schalen ontworpen op drie niveaus (1, 3 en 5) die een licht werpen op deeldomeinen. De steekproef bestond in elk van de studies een 40-tal kleuters, gespreid over de drie leeftijdsgroepen.

Buts, Leen (2004) De invoering van het procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters : ontwikkeling van een ondersteuningspakket voor de domeinen begrijpen van de fysische wereld en wiskundig en logisch denken.

François, Jo-Anna (2004) Het procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters : operationalisering van de schalen voor de domeinen kleine motoriek, grote motoriek en beeldende representatie.

Goethals, Annelies (2004) De invoering van het procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters : ontwikkeling van een ondersteuningspakket voor de domeinen sociale competentie en taalvaardigheid.

Free state Department of Education (2007). Policy document: Pre-grade R curriculum (as developed by the ECD Free State Flemish funded project). Bloemfontein: Free state Department of Education.

De expertise omtrent de ontwikkelingsdomeinen werd nog op een andere wijze benut en uitgediept, meer bepaald bij de opdracht om voor de Zuid-Afrikaanse Free State een curriculum te ontwikkelen voor het leeftijdsbereik van 0 tot 6 jaar dat aan moest sluiten op het curriculum van de 'primary school' (Free State Department of Education, 2007).

Handelingsplannen: de balans, doelen & werkpunten en interventies [12-13-14]

In de voorbije 25 jaar is omvangrijke ervaring opgedaan vanuit de invalshoek welbevinden en betrokkenheid. Het ging daarbij overwegend om actieonderzoek waarbij in een samenwerkingsverband met leerkrachten heel wat gegevens zijn verzameld omtrent individuele kinderen honderden profielen zijn gemaakt, interventies zijn bedacht, uitgevoerd en geëvalueerd. Het betreft telkens kwalitatief onderzoek waarbij op een systematische manier tewerk is gegaan en na een verticale analyse van de cases ook in een horizontale analyse naar overstijgende conclusies toe is gewerkt. De meer dan 300 interventies die in Looqin KVS zijn verwerkt zijn dankzij dit werk tot stand gekomen. Een eerste studie richtte zich op een interventievorm die in de jaren 80 in de aandacht stond: het benutten van verhalen om emotioneel geladen thema's aan de orde te brengen (Van Coppenolle, 1884). Het is Brants (1988) die de eerste steen legde van een analyse-instrument. Vanaf de jaren 90 ging het lage welbevinden systematisch als ingang dienen om kleuters met emotionele problemen te identificeren (Vandenbussche, 1991). Later werd dit onderzoek gericht op

kleuters met een matige en ernstige mentale handicap (Hacke, 1997) en op hetzelfde moment op leerlingen van de basisschool (Aerden, Scheers, Vermeiren).

In deze studies is veel ervaring opgedaan in het identificeren van belevingspatronen en het achterhalen van de basisbehoeften die in het geding waren. Ze gaven aanleiding tot twee publicaties: een draaiboek met referentiekader om de analyse van data aan te sturen (Kog & Vandenbussche, 1993) en een praktijkboek met een verzameling van interventies (Kog & Vandenbussche 1995). Deze publicaties werden gecompleteerd met twee uitgaven waarin gefocust wordt op kleuters met ontwikkelingsproblemen, resp. risico-kleuters – waarbij het verhogen van betrokkenheid in de domeinen waarin kinderen het moeilijk hebben, het doel was.

Van Copenolle, Hilde (1984). Exploratie van mogelijkheden en grenzen van het verhaal in functie van bevrijdingsprocessen: een empirisch onderzoek in het kader van het ervaringsgericht kleuteronderwijs.

Brants, P. (1988). Psychopedagogische begeleiding in de context van het ervaringsgericht kleuteronderwijs. Ontwikkeling van een analyse-instrument m.b.t. emotionele problemen. Leuven.

Vandenbussche, E. (1991). Psychopedagogische begeleiding in de context van het ervaringsgericht kleuteronderwijs. Bijdrage tot de ontwikkeling van een hulpverleningsstrategie t.b.v. vijfjarige kleuters met emotionele problemen. Leuven.

Hacke, L. (1997). Werken vanuit de procesvariabele emotioneel welbevinden bij kleuters met een matige of ernstige mentale handicap. Een actie-onderzoek in het kader van het ervaringsgerichte onderwijs. (p. 182). Leuven.

Aerden, I., Scheers, L., & Vermeiren, K. (1997). Welbevinden op de lagere school. Ontwikkelen van een ervaringsgerichte strategie voor leerlingen met sociaal-emotionele problemen: literatuurstudie en actie-onderzoek. (p. 258 + bijlagen (apart)). Leuven.

Publicaties:

Kog, M., Laevers, F. & Vandenbussche, E., (1993). Een ervaringsgerichte strategie voor kleuters met sociaal-emotionele problemen. Van screening tot interventie. Reeks: Onderzoek, opleiding, begeleiding, nr. 3. Leuven, Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.(224 pp.).

Laevers, F., Kog, M. & Vandenbussche E. (1995). Wat ik nodig heb! Interventies voor kleuters met sociaal-emotionele problemen. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs, 142 pp.

Laevers, F., Kog, M. & Vandenbussche, E. (1995). Ontwikkeling van een interventiestrategie voor de begeleiding van ontwikkelingsbedreigde kleuters. Eindrapport. Leuven, Onderzoekscentrum voor kleuter en lager onderwijs (K.U. Leuven), 86 pp.

Laevers, F., Kog, M. & Vandenbussche E. (1996). Als ontwikkeling vastloopt. Procesgericht begeleiden van risicokleuters. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs, 176 pp.

6. Practice based evidence m.b.t. het hele instrumentarium

Met het Procesgericht Kindvolgsysteem is in de praktijk in honderden klassen gebruikservaring opgedaan, in het bijzonder in het kleuteronderwijs. Een systematische benutting in het kader van een longitudinaal onderzoek behoort evenwel tot de best gedocumenteerde initiatieven waarbij het systeem werd ingezet. Het onderzoek begon in het schooljaar 2003-2004 met drie klassen bij de start van de kleuteronderwijs (2,5 en 3-jarige kleuters). Van deze groep van 70 kinderen konden er 18 gevolgd worden tot ze in het tweede leerjaar zaten (schooljaar 2008-2009). Doordat kinderen zich over meerdere scholen verspreidden werd de groep in de loop van het traject aangevuld met andere leerlingen uit de klassen waarin de kerngroep verder geobserveerd werd. Als basis van het design werden in de onderzoeksklassen een 15-tal kinderen gevolgd waarbij gestreefd werd naar 10 halve dagen observatie per semester. Voor de verzameling van data werd het Procesgericht volgsysteem gebruikt. Zo werden per onderzoeksfase meer dan 50 kindportretten samengesteld waarbij steeds welbevinden en betrokkenheid het uitgangspunt was, en verder informatie werd verzameld over prestaties en competenties, over spel- en vakvoorkeuren, relaties met andere kinderen en de leerkracht. Ook de leeromgeving werd in kaart gebracht, waarbij leerkrachtstijl een belangrijke plaats had.

Dit onderzoek illustreert hoe met een relatief beperkte investering van tijd het 'verhaal van het kind' kan opgetekend worden. Vertrekkend vanuit de curves van welbevinden en betrokkenheid krijgt men een beeld van 'hoe het kinderen op school over deze 5 jaren vergaan is'. Men heeft ook de informatie die een waarschijnlijke verklaring biedt voor de op- en neergang van de niveaus van welbevinden en betrokkenheid. Het is ook mogelijk om aan te geven welke kinderen het bijzonder goed maken en een schitterende toekomst voor zich lijken te hebben. Maar ook de kinderen voor wie de ontwikkelingen – niet zelden omwille van de aanpak op school, verontrustend zijn. Deze studie gebaseerd op de niet-digitale versie, geeft een glimp van hoeveel meer met een digitale versie, zoals Looqin KVS, mogelijk wordt. De installatie van Looqin KVS op teamniveau is dan ook een belangrijke stap om voor alle kinderen ook een duurzaam effect te hebben en als school te evolueren naar inclusieve zorg.

Straetmans Johan (2005). Het verhaal van een klas. Een kwalitatieve, longitudinale studie naar de (schoolse) levensloop van kinderen. Fase 1: de kleuterperiode (2002-2005). Leuven
Helga Loos (2005). Het verhaal van een klas. Een kwalitatieve, longitudinale studie naar de (schoolse) levensloop van kinderen. Fase 1: de kleuterperiode (2002-2005). Leuven
Sarah Creten (2005). Het verhaal van een klas. Een kwalitatieve, longitudinale studie naar de (schoolse) levensloop van kinderen. Fase 1: de kleuterperiode (2002-2005). Leuven
Berghmans, Inneke (2008) Het verhaal van een klas : een kwalitatieve longitudinale studie naar de schoolse levensloop van kinderen. Fase II: 2005-2007
Boeckmans, Kimberley ; Diels, Valerie Simons, Marjolein ; Spit, Sara (2009) Het verhaal van een klas : een kwalitatieve, longitudinale studie naar de schoolse levensloop van kinderen : fase III : 2007-2009