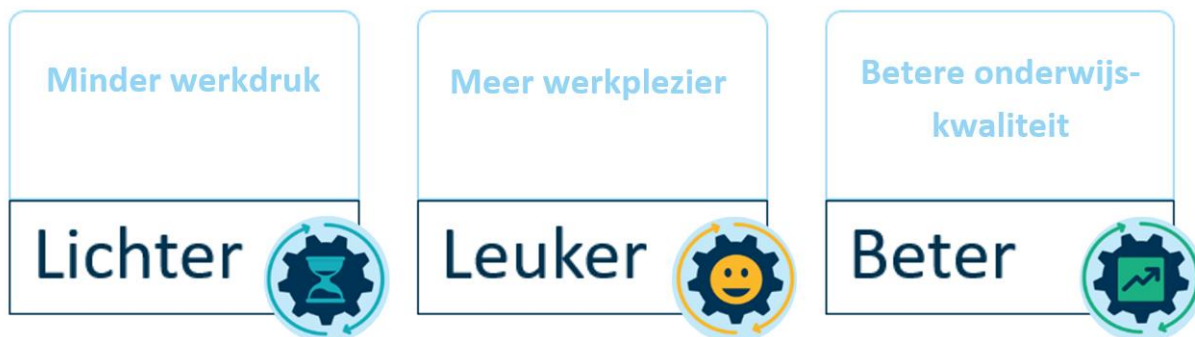


Verantwoording Zien!+



Gouwe Academie is een onderwijskundige kennispartner voor bedrijven met ICT-oplossingen voor het onderwijs. Wij zijn Kennispartner van ParnasSys en exploiteren de Academie van ParnasSys, Gynzy Academie en de producten Zien! en Kindkans.





Inhoud

Voorwoord	5
1. Inleiding	6
Leeswijzer	6
2. Aanleiding (door)ontwikkeling Zien!+	7
De wettelijke burgerschapsopdracht	7
Nadruk op executieve functies in het onderwijs	7
Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie en de brede taak van de school	8
Hoorrecht voor kinderen in het kader van passend onderwijs	8
Mediawijsheid	8
Sociale veiligheid op school	9
3. Doelen en middelen Zien!+	10
Doelen Zien!+	10
Middelen Zien!+	12
4. Theoretische achtergrond	14
Doel van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming	14
Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie in Zien!+	14
Executieve Functies	15
Executieve functies in Zien!+	15
Zelfsturing	16
Zelfsturing in Zien!+	17
Verband tussen de drie concepten	17
5. Het stuur van Zien!+	18
De ontwikkelvoorwaarden	18
Welbevinden (WB)	19
Betrokkenheid (BT)	19
Veiligheidsbeleving (VB)	19
Aantasting van de veiligheid (AV)	19
De ontwikkelgebieden	20
Ruimtenemend en ruimtegevend gedrag	20
Gedragsregulerend: ruimtenemend	20
Initiatief (IT)	20
Autonomie (AU)	21
Gedragsregulerend: ruimtegevend	21



Inlevingsvermogen (IL).....	21
Flexibiliteit (FL).....	21
Impulsbeheersing (IB)	22
Reflectie en plannen	22
Plannen en organiseren (PO)	22
Zelfinzicht (ZI).....	22
Denkvaardigheden	23
Creatief denken (CD).....	23
Kritisch denken (KD).....	23
Analytisch denken (AD).....	23
6. De centrale contexten	24
Omgaan met bekenden.....	24
Samenvatting	24
Definitie.....	24
Belang van omgaan met bekenden	25
Theoretische achtergrond en koppeling met Zien!+	25
Omgaan met activiteit.....	29
Samenvatting	29
Definitie.....	29
Belang van omgaan met activiteit	29
Theoretische achtergrond en koppeling met Zien!+	30
Burgerschap	33
Samenvatting	33
Definitie burgerschap	33
Belang van burgerschapsonderwijs	34
Theoretische achtergrond en koppeling met Zien!+	35
Mediawijsheid.....	39
Samenvatting	39
Definitie mediawijsheid	39
Belang van mediawijsheid	39
Theoretische onderbouwing.....	40
7. Portfoliobladen.....	45
Samenvatting	45
Definitie leerlingportfolio's	45



Belang van leerlingportfolio's	46
Theoretische achtergrond.....	46
Formatief leren	47
Cyclus van formatief evalueren	47
Voorwaarden voor formatief leren.....	48
Ontwikkeling reflectievermogen	49
Koppeling Zien!+	49
Rol van de leerkracht	50
Ontwikkel- en groepsgesprekken.....	51
Bronvermelding.....	52



Voorwoord

Wij zijn Gouwe Academie, een jong, ervaren, energiek en ambitieus bedrijf. Jong omdat we als zelfstandige bv sinds 1 januari 2021 bestaan. Ervaren omdat we onze activiteiten vóór 1 januari 2021 uitvoerden onder de vlag van Driestar onderwijsadvies. Onze kennis en expertise zie je terug in de producten en diensten die wij aanbieden. Bij Gouwe Academie werken we aan lichter, leuker en beter onderwijs. Dit vertaalt zich in de alledaagse praktijk naar minder werkdruk, meer werkplezier én een hogere onderwijskwaliteit. Het gaat ons tenslotte om het primaire proces: de ontwikkeling van de leerkracht voor de klas en de groei van de leerling die het onderwijs ontvangt. Wij gaan ervoor om onderwijs-professionals te ondersteunen in waar zij écht goed in zijn: het onderwijzen en opleiden van leerlingen. Wil je in gesprek over hoe wij jou een stap verder kunnen brengen in je ontwikkeling? We staan graag voor je klaar, onder andere met ons scholingsaanbod! Je kunt mailen naar helpdeskzien@gouwe-academie.nl, dan plannen we een overleg.



Gouwe Academie biedt naast scholing ook een aantal onderwijskundige ICT-tools, zoals Kindkans, het leerlijnenpakket Leer- en Ontwikkelingslijnen 0-7 jaar en Zien!+ aan. In dit document wordt de ICT-tool Zien!+ verder uitgelegd en verantwoord.



1. Inleiding

Sanne (8 jaar) is een meisje dat rustig en stil haar gang gaat. Ze valt niet zo op. Sanne doet goed mee met de lessen en kan goed doorwerken. Ze laat zich niet zomaar afleiden. In de groep heeft ze niet veel contacten en uit ze niet zo snel haar eigen mening. Daar lijkt ze tevreden mee. Op het oog een lief meisje dat zich rustig een weg baant in de groep. Of zou ze toch wel wat extra ondersteuning kunnen gebruiken in het omgaan met leeftijdsgenoten en met zichzelf?

Faris (9 jaar) is een populaire jongen. Hij maakt gemakkelijk contact en is geliefd bij de kinderen in de groep. Hij heeft veel leuke ideeën. Faris vindt het wel lastig om samen te werken. Hij wil graag zijn eigen plan uitvoeren en blijft bijvoorbeeld bij het rekenen op de iPad niet altijd op de afgesproken website. Als anderen er iets van zeggen, vindt Faris het wel eens lastig om zich te beheersen. Zo ontstaan er makkelijk conflicten. Hij ervaart dit niet alleen met vriendjes, maar ook met anderen. De ruzies zijn ook weer snel opgelost, want Faris vindt het vervelend als hij ruzie heeft.

Hierboven staan voorbeelden van twee leerlingen uit groep 5. De een vraagt weinig aandacht, de ander juist wat meer. Gaat het goed met hen? Hebben ze misschien extra ondersteuning nodig of ontwikkelen ze zich goed met de begeleiding die hun wordt geboden? Een leerkracht kan deze vragen hebben. Op het eerste gezicht lijkt er niets aan de hand: een rustig meisje dat goed meekomt en een sociale jongen die veel vrienden heeft en af en toe ruzie maakt. Toch is het voor deze kinderen wel goed als de leerkracht eens verder kijkt. Dat kan met Zien!+.

Zien!+ is een digitaal professionaliseringinstrument dat gebruikt wordt door leerkrachten om de brede ontwikkeling van leerlingen in kaart te brengen en hierop te handelen. Zien!+ is begonnen als de module Zien! in ParnasSys met een vragenlijst over sociaal-emotioneel functioneren, ook wel 'omgaan met bekenden.' In deze vragenlijst kunnen leerkrachten hun observaties registreren. Daarnaast kunnen leerlingen aangeven hoe ze hun eigen gedrag, de vervulling van hun psychologische basisbehoeften en hun gevoel van veiligheid ervaren. De vragenlijsten over sociaal-emotioneel functioneren zijn positief beoordeeld door de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN): de leerkrachtvragenlijsten in 2012 en de leerlingvragenlijsten (exclusief het ontwikkelpunt Veiligheidsbeleving, die is later toegevoegd) in 2018.

Zien! is verder doorontwikkeld in een eigen digitale omgeving, waarbij de vragenlijst is aangevuld met nieuwe dimensies zoals plannen en organiseren. Daarnaast zijn er op basis van maatschappelijke veranderingen (zie Hoofdstuk 2) nieuwe contexten toegevoegd. Zo bestaat binnen Zien!+ nu de mogelijkheid om leerlingen door middel van vragenlijsten te volgen op het gebied van omgaan met bekenden, omgaan met activiteiten, omgaan met burgerschap en omgaan met mediawijsheid. Deze verschillende contexten zullen in deze verantwoording verder worden toegelicht. Daarnaast worden leerkrachten gestimuleerd en uitgedaagd om zelf passende activiteiten en begeleiding te kiezen en deze vorm te geven. Hiervoor zijn binnen Zien!+ ontwikkelpunten, handelingssuggesties en tips voor het pedagogisch handelen.

Leeswijzer

In deze verantwoording zal verder worden uitgelegd welke maatschappelijke veranderingen ten grondslag liggen aan de (door)ontwikkeling van Zien! naar Zien!+, op welke theorieën Zien!+ is gebaseerd en ook wordt het stuur van Zien!+ met de verschillende contexten uitgebreid beschreven. Het document eindigt met een verantwoording over leerlingportfolio's. Deze verantwoording kan ook worden gebruikt om over een specifiek onderwerp binnen Zien!+ verder in te lezen.



2. Aanleiding (door)ontwikkeling Zien!+

In dit hoofdstuk worden de verschillende aanleidingen besproken die ten grondslag liggen aan het (door)ontwikkelen van Zien!+. Al enkele jaren is het de wens vanuit het scholenveld om Zien! verder door te ontwikkelen, zodat andere relevante vormingsgebieden (naast het cognitieve) ook een plek krijgen. Daarbij wordt aangesloten op maatschappelijke ontwikkelingen en eisen vanuit de overheid. Daarnaast leeft de behoefte bij gebruikers en ontwikkelaars om de huidige inhoud beter toegankelijk te maken, het systeem gebruiksvriendelijker te maken en bij te dragen aan het verminderen van de werkdruk van leerkrachten. De verschillende maatschappelijke ontwikkelingen waar binnen Zien!+ de focus op ligt, zijn: de wettelijke burgerschapsopdracht, nadruk op executieve functies in het onderwijs, de drie doeldomeinen en de brede taak van het onderwijs, hoorrecht voor kinderen, digitale geletterdheid en sociale veiligheid op school. Hieronder worden deze ontwikkelingen verder toegelicht.

De wettelijke burgerschapsopdracht

In 2021 heeft de Eerste Kamer ingestemd met een nieuwe wet voor bevordering van burgerschap op basisscholen en middelbare scholen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023a). Burgerschapsonderwijs is al wettelijk verplicht sinds 2006, maar voor veel scholen was deze opdracht onduidelijk in de verwachtingen. Om die reden heeft minister Slob (Basis- en Voortgezet Onderwijs) de wettelijke opdracht voor scholen verduidelijkt.

De wettelijke burgerschapsopdracht vraagt gerichte aandacht van scholen om meer focus te leggen op de bevordering van burgerschap en sociale cohesie. Hierin hebben scholen zelf veel ruimte om te bepalen hoe dit aanbod eruitziet, welke doelen worden gekozen en wat past bij de missie van de school. De inspectie houdt wel toezicht op de naleving van minimumeisen waar een school aan moet voldoen. Bij deze minimumeisen zijn drie invalshoeken waar rekening mee gehouden moet worden door scholen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023a):

1. Inhoud: basiswaarden, sociale competenties en maatschappelijke competenties;
2. Onderwijskundige uitgangspunten: doelgericht, samenhangend, herkenbaar en inzicht in resultaten;
3. Schoolklimaat: oefenplaats in overeenstemming met basiswaarden waar iedereen zich veilig en geaccepteerd voelt.

Nadruk op executieve functies in het onderwijs

In 2014 heeft Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling, afgekort OESO (Kautz et al., 2014) een rapport uitgebracht om daarin aandacht te vragen voor het belang van de executieve functies. Executieve functies zijn cruciaal voor zelfsturing, zoals het vasthouden van aandacht, het reguleren van emoties en het plannen en organiseren. Zo hebben ze invloed op de leermogelijkheden van de leerling (Van Hengel, 2023). Executieve functies spelen een belangrijke rol in meerdere aspecten van het dagelijks leven van leerlingen, zowel op school als thuis. Executieve functies kunnen al geobserveerd worden vanaf zes maanden en ontwikkelen zich gedurende de kinderjaren verder (Dawson & Guare, 2009). Ouders en leraren spelen in deze ontwikkeling een belangrijke rol. Door veel ouders en leraren wordt al onbewust bijgedragen aan de ontwikkeling van executieve functies, maar door hier bewust op te letten kun je leerlingen helpen hun talenten te benutten (Dawson & Guare, 2009).



Kwalificatie, socialisatie, subjectificatie en de brede taak van de school

Uit een rapport van McKinsey en Company (2020) blijkt dat er grote verschillen in onderwijsresultaten zijn tussen scholen. Deze verschillen ontstaan voornamelijk door doelmatige keuzes die schoolbestuurders, schoolleiders en leraren maken. Scholen geven meer prioriteit aan kwalificatie dan aan socialisatie en subjectificatie. Deze begrippen vormen samen de drie doeldomeinen van het onderwijs. Op dit moment wordt alleen kwalificatie gemeten en getoetst wat ervoor zorgt dat er niet wordt voldaan aan de brede taak van de school (McKinsey & Company, 2020). Hierdoor zijn socialisatie en subjectificatie onder druk komen te staan. In een interview met de PO-raad (2020) pleitte Biesta juist voor een balans tussen deze drie doeldomeinen. Hij stelde dat het de brede taak van de school is om kinderen zichzelf tegen te laten komen in het onderwijs. Hierbij gaat het dus niet alleen over het overbrengen van kennis en vaardigheden en het meten van leeropbrengsten. Het onderscheid tussen deze doeldomeinen benadrukt dat niet alles in het onderwijs meetbaar is als opbrengst. Sommige dingen zijn meetbaar, zoals leerresultaten en andere dingen kunnen zichtbaar gemaakt worden door middel van portfolio's, presentaties of leerlinggesprekken. Daarbij is het volgens Biesta belangrijk om als centrale vraag in het achterhoofd te houden: "Hoe kunnen we kinderen helpen om zichzelf hierin tegen te komen?".

Hoorrecht voor kinderen in het kader van passend onderwijs

De wet 'Versterking positie ouders en leerlingen in het passend onderwijs' gaat over het hoorrecht voor leerlingen die extra hulp nodig hebben in het onderwijs, zoals extra steun bij het plannen van schoolwerk of als er sociaal-emotionele problemen spelen (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.). Per 1 augustus 2025 krijgen leerlingen een officieel hoorrecht met betrekking tot het ontwikkelingsperspectief (OPP). Dit betekent dat scholen verplicht zijn leerlingen actief te betrekken en hun mening te vragen over hun OPP, hun eigen ontwikkeling en de ondersteuning die zij nodig hebben (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024). Minister Slob heeft het besluit genomen om dit hoorrecht wettelijk te verankeren, omdat hij zag dat de richtlijnen voor hoorrecht onvoldoende gebruikt worden en er nog te vaak voor de leerling gedacht wordt (Slob, 2020). Dit recht hebben alle kinderen en jongeren al vanuit artikel 12 van het Kinderrechtenverdrag (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.). Met het nieuwe wetsvoorstel veranderen er volgens het Nederlands Jeugdinstituut (z.d.) een aantal punten. Zo moeten scholen kunnen aantonen dat de mening van de leerlingen wordt meegenomen in het ontwikkelingsperspectief. Daarnaast wordt de betrokkenheid van leerlingen en ouders in het onderwijs vergroot doordat er betere informatie wordt verstrekt over het ondersteunings- en hulpaanbod van scholen. Ook komen er onafhankelijke ouder- en jeugdsteunpunten die ouders en jongeren kunnen informeren over vragen omtrent extra hulp op school.

Mediawijsheid

Mediawijsheid is een van de basisvaardigheden van digitale geletterdheid en met de continue ontwikkelingen op het gebied van media en technologie is het niet alleen belangrijk dat deze vaardigheid wordt aangeleerd, maar ook dat de kansen en gevaren belicht worden (Breens, 2022). In een notendop staat mediawijsheid volgens Breens (2022) voor het bewust, kritisch en actief inzetten van alle soorten media. Aangezien technologie een steeds grotere rol speelt in ons leven – met steeds meer mogelijkheden maar tegelijkertijd ook meer risico's – weegt het belang van mediawijsheid ook zwaarder (Fisser & Strijker, 2019). Met als gevolg dat mediawijsheid vandaag de dag een belangrijk onderdeel in het onderwijs is (Breens, 2022).



Het gaat hierbij vooral om het waarschuwen en behoeden voor de gevaren, met name op het gebied van cybercriminaliteit, privacy en cyberpesten om maatschappelijke problemen tegen te gaan (Bulger & Davison, 2018). Kinderen zijn vaak al op jonge leeftijd erg handig met digitale apparaten en apps, maar wijsheid is wat anders dan vaardigheid. Het bedenken (en geheimhouden) van een veilig wachtwoord, de juiste privacy-instellingen en de gevolgen of risico's van het delen van foto's en gevoelige of persoonlijke informatie zijn dingen waar kinderen en jongeren zonder educatie nog niet wijs genoeg in zijn (Breens, 2022).

Sociale veiligheid op school

Sinds 1 augustus 2015 is voor het po, vo en so de wet ingetreden over de sociale veiligheid van leerlingen op school (Ministerie van Algemene Zaken, 2023). De wet houdt in dat scholen verantwoordelijk zijn voor het creëren van een veilige en positieve sfeer op school en optreden tegen pesten, discriminatie, geweld en andere vormen van ongepast gedrag. Scholen beslissen volgens het Ministerie van Algemene Zaken (2023) zelf hoe het veiligheidsbeleid vormgegeven wordt, welke maatregelen hierbij worden getroffen en hoe het personeel hiervoor getraind wordt. Het monitoren van de veiligheidsbeleving kan gedaan worden met allerlei instrumenten en scholen zijn vrij in de keuze van een instrument zolang deze aan de wettelijke eis voldoet. Scholen moeten elk jaar de veiligheidsbeleving op school meten en de inspectie van het Onderwijs controleert of dit gebeurt en treden indien nodig handhavend op (Ministerie van Algemene Zaken, 2023).



3. Doelen en middelen Zien!+

In dit hoofdstuk worden de doelen en middelen van Zien!+ toegelicht. De doelen van Zien!+ zijn: planmatig werken, doelgericht werken, sensitiviteit bevorderen en responsiviteit vergroten, bewust pedagogisch handelen, waardevolle input om onderwijs op af te stemmen, gezamenlijke verantwoordelijkheid leerkracht en leerling en leerlingbetrokkenheid vergroten. De middelen van Zien!+ zijn: observatielijsten, vragenlijsten, ontwikkelpunten, de cockpit, handelingssuggesties en portfoliobladen.

Doelen Zien!+

Planmatig werken: Zien!+ volgt de cyclus van handelingsgericht werken. Hierdoor is Zien!+ niet slechts een instrument waarmee vaardigheden in kaart gebracht kunnen worden en ontwikkelpunten bekeken en gekozen worden. Het is ook een middel waarmee plannen gemaakt kunnen worden om deze vaardigheden te versterken door middel van handelingssuggesties en tips voor het pedagogisch handelen.

Cyclus:

1. Invullen van de vragenlijst (waarnemen): Objectief observeren met Zien!+ bril op en vragenlijsten (laten) invullen door alle betrokkenen
2. Analyseren van de resultaten (begrijpen): Vergelijken en interpreteren
3. Keuze maken voor begeleiding (wegen): Keuzes maken waar je aan gaat werken
4. Opstellen handelingsplan (plannen): Gebruik van de handelingssuggesties
5. Handelingsplan uitvoeren (handelen): Aan de slag met het plan en eigenaarschap ook bij de leerling
6. Evalueren handelingsplan (evalueren): Evaluaties tussentijds en aan het eind vastleggen



Figuur 1 Cyclus handelingsgericht werken

Doelgericht werken: ontwikkelpunten worden ingezet om een gebrek aan vaardigheden in eerste instantie te voorkomen (preventief) en om goed in te spelen op vaardigheden die in lage mate ontwikkeld zijn (curatief), waarbij leerlingen zelf veel mogelijkheden hebben om mee te denken over wat ze willen leren en hoe het staat met de resultaten van de inspanningen.

Sensitiviteit bevorderen en responsiviteit vergroten: de leerkracht moet gevoelig zijn om een signaal waar te kunnen nemen. Sensitiviteit verwijst naar het vermogen om signalen en emotionele betekenissen bij anderen waar te nemen. (Van Lier et al., 1993). Vervolgens geeft de leerkracht al dan niet een reactie ofwel een respons op het signaal. Responsiviteit wil zeggen dat de leerkracht adequate ondersteuning biedt wanneer het kind daar behoefte aan heeft. Het gaat er daarbij om te reageren op de juiste manier en op het juiste moment. Sensitiviteit en responsiviteit zijn cruciaal voor het bieden van effectieve (sociale) ondersteuning.



Bewust pedagogisch handelen: binnen Zien!+ adviseren we om bewust de volgende acht pedagogische vaardigheden in te zetten:



Figuur 2 Pedagogische vaardigheden

In de handelingssuggesties binnen Zien!+ geven we korte tips door leerkrachten erop te attenderen om deze pedagogische handelingen zoveel mogelijk in te zetten.

Waardevolle input om je onderwijs op af te stemmen: de uitkomsten van een context kunnen gecombineerd worden met de uitkomsten van andere contexten. Zo is bijvoorbeeld te zien dat de groep op het vlak van sociaal-emotioneel functioneren al heel ver is, terwijl dat op het gebied van burgerschap nog niet het geval is. Hier kan het onderwijs vervolgens op worden afgestemd.

Leerkracht en leerling, gezamenlijke verantwoordelijkheid (formatief handelen): het is belangrijk dat leerlingen al vroegtijdig leren reflecteren op eigen gedrag, passend bij het ontwikkelingsniveau wat het betreffende kind heeft. Bij het analyseren van Zien!+ resultaten is het advies om de leerlingbeleving van leerlingen in de bovenbouw (geregistreerd in de leerlingvragenlijst) centraal te zetten. Na het invullen vergelijkt de leerkracht de antwoorden van de observatielijst met die van de leerlingenlijst. Om dit verder praktisch vorm te geven krijgen de resultaten van de leerlingvragenlijst een prominentere plek op bijvoorbeeld de cockpit (zie middelen). Om deze werkwijze te hanteren moet uiteraard goed gekeken worden of de leerling deze inschattingen bij het invullen van de leerlingvragenlijst al voldoende kan maken.

Leerlingbetrokkenheid vergroten: wanneer leerlingen zelf actief meedenken over hun doelen, de relevantie van doelen en hoe ze eraan willen werken, dan creëert dat vaak extra motivatie en betrokkenheid. Als ze ook nog eens worden uitgenodigd om voor zichzelf te reflecteren op de mate waarin de doelen inmiddels zijn bereikt, wat daaraan heeft bijgedragen en welke kansen er nog



liggen, dan vormt dat een ideale omgeving om te groeien en te ontwikkelen. Bovendien draagt het bij aan het leren verantwoordelijkheid nemen: voor het eigen leerproces én voor het functioneren in onze maatschappij (waar de klas een eerste opstapje naar toe is).

Middelen Zien!+

Observatielijsten: in te vullen door de leerkracht

Er zijn binnen Zien!+ vragenlijsten beschikbaar die de leerkracht kan gebruiken om de leerlingen te observeren. Met dit middel werkt de leerkracht aan het onderdeel 'waarnemen' van handelingsgericht werken. Ook bevordert de observatielijst de sensitiviteit van de leerkracht doordat de leerkracht bewust na moet denken over de ontwikkeling van de leerlingen.

Vragenlijsten: in te vullen door leerlingen (bovenbouw)

Leerlingen van groep 5 tot en met 8 kunnen de vragenlijsten ook zelf invullen. Door hun antwoorden krijgt de leerkracht een beeld van hoe het kind zichzelf ziet en hoe het zijn omgeving, de omgang met zijn klasgenoten of de leerkracht beleeft. Dat is heel waardevol. Dit kan leiden tot waardevolle gesprekken: Wat gaat goed? Wat kan beter? Wat kun je zelf doen, en hoe kan de leerkracht je helpen? Uit dit gesprek kunnen doelen voortvloeien die ook uit het kind zelf komen. Een door het kind zelfgekozen doel geeft een kind meer motivatie om aan dat doel te werken. Vanaf ongeveer 8-jarige leeftijd (groep 5) mogen we verwachten dat kinderen goed in staat zijn om over zichzelf na te denken. Zij kunnen dan namelijk mentaliseren; dat is het nadenken over eigen denken, ideeën, wensen en fantasieën (Frith & Frith, 2003). Door de vragenlijsten voor leerlingen wordt de sensitiviteit van de leerkracht bevorderd, wordt de gezamenlijke verantwoordelijkheid van leerkracht en leerling tot stand gebracht en wordt de leerlingbetrokkenheid vergroot.

Middelen voor ouderbetrokkenheid: Binnen Zien!+ zijn ook middelen ontwikkeld om de ouderbetrokkenheid te vergroten en met ouders in gesprek te gaan over de doelen binnen Zien!+ en de ontwikkeling van hun kind. Hiervoor is onder andere een praatplaat beschikbaar om ouders de ontwikkeldimensies van Zien!+ uit te leggen. Daarnaast is er een oudervragenlijst beschikbaar, zodat het gedrag dat thuis zichtbaar is ook meegenomen kan worden. De communicatie met en de input van ouders kunnen helpen bij het onderdeel 'wegen' van de cyclus van handelingsgericht werken.

Ontwikkelpunten: Per vraag van de vragenlijsten zijn er ontwikkelpunten geformuleerd. Deze ontwikkelpunten kunnen gebruikt worden als toelichting bij de vragenlijsten, zodat het eenvoudiger wordt om de vragenlijsten in te vullen. Daarnaast kunnen ze gebruikt worden om te kiezen aan welke doelen gewerkt gaat worden. De ontwikkelpunten zijn gekoppeld aan de ontwikkelingsleeftijd en weggezet in leerlijnen. De ontwikkelpunten kunnen dus gebruikt worden bij het onderdeel 'waarnemen' van de cyclus van handelingsgericht werken en bij het onderdeel 'wegen'. Ook kun je met de ontwikkelpunten doelgericht werken.

Cockpit: De cockpit is het overzicht van de resultaten van jouw groep. Je ziet in de cockpit hoe een individuele leerling heeft gescoord en ook een overzicht waar je wellicht met de hele groep aan kan werken komende periode. De cockpit kan dus gebruikt worden bij het onderdeel 'begrijpen' van de cyclus van handelingsgericht werken en bij het onderdeel 'wegen'.



Handelingssuggesties: De handelingssuggesties zijn concrete activiteiten en tips voor hoe je aan de ontwikkelpunten kunt werken. De handelingssuggesties bevatten activiteiten die ingezet kunnen worden tijdens de lessen die standaard gegeven worden, maar ook verwijzingen naar boeken, spellen en andere materialen. Bij deze activiteiten worden ook tips gegeven met betrekking tot het pedagogisch handelen van de leerkracht. De handelingssuggesties kunnen gebruikt worden bij het onderdeel 'plannen' en 'handelen' van de cyclus van handelingsgericht werken. Ook kunnen de handelingssuggesties gebruikt worden om de responsiviteit en het bewust pedagogisch handelen te versterken.

Portfoliobladen: Zien!+ biedt portfoliobladen aan om met de leerlingen aan de slag te gaan met de ontwikkelpunten. De leerlingen kunnen op de portfoliobladen aangeven aan welk ontwikkelpunt ze gaan werken, hoe ze dat precies gaan doen en kunnen evalueren of ze gegroeid zijn op het ontwikkelpunt. Met de portfoliobladen kan worden gewerkt aan de onderdelen 'handelen' en 'evalueren' van de cyclus van handelingsgericht werken. Daarnaast is het werken met portfolio's formatief handelen en wordt de leerlingbetrokkenheid erdoor vergroot. Portfoliobladen werken het best in combinatie met kindgesprekken, deze gesprekken vergroten de betrokkenheid van de leerlingen. Voor meer informatie over de portfoliobladen, zie Hoofdstuk 7.



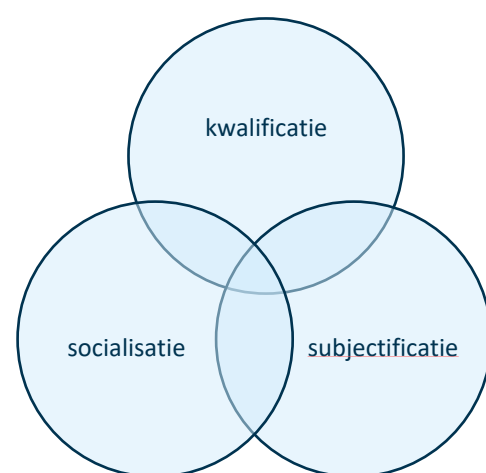
4. Theoretische achtergrond

Binnen Zien!+ wordt expliciet gericht op een balans tussen de drie doeldomeinen van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming, in lijn met het werk van Biesta (2018).

Persoonsvorming krijgt daarbij een plek in de handelingssuggesties en scholingen, terwijl kwalificatie en socialisatie een plek krijgen in de vragenlijst. Binnen al deze domeinen krijgen zowel EF als het nauw gerelateerde zelfsturing aandacht. EF zijn ontwikkelbaar en spelen een belangrijke rol binnen het dagelijks functioneren (Diamond, 2013). Binnen Zien!+ is hier om die reden expliciete, brede aandacht voor. Het effectief kunnen inzetten van die EF zorgt dat iemand zichzelf kan sturen, passend bij het ontwikkelingsniveau wat een kind op dat moment heeft (Aarsen et al., 2010; Kohnstamm, 2008). Deze drie theoretische constructen zijn belangrijk geweest voor het ontwikkelen en vormgeven van Zien!+.

Doel van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming

Scholen werken ieder vanuit hun eigen identiteit en onderwijsvisie aan de brede vorming van leerlingen. Dit heeft alles te maken met het doel van onderwijs. Van oudsher vormen kwalificatie (de ontwikkeling van kennis en vaardigheden), socialisatie (ontwikkeling van waarden, normen, praktijken en tradities) en subjectificatie (ontwikkeling van de eigen identiteit), de hoofddoelen van het onderwijs (Biesta, 2018). Zie Figuur 3. Biesta (2018) gebruikt subjectificatie als term voor de ontwikkeling van de eigen identiteit, maar in Nederland wordt ook de term persoonsvorming veel gebruikt. Er zit verschil tussen beide termen, maar binnen Zien!+ hanteren we de term persoonsvorming, omdat deze beter en praktischer aansluit bij de doelgroep.



Figuur 3 Hoofddoelen van het onderwijs

Persoonsvorming wordt regelmatig verward met socialisatie. Bij persoonsvorming gaat het meer om *waarom* iemand de dingen doet zoals hij ze doet, terwijl het bij socialisatie meer gaat over *wat* iemand doet. Om persoonsvorming als term verder te verkennen en concretiseren, hebben we gekozen voor de volgende omschrijving (Kunz et al., 2019):

De vorming van mensen tot personen die hun verantwoordelijkheid nemen en dragen in de omgang met de ander (bekend en onbekend) en zichzelf.

- Met *onderscheidingsvermogen*: leren zien waar het op aan komt, op een bewuste manier naar de wereld en jezelf leren kijken
- In *verantwoordelijkheid*: nemen en dragen
- In *gemeenschap*: voor en met de ander

Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie in Zien!+

Binnen Zien!+ krijgen kwalificatie en socialisatie voornamelijk aandacht in de vragenlijsten die gaan over de brede vaardigheden van leerlingen. Persoonsvorming is minder wenselijk om te vatten in een meetinstrument (Biesta, 2018). Het gaat namelijk (onder andere) om het nemen van je verantwoordelijkheid en het “als subject in de wereld staan”. De leraar kan de persoonsvorming in zijn pedagogisch handelen wel uitlokken. Binnen Zien!+ besteden we daarom aandacht aan



persoonsvorming in de handelingssuggesties. In deze handelingssuggesties wordt geconcretiseerd op welke manier en met welk pedagogisch handelen een leerkracht samen met de leerling kan werken aan persoonsvorming.

Executieve Functies

Executieve functies (EF) zijn een verzameling van cognitieve denkprocessen (= functies) die belangrijk zijn voor het uitvoeren (= executie) van sociaal en doelgericht gedrag (Smidts & Huizinga, 2011). Onderzoekers zijn het erover eens dat EF cruciaal zijn voor het dagelijks functioneren van een individu: het maakt het handelen van mensen mogelijk in telkens wisselende situaties. Uit een studie van Biederman et al. (2004) blijkt dat ineffectieve werking van EF dan ook samengaat met gedragsproblemen. Andere studies bevestigen dit beeld door te stellen dat EF nodig zijn voor het dagelijks functioneren in diverse contexten (Jolles, 2020). Dat biedt kansen voor de praktijk: door effectieve inzet van EF hebben kinderen meer en beter inzicht in hun gedrag en gedachten, waardoor passender (sociaal) gedrag kan worden vertoond (Verwest, 2011). EF zorgen ervoor dat kinderen leervaardigheden ontwikkelen, zoals samenwerken, kritisch denken, beslissingen nemen, problemen oplossen, onthouden van eenvoudige en moeilijke aanwijzingen, en het doorzetten bij complexe opdrachten. Zo maken executieve functies het mogelijk om goed te functioneren in het onderwijs.

Het belang van EF speelt overigens niet alleen op korte, maar ook op langere termijn. Het draagt bij aan de latere carrièresuccessen van een kind (Jolles, 2017). Kortom, EF spelen een belangrijke rol bij de ontwikkeling van kinderen en zijn een belangrijke factor in het verdere leven. Uit de literatuur blijkt dat EF te veranderen, te verbeteren en dus te trainen zijn (Dawson & Guare, 2019; Diamond, 2013; Jolles, 2017). Dit expliciet stimuleren kan op iedere leeftijd, passend bij het (individuele) ontwikkelingsniveau en op veel verschillende manieren.

Executieve functies in Zien!+

De EF zijn verwerkt in de kern van Zien!+. Er zijn verschillende indelingen, maar binnen Zien!+ is gebaseerd op de indeling van Dawson en Guare (2019). In tabel 1 is te zien hoe deze indeling is verwerkt binnen Zien!+. Links staan de begrippen van Dawson en Guare (2019), boven staan de ontwikkelvoorwaarden en -gebieden van Zien!+. De ontwikkelvoorwaarden en -gebieden worden verder uitgelegd in Hoofdstuk 5.



EF obv Dawson en Guare onderscheiden (die o.a. Breinhelden gebruikt als breinkrachten)/ ontwikkelgebieden Zien!	Betrokkenheid	Welbevinden	Impulsbeheersing	Flexibiliteit	Initiatief	Autonomie	Inlevingsvermogen	Zelfinzicht	Plannen en organiseren	Kritisch denken	Analytisch denken	Creatief denken
Werkgeheugen (Doe kracht)												
flexibiliteit (Buigkracht)												
Responsinhibitie (Stopkracht)												
Planning en organisatie (Plan en regelkracht)												
Timemanagement (Tijdkracht)												
Emotie regulatie (Gevoelskracht)												
Volgehouden aandacht (Aandachtkracht)												
Doelgericht doorzettingsvermogen (Doorzetkracht)												
Taakinitiatie (Startkracht)												
Metacognitie (Spiegelkracht)												

Tabel 1 Koppeling indeling executieve functies Dawson en Guare (2019) aan begrippen in Zien!+

Zelfsturing

Onder het begrip zelfsturing verstaan we de vaardigheid om je eigen gedrag succesvol te kunnen sturen, met name bij onverwachte situaties en bij een steeds veranderende wereld (Smidts, 2018). De mate van zelfsturing heeft invloed op de leerhouding, zelfontplooiing en het sociale gedrag van kinderen (Smidts, 2018). Daarnaast is een goede zelfsturing bevorderlijk voor de leerprestaties en motivatie van kinderen (Kostons et al., 2014). Bij zelfsturing is het dan ook belangrijk om een helicopterview te kunnen aannemen, om vervolgens na te denken over datgene wat we zien, horen of meemaken en op basis van die informatie over te gaan tot actie op basis van beschikbare informatie (Aarsen et al., 2010).

Op dit punt is het belangrijk om een pas op de plaats te maken. Woorden als zelfsturing, zelfbesef maar ook zelfbewustzijn zijn grote woorden, zeker voor jonge(re) kinderen (Kohnstamm, 2008). Sterker nog, er zijn onderzoekers die zelfsturing zien als een fysieke eigenschap, die bij de geboorte nog niet aanwezig is en zich in de loop van de kindertijd ontwikkelt door een complexe interactie tussen ervaringen (omgeving) en biologische processen (Aarsen et al., 2010). Met andere woorden: het is belangrijk om op dit thema aan te sluiten bij de ontwikkelingsleeftijd van een kind.

Zelfsturing ontwikkelt zich dus gedurende de kindertijd. Om te komen tot effectieve zelfsturing is reflectie op eigen handelen, passend bij het ontwikkelingsniveau van de leerling, vereist. Bij deze zelfsturing en voorafgaande reflectieve vaardigheden is een gelaagdheid te onderscheiden. Uit onderzoek blijkt dat het zelfs bij kleuters mogelijk is om op een eenvoudig niveau te reflecteren, bijvoorbeeld aan de hand van videofragmenten (Enting & Van der Vegt, 2019). Zelf keuzes maken voor een volgende stap of jezelf sturen op basis van eerdere gebeurtenissen vraagt meer van de cognitie van kinderen en ontwikkelt zich vanaf het tiende levensjaar. Spel is een belangrijk 'oefenmiddel' voor met name de jongere kinderen om tot groei op zelfsturingsvaardigheden te komen (Aarsen et al., 2010). Binnen spel komen verschillende facetten aan bod die ook in het dagelijks leven belangrijk zijn. Denk bijvoorbeeld aan het wachten op je beurt, innemen van een



bepaalde rol in een spel et cetera. Daarnaast helpt het ter ondersteuning van zelfsturing om in te zetten op 'psychologische tools' als symbolen, taal en spraak die helpen om het denkproces te structureren en ordenen. Bij zelfsturing is de input van de leerkracht dus van belang.

Zelfsturing in Zien!+

Binnen Zien!+ zit de zelfsturing verwerkt doordat leerlingen worden uitgedaagd zelf het stuur in eigen handen te nemen om te groeien in de verschillende ontwikkelvoorwaarden- en gebieden. Dit zit bijvoorbeeld verwerkt in de portfolio's (zie Hoofdstuk 7). De leerlingen doen dit echter niet alleen, maar hebben de sturing van een leerkracht hierbij nodig.

Verband tussen de drie concepten

Eerder werd al gesteld dat zelfsturing door sommige onderzoekers wordt gezien als een fysieke eigenschap die verder moet rijpen en doorontwikkelen (Aarsen et al., 2010). Dit heeft alles te maken met de ontwikkeling van de hersenstructuren die de EF helpen faciliteren. Jolles (2020) stelt dat de ontwikkeling van het brein sterk bepalend is voor de mate waarin EF tot uiting komen en dus in hoeverre een kind in staat is tot zelfsturing (Smidts, 2018).

Daarnaast is voor de drie doeldomeinen van onderwijs (kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming) de zelfsturing van het individu belangrijk. Dit is bijvoorbeeld bepalend voor de mate waarin iemand kan reflecteren op een gemaakte toets (kwalificatie), maar ook het kunnen inzetten van een handeling of actie richting iemand anders (socialisatie) of het nadenken over waarom je doet zoals je deed (persoonsvorming).



5. Het stuur van Zien!+

In Figuur 4 staat het stuur van Zien!+. Het stuur is gekozen als visualisatie van *zelfsturing*. In het hart van het stuur zijn de vier ontwikkelvoorwaarden zichtbaar. Daaromheen staan tien ontwikkelgebieden. Het kind staat niet alleen aan het stuur, maar wordt begeleid door de leerkracht. Zien!+ besteedt veel aandacht aan hoe de leerkracht de zelfsturing van leerlingen optimaal kan ondersteunen, aangepast aan hun ontwikkelingsniveau.



Figuur 4 Het stuur van Zien!+

De Ontwikkelvoorwaarden

In Zien!+ staan vier ontwikkelvoorwaarden in de kern van het stuur. Deze ontwikkelvoorwaarden moeten vervuld zijn voordat een leerling kan leren (Laevers et al., 2016). Deze ontwikkelvoorwaarden zijn welbevinden (WB), betrokkenheid (BT), veiligheidsbeleving (VB). Daarnaast is het belangrijk voor het leren dat de aantasting van de veiligheid (AV) wordt geobserveerd. Veiligheidsbeleving, aantasting van de veiligheid en welbevinden worden gebruikt om de (sociale) veiligheid van kinderen te monitoren. In Zien!+ worden deze ontwikkelvoorwaarden zowel in de leerling- als in de leerkrachtvragenlijst bevraagd, zodat de observaties van de leerkracht vergeleken kunnen worden met de bevindingen van de leerling.

Hieronder wordt toegelicht wat wordt verstaan onder de verschillende ontwikkelvoorwaarden. Bij alle onderdelen wordt de definitie uit de leerkrachtvragenlijst van Zien!+ weergegeven en vervolgens toegelicht hoe de leerkracht dit observeert. Voor de leerlingvragenlijst zijn deze definities omgezet naar kindertaal.



Welbevinden (WB)

Welbevinden is de toestand van zich goed voelen op school, zichtbaar in de groep waarin het kind zich bevindt. → De leerkracht observeert of het kind lekker in zijn vel zit en positieve relaties onderhoudt.

Met welbevinden wordt het zich thuis voelen bedoeld, het zichzelf kunnen zijn, het zich emotioneel veilig voelen en het plezier beleven, bijvoorbeeld aan de taak (Laevers et al., 1995). Ook wel plezier hebben, ontspannenheid en graag naar school gaan. Laevers en Depondt (2008) noemen zes kenmerken van welbevinden die af te lezen zijn aan het kind: genot, ontspanning en innerlijke rust, vitaliteit, openheid, vermogen om zichzelf te durven zijn en zelfvertrouwen. Aan de basis hiervan ligt dat het kind in voeling is met zichzelf. Als het welbevinden laag is, kan dit zich uiten in hoofdpijn, buikpijn of vermoeidheid (Kalthoff et al., 2020). Een leerkracht kan het welbevinden ondersteunen door veerkracht en zelfvertrouwen bij leerlingen te bevorderen (Kalthoff et al., 2020).

Betrokkenheid (BT)

Betrokkenheid is de houding of toestand die verbondenheid uitdrukt met een activiteit of taak waarmee het kind bezig is, ondanks afleidingen, vermoeidheid of verveling. → De leerkracht observeert of het kind een goede leer-werkhouding heeft en graag meedoet.

Een leerling die betrokken is, richt zijn aandacht op een relatief klein gebied. Hij kan moeilijk afgeleid worden en toont veel doorzettingsvermogen (Laevers & Depondt, 2008). Hiervoor is een positieve competentiebeleving nodig. Een lage betrokkenheid is een indicator van een problematische schoolloopbaan (Lietaert, z.d.). Laevers et al. (2004) geven aan dat betrokkenheid vergroot kan worden door het in praktijk brengen van vijf factoren, te weten sfeer en relatie, aanpassing aan het kind, werkelijkheidsnabijheid, activiteit en verruimen van leerlinginitiatief. Een leerkracht kan hier rekening mee houden.

Veiligheidsbeleving (VB)

Het ervaren van een veilig gevoel op school, in de klas en op het plein. Het kind heeft het gevoel erbij te horen. → De leerkracht observeert of het kind zich veilig toont.

Veiligheid op school omvat volgens Wang en Degol (2016) de mate waarin de sociale, emotionele en fysieke veiligheid gewaarborgd wordt. Het gaat er om je veilig en verbonden te voelen met de school. Als leerlingen dit gevoel beleven, zijn ze meer beschermd tegen negatieve invloeden en kunnen ze daardoor beter presteren. Een leerkracht kan inzetten op het klimaat in de klas of ondersteuning op school aanbieden.

Aantasting van de veiligheid (AV)

Het gevoel van een kind dat er sprake is van een stelselmatig fysieke, verbale en/of relationele agressieve benadering door een ander kind, waarbij het slachtoffer het gevoel heeft dat hij niet tegen de dader op kan. → De leerkracht observeert of het kind gepest wordt.

Bij aantasting van de veiligheid wordt ook gesproken over pestgedrag. Er is dan sprake van een langdurig probleem, het slachtoffer is niet of minder weerbaar, de pesters kunnen meerdere personen zijn en het gaat over negatief gedrag, zoals vernederen of buitensluiten. Het slachtoffer voelt zich niet veilig bij anderen. Het verschil met plagen bestaat hierin dat bij plagen sprake is van



een gelijkwaardige relatie (Olweus et al., 1992). Veel scholen hebben een antipestbeleid. De leerkracht kan dit beleid inzien en de juiste stappen ondernemen om het pestgedrag aan te pakken. Ook een antipestprogramma kan in de school worden geïmplementeerd.

De ontwikkelgebieden

Als de ontwikkelvoorwaarden op orde zijn, kan worden gewerkt aan de ontwikkelgebieden. In Zien!+ staan tien ontwikkelgebieden om de kern van het stuur heen (Figuur 4). Bij alle onderdelen wordt de definitie uit de leerkrachtvragenlijst van Zien!+ weergegeven en vervolgens toegelicht hoe de leerkracht dit observeert. Voor de leerlingvragenlijst zijn deze definities omgezet naar kindertaal. De ontwikkelgebieden zijn ingedeeld in 4 categorieën, namelijk gedragsregulerend: ruimtenemend, gedragsregulerend: ruimtegevend, reflectie & plannen en denkvaardigheden.

Ruimtenemend en ruimtegevend gedrag

Binnen Zien!+ is er veel aandacht voor de balans tussen ruimtenemend en ruimtegevend gedrag. Ruimtenemend gedrag is gedrag waarbij een kind uiting geeft aan interne impulsen (als gevolg van een interne of externe prikkel) en waarbij het kind vasthoudt aan eigen wensen en behoeften. Dit is de ruimte voor het kind zelf (autonomie en initiatief). Ruimtegevend gedrag is gedrag waarbij een kind interne impulsen reguleert (als gevolg van een interne of externe prikkel), waarbij het kind het eigen gedrag afstemt op anderen of op de context. Dit is de ruimte voor de ander of de context (flexibiliteit, impulsbeheersing, inlevingsvermogen). Er zijn hierbij drie balansen zichtbaar: autonomie en flexibiliteit vormen het continuüm veerkracht, initiatief en impulsbeheersing het continuüm controle en inlevingsvermogen hoort bij empathie (Figuur 5).



Figuur 5 Ruimtenemend en ruimtegevend

Gedragsregulerend: ruimtenemend

Initiatief (IT)

De vaardigheid om uit eigen beweging taken, activiteiten of een interactie te starten. → De leerkracht observeert of een kind uit zichzelf initiatief toont.

Een kind dat sterk is ontwikkeld in initiatief toont een eigen inbreng en vraagt ruimte voor zichzelf. Initiatief is niet alleen zichtbaar in het contact met anderen, maar ook het zelfstandig beginnen aan een taak. Initiatief begint zich vanaf de leeftijd van 7 jaar te ontwikkelen, maar dit is vooral gericht op taken die voor de leerling leuk zijn (Houtman et al., 2017). Voor moeilijkere taken hebben zij sturing van buitenaf nodig. Kinderen die weinig initiatief tonen, voelen zich vaak niet competent genoeg om een bepaalde taak te volbrengen. Dit uit zich meestal in stil en teruggetrokken gedrag (Delfos, 2007). Een leerkracht kan vertrouwen in de leerlingen uitstralen en de leerlingen een bepaalde mate van verantwoordelijkheid aanbieden. Als leerlingen zich verantwoordelijk voelen voor hun eigen leerproces, zullen zij meer initiatief tonen (Janson, 2015).



Autonomie (AU)

De vaardigheid om je eigen mening en behoeften tot uitdrukking te brengen en hieraan trouw te blijven. → De leerkracht observeert of het kind een mening heeft, deze uit en hieraan vasthoudt.

Het uitgangspunt is dat een kind weet wat het wil, hoe hij iets wil en onderscheid kan maken tussen zichzelf en de ander (Rigter, 2008). Een kind dat ervaart zelf iemand te zijn die iets kan, met wie rekening gehouden wordt, maar die ook rekening met anderen moet houden, zal in de klas goed kunnen functioneren (Jeninga, 2008). Autonomie ontwikkelt zich al vanaf de peuterleeftijd. Een kind neemt dan afstand van zijn opvoeder en richt zich op het zich meester maken en beïnvloeden van zijn eigen omgeving (Jeninga, 2008). Een leerling die weinig autonomie ervaart, zal ook minder gemotiveerd zijn. Een leerkracht kan autonomie ondersteunen door de leerlingen vrijheid te geven hun eigen mening te uiten en hun eigen ideeën te laten uitvoeren, maar ook door aan te geven waarom deze taak voor de leerling nodig is.

Gedragregulerend: ruimtegevend

Inlevingsvermogen (IL)

De vaardigheid het eigen gedrag af te stemmen op de gedachten en de gevoelens van de ander. → De leerkracht observeert of het kind rekening houdt met de gedachten en gevoelens van een ander.

Kinderen met een goed inlevingsvermogen hebben besef van de ander-ik-differentiatie. Zij kunnen het verschil maken tussen 'ik' en de 'ander' (Delfos, 2007; Jeninga, 2008) en iets aardig doen voor anderen. Inlevingsvermogen heeft betrekking op het denken (cognitie) en de gevoelens (emoties) (Kohnstamm, 2002). Het tonen van deze vaardigheid draagt doorgaans positief bij aan het groepsklimaat. Vanaf ongeveer 3 jaar is er besef dat de 'ander' verschilt van de 'ik'. Vanaf groep 3 zijn kinderen in staat om rekening te houden met de wensen en grenzen van een ander, mits er geen groot verschil is. Een leerkracht speelt een belangrijke voorbeeldfunctie.

Flexibiliteit (FL)

De vaardigheid om jezelf aan te passen op veranderende omstandigheden, situaties en personen. → De leerkracht observeert of het kind zichzelf aanpast wanneer de omstandigheden dit vragen.

Leerlingen moeten leren om hun eigen ideeën, plannen en dergelijke los te laten of een compromis te sluiten, bijvoorbeeld omdat er prioriteit moet worden gegeven aan een andere activiteit. Dit is terug te zien tijdens het spelen met klasgenoten. Een kind past zich aan als het van hem gevraagd wordt. Flexibiliteit ontwikkelt zich voornamelijk tussen de 8 en 12 jaar. Op jongere leeftijd kan wel van leerlingen worden verwacht dat zij rekening houden met elkaar (Houtman et al., 2017). Een tekort aan flexibiliteit vergroot de kans dat een kind de veranderingen in zijn leefwereld niet aankan en als gevolg daarvan een sterkere controlebehoefte ervaart. Een leerkracht kan flexibiliteit ondersteunen door voor het kind zaken op een rij te zetten. Dit kan als steun dienen (Jeninga, 2008).



Impulsbeheersing (IB)

De vaardigheid om het eigen gedrag te reguleren door het onderdrukken van impulsen. → De leerkracht observeert of het kind zich beheerst.

Impulsbeheersing gaat om het controleren en corrigeren van het eigen gedrag. Het kind denkt eerst voordat het iets doet en stelt daardoor gedragingen uit. Impulsbeheersing begint zich te ontwikkelen tussen het 4^e en 7^e levensjaar (Houtman et al., 2017). Naarmate kinderen ouder worden, leren zij steeds beter het gedrag van binnenuit te reguleren. Wanneer er sprake is van zwakke impulsbeheersing is dat doorgaans door impulsiviteit. Er kan bij een leerling onderscheid gemaakt worden tussen impulsiviteit als gevolg van een persoonskenmerk en als gevolg van omstandigheden, zoals de opvoedingssituatie (Van Hekken & Kievit, 2002). Leerlingen met een lage impulsbeheersing hebben baat bij duidelijke kaders van de leerkracht. Daarnaast zijn impulsen soms lastig te beheersen midden in de situatie, dan kan een hulpmiddel, zoals een time-out, uitkomst bieden (Broer et al., 2012).

Reflectie en plannen

Plannen en organiseren (PO)

De vaardigheid om een plan te bedenken en uit te voeren om een doel te bereiken. → De leerkracht observeert of het kind zijn activiteiten plant en organiseert.

Plannen en organiseren is het vermogen om bij te blijven en aan te pakken wat nodig is voor nu en voor de toekomst (Dawson en Guare, 2009). Dit zie je bijvoorbeeld terug in het, onder begeleiding, oplossen van een ruzie of het juist opruimen van de gebruikte spullen. De leerlingen bedenken dus plannen en voeren deze uit om een doel te bereiken. Plannen en organiseren begint zich zichtbaar te ontwikkelen tussen het 8^e en 12^e levensjaar. Als leerlingen slecht zijn in plannen en organiseren vertonen zij weinig ordening in hun taken of vinden ze het lastig om zich aan de tijdsplanning te houden (SLO, 2019). Een leerkracht kan dit stimuleren door bewust de leerlingen mee te nemen tijdens het plannen en organiseren, bijvoorbeeld door de leerling aan te laten geven welke taak de meeste prioriteit heeft.

Zelfinzicht (ZI)

De vaardigheid om de eigen kwaliteiten, interesses en ontwikkelgebieden te herkennen en te benoemen. → De leerkracht observeert of het kind aangeeft wat zijn kwaliteiten, interesses en ontwikkelpunten zijn.

Zelfinzicht kan een individu helpen te begrijpen wie hij is en wat hij nodig heeft, het helpt in de menswording van kinderen (Jolles, 2022). Leerlingen moeten leren herkennen en benoemen wat hun eigen kwaliteit, interesses en ontwikkelpunten zijn. Zelfinzicht begint zich zichtbaar te ontwikkelen tussen het 7^e en 8^e levensjaar. Een leerling met een laag zelfinzicht kan onbewust onbekwaam zijn, volgens de leercirkel van Maslow (1981). Dit uit zich in het niet bewust zijn van het eigen onkunde en gedrag (Faber, 2019). Een leerkracht kan zelfinzicht ondersteunen door naast de cognitieve vakken ook meer aandacht te besteden aan niet-cognitieve vakken: leerlingen moeten cognitief, sociaal, emotioneel en fysiek geprikkeld worden (Jolles, 2022).



Denkvaardigheden

Creatief denken (CD)

De vaardigheid om nieuwe en passende oplossingen te bedenken. → De leerkracht observeert of het kind ideeën op een passende manier inzet om tot een passende oplossing te komen.

Creatief denken is de vaardigheid om verrassende of nieuwe, maar passende, ideeën te bedenken voor bestaande problemen (Sternberg et al., 2005). Alle leerlingen zijn in staat creatief te denken als er een rijke leeromgeving wordt geboden met de vrijheid om zelf oplossingen te bedenken. Een leerkracht kan creatief denken stimuleren door leerlingen aan te blijven geven dat creatief denken wordt gewaardeerd (Robinson, 2011).

Kritisch denken (KD)

De vaardigheid om informatie te controleren en te beoordelen. → De leerkracht observeert of het kind informatie kan controleren om een passende conclusie te trekken.

Kritisch denken is de vaardigheid om informatie te beoordelen en onjuistheden te signaleren om vervolgens hiermee een eigen standpunt in te nemen en conclusies te trekken. Ons brein is gewend snel eigen conclusies te trekken op basis van onze eigen logica (Heiltjes & Olvers, 2019). Echter, een kritische denker stelt als dit nodig is zijn eigen standpunt bij op basis van juiste informatie. Een leerkracht kan dit stimuleren door leerlingen hier bewust in mee te nemen, kritisch denken is namelijk geen bijeffect van onderwijs (Heiltjes & Olvers, 2019).

Analytisch denken (AD)

De vaardigheid om vraagstukken op te lossen door te ontleden, verbanden te leggen en logische conclusies te trekken. → De leerkracht observeert of het kind informatie kan ontleden en verbanden kan leggen om een vraagstuk op te lossen.

Analytisch denken is de vaardigheid om vraagstukken te kunnen oplossen doordat leerlingen in staat zijn het op te splitsen in kleinere delen, verbanden te leggen en door logisch nadenken vervolgens de juiste conclusies eraan verbinden. Leerlingen die moeite hebben met analytisch denken pakken een vraagstuk soms te eenzijdig aan of overzien de consequenties niet (De Steven, z.d.). Een leerkracht kan dit ondersteunen door samen vraagstukken kleiner te maken en de juiste informatie aan de leerlingen aan te reiken (NTCN, z.d.).



6. De centrale contexten

Wat biedt Zien!+ voor elke context:

- Ontwikkelpunten per bouw, gericht op kennis, vaardigheden en attitude
- Concrete handelingssuggesties met veel aandacht voor het pedagogisch handelen van de leerkracht
- Vragenlijsten die in te vullen zijn op groeps- en leerlingniveau door leerkracht, leerling en ouder
- Adviezen hoe je op teamniveau in gesprek gaat over de mate waarin je je ambities al hebt gerealiseerd en hoe je in het vervolg nog beter afstemt op wat je leerlingen nodig hebben
- Uitnodigende portfoliokaarten om samen met leerlingen en hun ouders/verzorgers aan hun ontwikkeling te werken

Omgaan met bekenden

Samenvatting

Deze paragraaf gaat over de context 'omgaan met bekenden' binnen Zien!+. De definitie, het belang, de theoretische achtergrond van 'omgaan met bekenden' en de koppeling daarvan met Zien!+ zullen besproken worden. De context 'omgaan met bekenden' gaat over het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen, wat betrekking heeft op de relaties die het kind heeft. Kinderen in de leeftijd van 4-12 jaar staan op het gebied van sociaal-emotioneel functioneren voor de ontwikkelingsopgave 'omgaan met leeftijdsgenoten'. Aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren is cruciaal, omdat een focus op alleen cognitieve ontwikkeling een eenzijdig beeld van het kind geeft. Daarnaast beïnvloeden cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling elkaar wederzijds. Het is de taak van de leerkracht om leerlingen in brede zin te ondersteunen, wat ook door de onderwijsinspectie van belang wordt geacht. De invloed van bekende volwassenen op de ontwikkeling van een kind is groot. Dit gebeurt in interactie met elkaar. Het vormgeven van de aanpak, de wijze waarop gedrag van kinderen beïnvloed kan worden, is gebaseerd op de interactionele benadering (Jeninga, 2008). Bij het ontstaan, voorkomen, signaleren en behandelen van probleemgedrag speelt interactie namelijk een belangrijke rol. Het gaat dan om de interactie tussen enerzijds het kind en anderzijds belangrijke anderen; zoals opvoeders en leeftijdsgenoten. Vandaar dat binnen Zien!+ ook veel aandacht is voor het handelen van de leerkracht.

Definitie

De context 'omgaan met bekenden' focust zich op het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen. Het gaat dan om de relatie met leeftijdsgenoten, met de eigen leerkracht en ander personeel op school en met de ouders/verzorgers. Vanaf het vroegste begin van zijn leven gaat een mens relaties met anderen aan. De relaties met andere mensen, de kwaliteit van deze relaties, de mate waarin deze relaties als prettig worden ervaren, de gevoelens en gedachten die deze relaties oproepen, de manier waarop we met anderen omgaan en hoe we ons daarbij voelen, is grofweg het domein van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Kort gezegd, sociaal-emotionele ontwikkeling betreft de ontwikkeling van hoe we met anderen omgaan, de kwaliteit van de relaties die we opbouwen en hoe we daar gevoelsmatig op reageren (Van Lier et al., 1993). De sociaal-emotionele ontwikkeling wordt over het algemeen opgevat als het oplossen van een reeks ontwikkelingsopgaven (Jeninga, 2008).



Kinderen dienen te beschikken over een aantal competenties om ontwikkelingsopgaven op te lossen. Kinderen in de leeftijd van 4-12 jaar staan op het gebied van sociaal-emotioneel functioneren voor de ontwikkelingsopgave 'omgaan met leeftijdsgenoten'. Voor meer informatie over de ontwikkelingsopgaven van de sociaal-emotionele ontwikkeling, zie het kopje 'Theoretische achtergrond en koppeling met Zien!+'.

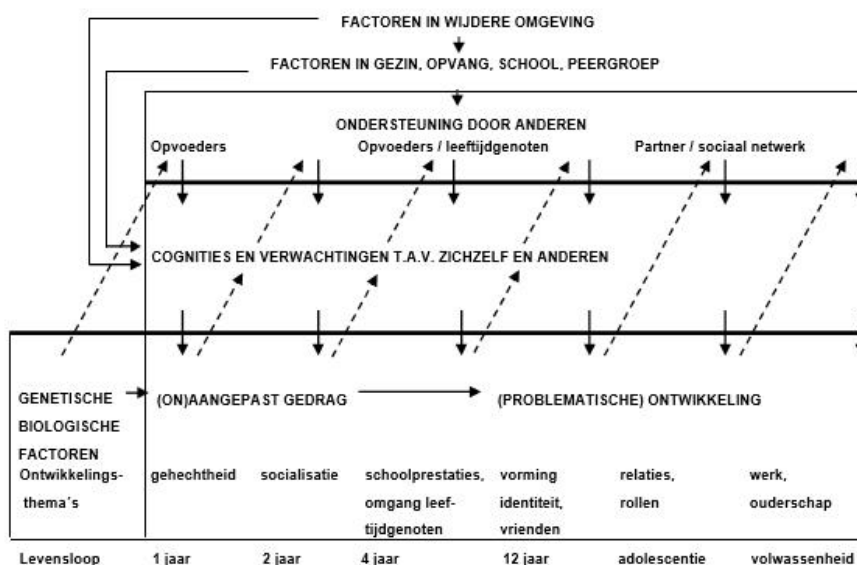
Belang van omgaan met bekenden

Aandacht in het onderwijs voor het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen is om verschillende redenen van belang:

1. Focussen op alleen de cognitieve ontwikkeling geeft een te **eenzijdig beeld** van een kind. Een kind is meer dan alleen zijn cognitieve leerproces.
2. Leerkrachten hebben binnen het opvoedproces de taak kinderen in hun **ontwikkeling te ondersteunen**. Dit geldt niet alleen voor de kennis en vaardigheden van rekenen, taal en zaakvakken. Ze dienen ook met elkaar een continuüm van zorg te bieden om de sociale vaardigheden van kinderen te laten groeien en emotionele ondersteuning te bieden.
3. Het schoolse leren en het sociaal-emotioneel functioneren van een kind **beïnvloeden elkaar wederzijds** (Jeninga, 2008). Een gevoel van onveiligheid bij kinderen kan het onderwijsleerproces negatief beïnvloeden. Ook is het heel goed mogelijk dat het een storende invloed op het welbevinden van kinderen heeft wanneer zij merken niet mee te kunnen komen met de leerstof.
4. Ook **de Inspectie van het Onderwijs** vindt het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen op de basisschool belangrijk (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023b). Zij neemt in haar beoordeling mee of scholen de sociaal-emotionele veiligheid van kinderen monitoren. Het volgen van het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen op de basisschool is zowel vanuit de overheid als vanuit de scholen gewenst.

Theoretische achtergrond en koppeling met Zien!+

Ontwikkelingsopgaven



Figuur 6 Ontwikkelmodel voor de ontwikkeling van verwachtingen en veerkracht in relatie tot sociale ondersteuning (Maasgouw, 2021)



In Figuur 6 wordt weergegeven dat de sociaal emotionele ontwikkeling bestaat uit het doorlopen van een reeks ontwikkelingsopgaven gedurende het gehele leven van een mens. In de figuur duiden de pijlen de wisselwerking aan tussen de ontwikkeling van het kind in de verschillende ontwikkelingsopgaven of groeifasen enerzijds en de ondersteuning die de volwassenen het kind bieden anderzijds. Ook is te zien wat het kind in de verschillende groeifasen vooral als uitdagingen zal tegenkomen:

- 1 jaar: voldoende vertrouwen opbouwen in de ander (veilige gehechtheid), voldoende zelfvertrouwen hebben om zelf de omgeving te gaan verkennen;
- 2 jaar: door socialisatie de normen en waarden van de omgeving aanleren;
- 4 jaar: het leren omgaan met leeftijdsgenootjes en schoolprestaties;
- 12 jaar: vorming van de eigen identiteit, gerichtheid op vrienden;
- 16 jaar: adolescentiefase met accenten op relaties en rollen;
- 21 jaar: volwassenheid met als ontwikkelingsthema's werk en ouderschap.

Dit globale ontwikkelingsmodel bestaat uit drie lagen: bovenaan de omgeving, in het midden de interne processen, cognities, verwachtingen en emoties, en onderaan gedrag en ontwikkeling. Op basis van de ervaringen die een kind vanaf zijn geboorte opdoet in interactie met zijn omgeving ontwikkelt het bepaald gedrag en bepaalde cognities en verwachtingen. Zo roept bijvoorbeeld een baby met een moeilijk temperament bij een opvoeder ander gedrag op dan een kind dat erg gemakkelijk en meegaand is in de omgang. Toch kan ook een kind dat 'van nature' geen moeilijk temperament heeft onder bepaalde omstandigheden gedragsproblemen ontwikkelen. Dat doet hij dan als reactie op inadequaat gedrag van de opvoeder, zoals bij verwaarlozing. De ondersteuning van de opvoeder en leerkracht door middel van interactie (c.q. afstemming tussen het kind en de opvoeder) speelt een cruciale rol in de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Vooronderstellingen bij de theorie over ontwikkelingsopgaven zijn dat een bepaalde ontwikkelingsopgave verschijnt in een bepaalde levensfase, dat sommige opgaven cultureel bepaald zijn en dat een gebeurtenis van vroeger gevolgen heeft voor later (Rigter, 2008). Zo kan het niet goed volbrengen van een opgave uit de peuters tijd mogelijk een negatieve invloed hebben op het kunnen volbrengen van een ontwikkelingsopgave in een volgende ontwikkelingsperiode. In het sociale domein zijn er een aantal ontwikkelingsopgaven waarvoor een kind gesteld wordt op weg naar een harmonische sociaal-emotionele ontwikkeling (Jeninga, 2008). De eerste en fundamentele ontwikkelingsopgave is die van veilige hechting met de ouders en/of verzorgers. Deze wordt met name uitgevoerd in het eerste levensjaar en is voor een goede exploratie van de omgeving van belang (Van Lier et al., 1993). Veilige hechting is een belangrijke bouwsteen voor de persoonlijkheidsontwikkeling (Jeninga, 2008). In het tweede en derde levensjaar staat het kind voor de opgaven zich te ontwikkelen tot autonoom persoon en zich soepel te socialiseren (Van Lier et al., 1993). Het kind leert dan dat het zelf iemand is en neemt afstand van de opvoeder (Jeninga, 2008). Kinderen in de basisschoolleeftijd staan voor de opgave om te gaan met leeftijdgenoten en schoolprestaties. Binnen de ontwikkelingsopgave omgaan met leeftijdgenoten zijn vijf belangrijke deeltaken te onderscheiden (Van Lier et al., 1993):

1. Sluiten van vriendschap
2. Oplossen van ruzies/conflicten
3. Een ander helpen
4. Kunnen samenwerken



5. Aansluiting zoeken bij een groep

Bij het oplossen van deze deeltaken spelen de school en de leerkracht een waardevolle rol in de sociaalemotionele ondersteuning van de kinderen. Daarom dient de aanpak gericht te zijn op het aanleren van die vaardigheden, die een kind in staat stellen om deze ontwikkeltaken zo goed mogelijk op te lossen. In de volgende paragraaf wordt dit beschreven.

Succesvol onderwijs m.b.t. omgaan met bekenden

Sociale ondersteuning

Sociale ondersteuning is de motor voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Een kind dat weet dat het terug kan vallen op de ander of gesteund wordt door de ander, leert situaties de baas te worden en durft een nieuw probleem aan te pakken (Van Lier et al., 1993). Goede sociale ondersteuning sluit aan op de signalen en behoeften van het kind. Door een signaal af te geven, maakt het kind kenbaar een zorgvraag te hebben. Kok (2005) noemt het de pedagogische vraagstelling. Het kind stelt door zijn gedrag of woorden de opvoeder een pedagogische vraag. De leerkracht moet gevoelig zijn om een dergelijk signaal waar te kunnen nemen. Het vermogen om signalen van het kind adequaat waar te nemen en te interpreteren wordt sensitiviteit genoemd en het vermogen om ook adequaat te reageren responsiviteit (Van Lier et al., 1993). Sensitiviteit en responsiviteit zijn sleutelbegrippen als het gaat om het bieden van sociale ondersteuning. Het bevorderen van sensitiviteit en responsiviteit is ook een van de doelen van Zien!+ (zie Hoofdstuk 3). Binnen de sociale interactie zijn dus twee actoren te onderscheiden volgens Van Lier et al. (1993), namelijk enerzijds het gedrag van het kind (het al dan niet vaardig aanpakken van sociale situaties) en anderzijds het gedrag van de omgeving (de kwaliteit van ondersteuning bij de problemen waar het kind tegenaan loopt). Goede sociale ondersteuning bevat volgens Van Lier et al. (1993) drie componenten, namelijk de affectieve component (benoemen van gevoelens), de gedragsregulerende component (het zoeken naar oplossingen) en de informatieve component (het geven van uitleg). Vanuit deze benadering hebben leerkrachten een belangrijke rol in:

1. Het begrijpen van kinderen

Hiervoor kan binnen Zien!+ de cockpit gebruikt worden, waar de resultaten van de vragenlijsten zichtbaar zijn. Daarnaast kan het gesprek met het kind naar aanleiding van die resultaten ook helpen om het kind te begrijpen. Voor het voeren van ontwikkelgesprekken heeft Zien!+ ook richtlijnen.

2. De zorgvraag van kinderen observeren

De zorgvraag van kinderen kan geobserveerd worden door middel van de vragenlijst en de cockpit. Om de zorgvraag te specificeren, kunnen de ontwikkelpunten gebruikt worden.

3. Door middel van het handelen het gedrag te beïnvloeden

Voor het handelen van de leerkracht kan die de ontwikkelpunten en handelingssuggesties gebruiken. Om samen met het kind aan de ontwikkeling te werken en het gedrag direct te beïnvloeden, kunnen de portfoliobladen goed gebruikt worden.

Ondersteunende interactie

Een adequate ondersteunende interactie tussen leerkracht en kind speelt een belangrijke rol bij het helpen oplossen van de ontwikkelingsopgaven waarvoor het kind gesteld wordt op weg naar een harmonische sociaal-emotionele ontwikkeling (Jeninga, 2008; Van Lieshout, 2009). Zoals besproken



signaleert de leerkracht gedrag van kinderen. Het goed begrijpen van gedrag veronderstelt dat gedrag een boodschap is die een kind afgeeft. Met een dergelijk signaal kan een kind aangeven behoefte aan hulp te hebben, omdat het kind het alleen niet kan. Het kind beschikt nog niet over de benodigde (sociale) vaardigheden om de (ontwikkel)taak waarvoor het staat op te lossen. Van belang is dat de ander (de leerkracht) er is wanneer het kind behoefte aan hulp heeft (Jeninga, 2008). Deze hulp kan nodig zijn op het gebied van het omgaan met leeftijdgenoten, het sluiten van vriendschap, het oplossen van ruzies en conflicten, het helpen van een ander, het kunnen samenwerken en aansluiting zoeken bij een groep. Dit vereist specifieke sociale vaardigheden, door Zien!+ onderscheiden als Initiatief, Flexibiliteit, Autonomie, Impulsbeheersing, Inlevingsvermogen, Zelfinzicht, Creatief denken, Kritisch denken en Analytisch denken. De leerkracht kan ondersteuning bieden door middel van de ontwikkelpunten, handelingssuggesties en het samen gebruiken van de portfoliobladen binnen Zien!+.



Omgaan met activiteit

Samenvatting

Deze paragraaf gaat over de context 'omgaan met activiteit' binnen Zien!+. De definitie, het belang, de theoretische achtergrond van omgaan met activiteit en de koppeling daarvan met Zien!+ zullen besproken worden. 'Omgaan met activiteit' omvat executieve functies en leren leren. Aandacht in het onderwijs voor omgaan met activiteit is van belang omdat een leerling omgaan met activiteit elke dag nodig heeft op school, het gedragsproblemen kan verminderen, dergelijke vaardigheden bijdragen aan latere carrière-successen en onderwijs als voorbereiding op de maatschappij een passende plek is voor onderwijs over omgaan met activiteit. Executieve functies ontwikkelen zich bij kinderen en jongeren, bij ieder op een verschillende manier. Bij succesvol onderwijs met betrekking tot omgaan met activiteit is een positief leerklimaat van belang en is het ABC-model behulpzaam. Het ABC-model geeft handvatten om voor, tijdens en na het gedrag te sturen op executieve functies. De middelen van Zien!+ kunnen hiervoor gebruikt worden.

Definitie

De context 'omgaan met activiteit' heeft betrekking op executieve functies en leren leren. De definitie van executieve functies is beschreven in de theoretische achtergrond in hoofdstuk 4. Leren leren gaat om het ontwikkelen van inzichten en vaardigheden die wezenlijk zijn voor het verwerven en toepassen van kennis (SLO, 2010). Leren leren is volgens het SLO (2010) het hebben van een drang om altijd verder te willen leren en hier ook plezier aan te beleven. Leren leren omvat leerdoelen formuleren, taakaanpak, leerstrategieën inzetten, uitgestelde aandacht/hulp vragen, zelfstandig (door)werken, samenwerken en reflectie op werk.

Leerlingen krijgen op school gedurende de dag verschillende activiteiten aangeboden die elk hun eigen uitdaging met zich mee kunnen nemen. De context 'omgaan met activiteit' ondersteunt leerlingen in het ontwikkelen van de vaardigheden om activiteiten tot een goed einde te brengen.

Belang van omgaan met activiteit

Aandacht in het onderwijs voor omgaan met activiteit is om verschillende redenen van belang:

1. Omgaan met activiteit is een vaardigheid die een leerling **elke dag nodig** heeft op school, tijdens de rekenles, de creatieve vakken of in de pauze. Daarnaast bereidt onderwijs met betrekking tot omgaan met activiteit kinderen voor op het doen van alledaagse taken nu en later in hun leven (Jolles, 2020).
2. Uit een studie van Biederman et al. (2004) blijkt dat ineffectieve werking van executieve functies samengaat met gedragsproblemen. Onderwijs met betrekking tot omgaan met activiteit kan dus **gedragsproblemen verminderen**.
3. Uit onderzoek blijkt dat het ontwikkelen van vaardigheden met betrekking tot omgaan met activiteit bijdraagt aan de latere **carrière-successen van een kind** (Jolles, 2017).
4. Uit de literatuur blijkt dat executieve functies te veranderen, te verbeteren en dus te trainen zijn (Diamond, 2013; Dawson & Guare, 2019; Jolles, 2017). Dit expliciet stimuleren kan op iedere leeftijd, passend bij het (individuele) ontwikkelingsniveau en op veel verschillende manieren. Het onderwijs, als voorbereiding op deelname aan de maatschappij en als oefenplaats met verschillende activiteiten, is een **passende plek** om deze vaardigheden te trainen.



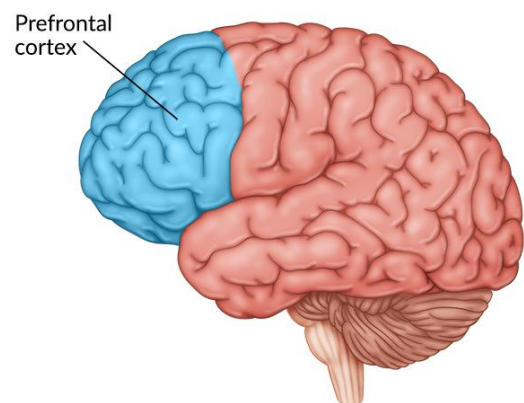
Theoretische achtergrond en koppeling met Zien!+

Ontwikkeling executieve functies

Executieve functies zijn belangrijk bij het sturen van gedrag bij alledaagse activiteiten, maar ook voor leren in het algemeen, zoals het leren van rekenen, taal (met name begrijpend lezen), spelling, geschiedenis, aardrijkskunde, etc. (Smidts, 2018). Executieve functies sturen dus effectief je gedrag en gedachten, zoals logisch redeneren om tot een oplossing te komen, en spelen een rol bij leerprestaties.

Executieve functies ontwikkelen zich bij kinderen en jongeren (Smidts, 2018). Tot ongeveer 5 jaar zijn de verschillende functies nauwelijks te onderscheiden, doordat sommige denkprocessen eerder komen dan andere. Als kinderen ouder worden, zijn de verschillende functies beter te onderscheiden. De ontwikkeling van executieve functies verloopt op verschillende manieren en hangt sterk af van het individu (Smidts, 2018). Er is sprake van grote individuele variatie; sommige kinderen kunnen hun gedrag al goed sturen, terwijl anderen nog voornamelijk in het moment leven. Sommige functies ontwikkelen zich daarnaast sneller dan andere en er lijkt ook sprake te zijn van groeispurten op diverse leeftijden (Smidts, 2018). Door deze grote individuele variatie, kan het gebruik van Zien!+ heel nuttig zijn voor het volgen van de individuele ontwikkeling van elk kind.

Wetenschappelijk onderzoek laat zien dat vooral het voorste gedeelte van het brein essentieel is voor het aansturen van gedrag (Smidts & Huizinga, 2011). Deze frontale cortex bestaat ook weer uit een aantal gebieden. Hiervan speelt de prefrontale cortex (helemaal vooraan te zien op Figuur 7) een grote rol bij het aansturen van gedrag.



Figuur 7 Prefrontal cortex

De afgelopen decennia is veel onderzoek gedaan naar executieve functies (Smidts & Huizinga, 2011). Door verbeterde onderzoekstechnieken kunnen wetenschappers steeds beter de functie van de hersenen in kaart brengen (hersenscan, fMRI). De eerste (patiënt)beschrijvingen van executieve functies dateren al van halverwege de negentiende eeuw.

Na de geboorte ontwikkelen de hersenen verder (Smidts & Huizinga, 2011). Dat geldt voor de verschillende hersengebieden (cellen), maar ook voor de verbindingen tussen die gebieden. Dankzij deze verbindingen wordt informatie doorgegeven van de ene cel aan de andere. Deze netwerken zorgen ervoor dat we bijvoorbeeld kunnen denken, praten en bewegen.

Succesvol onderwijs m.b.t omgaan met activiteit

Invloed thuis- en schoolomgeving

De thuis- en schoolomgeving hebben grote invloed op de werking van de hersenen en de groei van executieve functies (Smidts, 2019).



- **Thuisituatie:** de ontwikkeling van executieve functies gedijt bij een warm, responsief opvoedingsklimaat en een veilige hechting. Ouders moeten een omgeving creëren waarin het kind voldoende gestimuleerd wordt om nieuwe dingen te ontdekken en ervaringen op te doen. Zij hebben daarvoor voldoende oog voor:
 - Wat het kind al zelfstandig kan (zone van actuele ontwikkeling).
 - Waar het kind hulp bij nodig heeft om het te kunnen (zone van naaste ontwikkeling) (Smidts, 2019).

Omdat de thuisituatie zo van belang is, heeft Zien!+ ook materialen om ouders te betrekken bij de ontwikkeling, zoals een oudervragenlijst en een praatplaat waarop de ontwikkelingsdimensies binnen Zien!+ uitgelegd worden.

- **Schoolsituatie:** ook hier zorgt een positief en warm opvoedingsklimaat ('een positief leer- en leefklimaat') voor het ontwikkelen van zelfsturende vaardigheden. Een kind dat zich veilig en gewaardeerd voelt, durft zich immers nieuwsgierig op te stellen en de omgeving te ontdekken. Daarom zijn de ontwikkelvoorwaarden Welbevinden, Betrokkenheid, Veiligheidsbeleving en Aantasting van de veiligheid ook onderdeel van de Zien!+ ontwikkelingsdimensies. Ook bevordert een positief klimaat de intrinsieke motivatie. Verder is het ook belangrijk dat de leerling op school aangesproken wordt op zijn eigen zone van naaste ontwikkeling. De leerkracht biedt daarbij ondersteuning bij activiteiten of bezigheden die de leerling zonder hulp nog net niet zelfstandig kan.

Het ABC-model

Het ABC-model van Dawson en Guare (2012) biedt handvatten om leerlingen te helpen bij het ontwikkelen van executieve vaardigheden. Dit model bestaat uit factoren die aan het gedrag voorafgaan (antecedenten), het gedrag zelf (behaviour) en de factoren die het gedrag opvolgen (consequences). Om leerlingen te kunnen helpen die moeite hebben met de executieve vaardigheden, onderscheidt het ABC-model de volgende drie strategieën:

1. Antecedenten:

Antecedenten zijn veranderingen die aangebracht worden in wat er aan het gedrag voorafgaat. De fysieke omgeving kan bijvoorbeeld worden aangepast zodat er minder afleiding is. Daarnaast kan de manier van werken aan de taak worden veranderd door de taak bijvoorbeeld in een aantal stappen te verdelen. Ten slotte kan een leerling ondersteund worden door visuele aanwijzingen.

2. Behaviour:

Behaviour slaat op het gedrag zelf aanpakken door het direct onderwijzen van de executieve vaardigheden. Bij het onderwijzen van de executieve vaardigheden zijn de volgende onderdelen belangrijk:

- Bepaal het gedrag dat problemen veroorzaakt
- Stel het doel vast
- Bepaal de stappen die de leerling moet uitvoeren
- Geef de stappen weer in een lijst
- Houd toezicht op het kind dat bezig is met het afgesproken proces
- Verminder stukje bij beetje het toezicht

Dit proces kan heel goed aangegaan worden door middel van de portfoliobladen van Zien!+, waar deze stappen ook gevolgd worden.



Het aanleren van de executieve vaardigheden kan ook op meer informele wijze door de leerling bijvoorbeeld een vraag te stellen zoals: ‘Waarom zou ik willen dat je je huiswerk opschrijft in je agenda?’ in plaats van ‘Schrijf je huiswerk op in je agenda!’. Ook zou je leerlingen het belang van bepaald gedrag uit te leggen in plaats van de leerling te commanderen.

3. Consequences

Consequences verwijst naar het gebruik van prikkels om leerlingen te stimuleren de executieve vaardigheden te gebruiken. Bijvoorbeeld het geven van effectieve complimentjes, iets leuks in het vooruitzicht stellen of het gebruik van formele beloningssystemen. Daarnaast kan ook het verbinden van negatieve consequenties aan het niet gebruiken van executieve vaardigheden helpen.

Voor alle drie de factoren zijn binnen Zien!+ handelingssuggesties beschikbaar.

Naast EF staat ook leren leren centraal bij deze context. Leren leren omvat taakaanpak, uitgestelde aandacht/hulp vragen, zelfstandig (door)werken, samenwerken en reflectie op werk. Deze sluiten nauw aan op de ontwikkelgebieden van Zien!+, zoals te zien is in Tabel 2.

Leren leren / ontwikkelgebieden Zien!	Betrokkenheid	Welbevinden	Impulsbeheersing	Flexibiliteit	Initiatief	Autonomie	Inlevingsvermogen	Zelfinzicht	Plannen en organiseren	Kritisch denken	Analytisch denken	Creatief denken
Taakaanpak												
Uitgestelde aandacht/hulp vragen												
Zelfstandig (door)werken												
Samenwerken												
Reflectie op werk												

Tabel 2 Koppeling tussen leren leren en ontwikkelgebieden van Zien!+

Er is bij de vragenlijsten onderscheid gemaakt tussen onderbouw, middenbouw en bovenbouw. Er zit in de vragen een opbouwende lijn in het verwachtingsniveau, bijvoorbeeld bij impulsbeheersing. De stelling in de onderbouw “De leerling kan na afleiding zijn aandacht weer richten op zijn activiteit.”, in de middenbouw “De leerling laat zich niet afleiden terwijl hij met een activiteit bezig is.” en in de bovenbouw “De leerling heeft controle over wat hij doet.”. Er wordt steeds meer van de leerling verwacht.



Burgerschap

Samenvatting

Deze paragraaf gaat over de context 'burgerschap' binnen Zien!+. De definitie, het belang, de theoretische achtergrond van burgerschap en de koppeling daarvan met Zien!+ zullen besproken worden. Burgerschap kan op veel manieren gedefinieerd worden. Er is echter consensus over een aantal aspecten: Het omvat kennis, vaardigheden en attitudes. Daarnaast heeft het betrekking op sociale, maatschappelijke en politieke domeinen, en is het contextafhankelijk.

Burgerschapsonderwijs is van belang om leerlingen deel te kunnen laten nemen aan de maatschappij en te compenseren voor achtergronden van leerlingen, vanwege de toenemende tegenstellingen in de samenleving en vanuit het idee van sociale en politieke gelijkheid. In de burgerschapswet zijn basiswaarden beschreven die terug moeten komen in het onderwijs en de inspectie wil dat burgerschap gemonitord wordt. Goed burgerschapsonderwijs is een structureel onderdeel van het onderwijs, wordt voor een langere periode gegeven door geschoolde docenten en heeft aandacht voor het schoolklimaat en het curriculum. Binnen Zien!+ wordt hieraan tegemoetgekomen door de vragenlijsten, ontwikkelpunten, ontwikkelgebieden, handelingssuggesties en tips voor het pedagogisch handelen van de leerkracht.

Aanbod monitoring burgerschap van Gouwe Academie

Gouwe Academie biedt voor burgerschap de vragenlijst binnen Zien!+ aan, maar heeft ook andere mogelijkheden voor de monitoring van burgerschap. Gouwe Academie biedt drie mogelijkheden voor de monitoring van burgerschap:

1. Een indeling op basis van Zien!+ (stuur) -> deze vragenlijst wordt in deze verantwoording besproken
2. Een indeling op basis van de leerlijn van de SLRO (op basis van christelijke identiteit)
3. De themalijst burgerschap (zonder verwijzing naar een specifieke religie)

De eerste optie betreft een compacte vragenlijst met 13 stellingen, de andere twee opties zijn uitgebreider met 27-53 stellingen. De uitgebreide opties werken aan de hand van thema's (samen, verschillen, schepping/duurzaamheid, digitaal, democratie en wereld. Optie twee en drie sluiten goed aan bij wettelijke eisen voor het burgerschapsonderwijs en het inspectiekader, maar werken niet vanuit het Zien!+ stuur. Om te zien welke versie het beste bij jouw school past en voor meer informatie, ga naar <https://www.gouwe-academie.nl/producten/burgerschap>.

Definitie burgerschap

Burgerschap kan op veel verschillende manieren gedefinieerd worden. Burgerschap is een veelzijdig begrip dat meerdere dimensies omvat (Nieuwelink et al., 2016). Burgerschap verwijst in ieder geval naar het maatschappelijk functioneren van mensen. Burgerschap gaat over de manieren waarop individuele mensen zich verhouden tot anderen en gemeenschappen, en daarmee over omgaan met verschillen, diversiteit, sociale cohesie en solidariteit. Verder gaat burgerschap over de verhouding tussen individuen, autoriteiten en instituties. Hierbij spelen aspecten als democratie, invloed en mensenrechten een rol (Dijkstra et al., 2018). De breedte van het begrip burgerschap wordt verder duidelijk wanneer gekeken wordt naar de componenten waar burgerschap betrekking op heeft: kennis, vaardigheden, houdingen, reflecties en gedragingen van mensen (Geijssels et al., 2012).



Hoewel er verschillende definities mogelijk zijn, is er consensus over dat burgerschapsonderwijs gericht zou moeten zijn op het bijbrengen van democratische gezindheid, tolerante houdingen, respectvolle omgang met elkaar, bereidheid om te participeren in de samenleving en het onderschrijven van mensenrechten (Nieuwelink et al., 2016). Er worden wel verschillende accenten gelegd over wat goed burgerschap is en welke betekenissen en inhouden dat zou moeten hebben. Hoewel bevordering van een doel als democratie op breed draagvlak kan rekenen, kan verschillend worden gedacht over de wenselijke vorm van democratie, over hoeveel participatie en diversiteit gewenst zijn, of over hoe individuen zich verhouden tot gemeenschappen. Burgerschapsonderwijs gaat er daarom niet alleen om dat een leerling zich kan voegen in de samenleving, maar dat die de samenleving vorm kan geven. Er zullen altijd verschillen en andere meningen zijn, daar moet een leerling mee om kunnen gaan. Dat is waar leerlingen op voorbereid moeten worden: kritisch denken, een eigen mening vormen en samenwerken met mensen met een andere mening (Nieuwelink, 2016).

In ieder geval kan gesteld worden dat in het begrip burgerschap de volgende elementen tot uitdrukking komen (Nieuwelink et al., 2016):

- Componenten: het gaat over kennis, vaardigheden, houdingen, reflecties en gedragingen;
- Domeinen: het heeft betrekking op het sociale, maatschappelijke en politieke domein, in het bijzonder waar het gaat om omgaan met individuele en collectieve belangen;
- Normativiteit: het kent een gedeelde (morele) kern, maar ook verschillende accenten en invullingen, die samenhangen met intrinsiek spanningsvolle concepten (zoals gemeenschap-individu, vrijheid-gelijkheid) etc.
- Contextafhankelijk: het krijgt vorm in specifieke contexten en hangt daarmee in de context van het onderwijs samen met kenmerken van de leefwereld van jongeren.

Belang van burgerschapsonderwijs

Goed burgerschapsonderwijs is van belang om verschillende redenen:

1. Onderwijs is bij uitstek het middel waarmee geprobeerd wordt alle kinderen en jongeren een set van competenties te bieden zodat zij **in de samenleving kunnen participeren** (Nieuwelink et al., 2016). Het doel van burgerschap is om leerlingen op een goede manier te kunnen laten deelnemen aan de maatschappij en daarom is onderwijs op dit gebied cruciaal.
2. Daarbij wordt soms bepleit dat het onderwijs **compenserend** zou moeten werken voor de achtergrond van de leerlingen (Nieuwelink et al., 2016). Zeker degenen die in andere sociale contexten (zoals binnen de familie) niet de mogelijkheden aangereikt krijgen om positieve ervaringen met burgerschapsvraagstukken op te doen, zouden dat op school aangeboden moeten krijgen (Janmaat, 2008; Nieuwelink, 2016; Veugelers, 2009; Van de Werfhorst, 2014).
3. De leefwerelden van Nederlanders worden steeds eenzijdiger (SCP, 2024). Nederlanders komen weinig mensen tegen uit andere groepen en daardoor nemen de tegenstellingen toe. Juist in tijden van **toenemende tegenstellingen** is het van belang dat leerlingen democratisch burgerschap aanleren (De Winter, 2011; Nieuwelink, 2016).
4. Ook vanuit **sociale en politieke gelijkheid** geredeneerd is burgerschapsonderwijs belangrijk (Nieuwelink et al., 2016). Burgerschapsonderwijs is er namelijk op gericht om sociale en politieke gelijkheid te bevorderen en kinderen al vroeg het belang hiervan te leren.



Theoretische achtergrond en koppeling met Zien!+

Burgerschapsopdracht

De wettelijke burgerschapsopdracht vraagt scholen om meer focus te leggen op de bevordering van burgerschap (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023a). Scholen hebben veel vrijheid om zelf te bepalen hoe het burgerschapsonderwijs eruitziet. Scholen moeten echter wel voldoen aan minimumeisen. Bij de minimumeisen zijn drie invalshoeken waar scholen rekening mee moeten houden. Dit zijn de inhoud, de onderwijskundige uitgangspunten en het schoolklimaat. Wat de inhoud betreft, moeten scholen de basiswaarden en sociale en maatschappelijke competenties terug laten komen. De basiswaarden van de democratische rechtstaat betreffen vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit. Deze basiswaarden worden gespecificeerd. Bij vrijheid horen aandacht voor vrijheid van meningsuiting en autonomie. Bij gelijkwaardigheid horen het gelijkheidsbeginsel en het afwijzen van discriminatie. Bij de basiswaarde solidariteit horen verdraagzaamheid, begrip, verantwoordelijkheidsbesef en het afwijzen van onverdraagzaamheid. Respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat moeten nageleefd worden in de school en andere uitingen mogen hiermee niet in conflict zijn.

Basiswaarden	Concretisering	Definitie (alles zolang het binnen de wet blijft)
Vrijheid	Vrijheid van meningsuiting	Zeggen of schrijven wat je denkt
	Bevordering van autonomie	Iedereen zelf laten bepalen hoe leven te leiden
Gelijkheid	Gelijkheidsbeginsel	Mensen zijn van gelijke waarde
	Afwijzen van discriminatie	Afwijzen achterstelling groepen of mensen
Solidariteit	Begrip	Denkbeelden of gebruiken proberen begrijpen
	Verdraagzaamheid	Andere mening of ander gedrag accepteren
	Afwijzen van onverdraagzaamheid	Afwijzen niet accepteren mening of gedrag
	Verantwoordelijkheidsbesef	Verantwoordelijkheid nemen voor wat je doet

Tabel 3 Basiswaarden van de democratische rechtsstaat

De basiswaarden uit de wet komen terug bij de ontwikkeldimensies van Zien!+. In tabel 4 is per ontwikkeldimensie te lezen aan welke basiswaarde wordt gewerkt met de ontwikkeldimensies van Zien!+. Elke basiswaarde komt tenminste één keer terug en veel basiswaarden komen zelfs vaker terug. Bij de vakjes waar het kruisje tussen haakjes staat, dekt het ontwikkelpunt niet de hele lading van de basiswaarde, maar heeft het ontwikkelpunt wel met de basiswaarde te maken. Deze tabel is gebaseerd op de vragenlijst voor de bovenbouw. Voor een dergelijke tabel voor andere bouwen en specificering van deze tabel, zie tabel 4.

Vrijheid van meningsuiting	Bevordering van autonomie	Gelijkheidsbeginsel	Afwijzen van discriminatie	Verdraagzaamheid	Begrip	Verantwoordelijkheidsbesef
X	X	X		X		
	X		X			X
X	X					
X		(X)	X		X	X
X	X		(X)		X	X



X			(X)	X	X	X
	X			X	(X)	X
				X	X	(X)
	X			X		X
X	X				X	
(X)		X			X	(X)
		X		X	X	

Tabel 4 Basiswaarden en ontwikkeldimensies

Wat de onderwijskundige uitgangspunten betreft, moet het onderwijs doelgericht, samenhangend en herkenbaar zijn. Ook moet er inzicht zijn in de resultaten van het onderwijs. Er moeten doelen gesteld worden bij het onderwijs en er moet nagegaan worden of de doelen behaald zijn.

Wat het schoolklimaat betreft, moet de school een oefenplaats zijn in overeenstemming met de basiswaarden waar iedereen zich veilig en geaccepteerd voelt.

Monitoring

De onderwijsinspectie verwacht van scholen dat de resultaten worden gemonitord en dat de school hiervan leert (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023b). Hierbij onderscheidt de onderwijsinspectie drie aspecten. De monitoring draagt bij aan:

1. Schoolontwikkeling
2. Verbetering van het individuele leerproces
3. Externe verantwoording

Om dit in goede banen te leiden is het gesprek over de resultaten in het team of per bouw noodzakelijk.

Zoals beschreven staat in de memorie van toelichting van de burgerschapswet wordt verwacht van de scholen dat de school zelf waakt voor een doorgaande burgerschapslijn en dat hierop wordt gemonitord. Hoe en op welke manier dat wordt gedaan, mag een school zelf bepalen.

Zien!+ faciliteert de monitoring van burgerschap. De vragenlijsten en de daaruit volgende resultaten kunnen goed gebruikt worden voor het monitoren van burgerschap zoals de inspectie ook vraagt.

Succesvol onderwijs m.b.t burgerschap

Het maakt bij burgerschapsonderwijs uit hoe het gegeven wordt. Niet elke manier van onderwijs geven, heeft evenveel effect. Een enkel project of een korte-termijn-interventie heeft weinig (meetbaar) effect (Feldman et al., 2007; Metz & Younis, 2005; Van Goethem et al., 2014). Een aantal andere manieren bevorderen succesvol onderwijs met betrekking tot burgerschap:

1. Effecten worden vooral gevonden als een onderwijsprogramma, onderwijskundige benadering of interventie een langere periode wordt toegepast (Feldman et al., 2007; Metz & Younis, 2005; Van Goethem et al., 2014). Het gaat dan om een periode van tenminste een half jaar tot een jaar. Zie burgerschap als school dus als een onderwijsonderdeel dat langere tijd in beslag neemt.



2. De kans op effecten wordt vergroot als burgerschap een structureel onderdeel van het onderwijs is (Nieuwelink et al., 2016). Voer als school beleid waarbij burgerschapsonderwijs een structureel onderdeel is. Door middel van Zien!+ wordt burgerschap makkelijker een structureel onderdeel van het onderwijsprogramma. Door het observeren door middel van de vragenlijst, het werken met de ontwikkelpunten en het uitvoeren van handelingssuggesties wordt burgerschap al snel een structureel onderdeel van het onderwijs.
3. Het scholen van docenten in het geven van burgerschapsonderwijs, vergroot ook de effecten van het onderwijs op burgerschap (Isac et al., 2013). Het maakt dus uit voor de uitkomsten van het onderwijs wie er voor de klas staat en wat de kennis en vaardigheden van deze docent zijn (Nieuwelink et al., 2016). Zien!+ besteedt aandacht aan de leerkracht. Door de tips voor het pedagogisch handelen krijgt de leerkracht handvatten om het burgerschapsonderwijs op een goede manier vorm te geven.
4. Het pedagogisch klimaat speelt een belangrijke rol bij het versterken van de burgerschapscompetenties van leerlingen (Geboers et al., 2013). Het gaat daarbij om de manier waarop er op school met elkaar omgegaan wordt. Bij een open pedagogisch klimaat gaat het om positieve relaties tussen leerlingen en leraren en tussen leerlingen onderling (Nieuwelink et al., 2016). In de literatuur worden verschillende kenmerken van een open klimaat genoemd (Campbell, 2008; Hand & Levinson, 2011; Torney-Purta, 2001). Leerlingen moeten de ruimte ervaren om zichzelf te ontwikkelen, zich te uiten en met anderen in gesprek te gaan. Zij moeten het gevoel hebben dat zij gehoord worden en ervaren dat hun mening ertoe doet bij de besluitvorming op school. Daarnaast is het relevant dat leerlingen ervaren dat docenten naar hen luisteren en dat er ruimte is om er een andere mening dan de docent op na te houden. Leerlingen moeten niet alleen de ruimte hebben om hun mening te geven en op een respectvolle manier met elkaar in discussie te gaan, het gaat er ook om dat docenten leerlingen stimuleren om voor hun mening op te komen. Het is cruciaal om als school binnen burgerschap aandacht te schenken aan het pedagogische klimaat op school.
5. Het curriculum speelt ook een belangrijke rol bij het versterken van de burgerschapscompetenties (Geboers et al., 2013). Daarbij gaat het om de inrichting van het onderwijs en het lesaanbod. Denk als school goed na over de manier waarop het burgerschapsonderwijs ingericht wordt.

Hoe kunnen scholen het beste te werk gaan met betrekking tot burgerschap en hoe helpt Zien!+ daarbij?

1. Bepaal als school de ambitie. In welke mate moeten de leerlingen beschikken over de gekozen burgerschapscompetentie? Hoe zelfstandig moeten ze de aspecten weten, kunnen en willen?
2. Als het ambitieniveau duidelijk is, wordt door middel van lessen uit methoden en aanvullende activiteiten het concrete aanbod vastgesteld. Zorg voor samenhang in het aanbod, en let erop dat het aanbod planmatig en doelgericht is. Zien!+ biedt ontwikkelpunten per bouw en handelingssuggesties (activiteiten).
3. De volgende stap is om de leerlingen te betrekken bij het bereiken van de doelen, stimuleer de leerlingen om zelf verantwoordelijkheid te nemen om de doelen te gaan bereiken en bespreek met hen de relevantie. Portfoliobladen kunnen hierbij worden ingezet om het formatief leren te faciliteren. Voor meer informatie over de portfoliobladen, zie Hoofdstuk 7.



4. Besteed tot slot aandacht aan de pedagogische vaardigheden van de leerkrachten.
Burgerschap is niet even een lesje waarbij kennis wordt overgedragen. Burgerschap gaat om de vaardigheden en attituden die de leerling ontwikkelt. Binnen Zien!+ worden tips gegeven voor het pedagogisch handelen van leerkrachten.



Mediawijsheid

Samenvatting

Deze paragraaf gaat over de context mediawijsheid binnen Zien!+. De definitie, het belang, de theoretische achtergrond van burgerschap en de koppeling daarvan met Zien!+ zullen besproken worden. Mediawijsheid is de meest noodzakelijke vaardigheid binnen digitale geletterdheid (Pijpers, 2020). Onderwijs over mediawijsheid is van belang omdat snelle ontwikkelingen vragen om basiskennis van digitale middelen, er binnen het onderwijs ook steeds meer gewerkt wordt met digitale technologie, het de impact van gewelddadige media en nepnieuws vermindert en kinderen hier thuis niet altijd over leren. Voor goed onderwijs over mediawijsheid is allereerst visievorming en een integrale aanpak nodig. Voorwaarden voor onderwijs over mediawijsheid zijn: gebruikmaken van de *circle of influence*, een veilig schoolklimaat, ontwikkeling van executieve functies, samenhang in het curriculum en monitoring van de ontwikkeling. In Zien!+ komt deze theorie terug in het gebruik van de Zien!+ leerkracht-, leerling- en oudervragenlijsten, het gebruik van portfolio-bladen en het werken met handelingssuggesties.

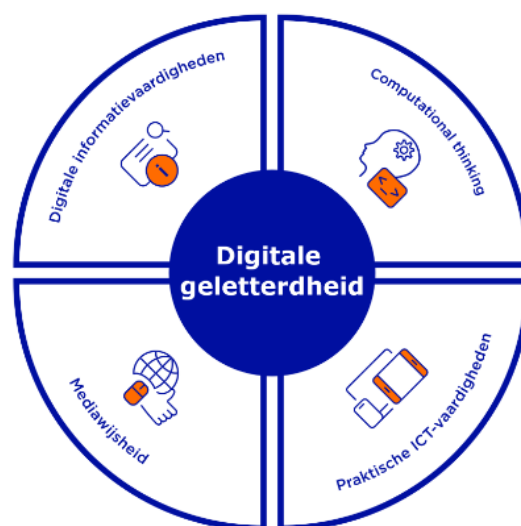
Definitie mediawijsheid

De vaardigheden die te maken hebben met het deel worden van de alsmaar ontwikkelende digitale maatschappij, worden digitale geletterdheid genoemd. Volgens het model van de SLO (2024) vormen de volgende onderdelen samen het begrip digitale geletterdheid:

- Praktische ICT-vaardigheden,
- *Computational thinking*
- Digitale informatievaardigheden en
- Mediawijsheid

Mediawijsheid is dus een component van digitale geletterdheid.

Mediawijsheid is de verzameling competenties die je nodig hebt om actief, kritisch en bewust deel te nemen aan onze mediasamenleving (Netwerk Mediawijsheid, 2022). Het gaat bij mediawijsheid niet om kale en praktische digitale vaardigheden, maar om de bewuste omgang met media. Het gaat hierbij om basiskennis over media en de houding van leerlingen ten opzichte van media.



Figuur 8 Componenten digitale geletterdheid

Belang van mediawijsheid

Goed onderwijs over mediawijsheid is van belang om verschillende redenen:

1. Leerlingen hebben baat bij een vaste basis op het gebied van digitale geletterdheid door middel van ondersteuning in het onderwijs, omdat digitale applicaties altijd in ontwikkeling zijn (Pijpers, 2022). **Basiskennis** over het werken met digitale apparaten en technologie is daarvoor van belang. Niet alleen om leerlingen ermee te leren werken en alert te leren zijn voor gevaren, maar ook om leerlingen de voordelen te laten zien (Pijpers, 2022).
2. Digitale middelen worden ook steeds vaker toegepast om het onderwijs in te richten. Voorbeelden zijn snappet, digitale presentatietools, online content (video's, afbeeldingen of



websites), educatieve games en andere applicaties op bijvoorbeeld een smartphone. Deze ontwikkelingen zorgen ervoor dat leerlingen bewust moeten zijn van de werking van deze apparaten en hun **rol in het dagelijks leven** (Fisser & Strijker, 2019).

3. Onderwijs over mediawijsheid vermindert de impact van gewelddadige media en nepnieuws op **attitudes van leerlingen** (Adjin-Tettey, 2022; Bulger & Davison, 2018). In een wereld waar kinderen opgevoed worden door beeldschermen is deze verandering in attitude nodig om grote maatschappelijke problemen tegen te gaan (Bulger & Davison, 2018). Leerlingen moeten leren dat er gevaren zitten aan media en dat ze niet alles moeten geloven wat ze in de media tegenkomen.
4. De **thuisituatie** is niet voor elke leerling even stimulerend op het gebied van mediawijsheid (Pijpers, 2022). Daarom is het belangrijk dat iedereen hier op school onderwijs over krijgt. Kinderen komen thuis al jong in aanraking met digitale media, maar leren lang niet altijd hoe zij hier mee om moeten gaan.

Theoretische onderbouwing

Visievorming

Voor goed onderwijs met betrekking tot mediawijsheid, is het ten eerste van belang om als school een doordachte visie op mediawijsheid te hebben (Pijpers, 2022). In het huidige (digitale) tijdperk is ander onderwijs nodig (Schipperheijn, 2018). Scholen moeten nadenken over hun visie op mediawijsheid door na te gaan hoe mediawijsheid zich verhoudt tot de waarden, pedagogische visie en onderwijsopdracht van de school (Pijpers, 2022).

Integrale aanpak

Vanuit een doordachte visie kan een school gaan werken aan de praktijk van mediawijsheid in de school. Mediawijsheid vraagt om een integrale aanpak (Pijpers, 2018). Die integrale aanpak bestaat volgens Pijpers (2018) uit drie onderdelen: kennis en vaardigheden onderwijzen, samenleven faciliteren en begeleiden en leren om 'te zijn'. Bij kennis en vaardigheden gaat het om kennis van digitale systemen en vaardigheden om daarmee om te gaan. Deze kennis en vaardigheden hebben vaak raakvlakken met andere vakken (Pijpers, 2018). Bij het samenleven faciliteren en begeleiden gaat het om het creëren van een positief en veilig klimaat, met oog voor de digitale leefwereld van leerlingen. Bij leren om 'te zijn' gaat het om 'zijn' in de digitale wereld en als leerling je houding ten opzichte van techniek te leren bepalen (Pijpers, 2018). Deze drie onderdelen hangen samen met de drie hoofddoelen van het onderwijs volgens Biesta (2015): kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Zien!+ gebruikt de uitgangspunten van Biesta (2015) voor het hele aanbod (zie hierover verder Hoofdstuk 4) en dus ook voor mediawijsheid.

Kerdoelen SLO

Voor de implementatie van digitale geletterdheid heeft SLO-kerndoelen ontwikkeld (Kampman et al., 2024). Deze kerndoelen zijn geformuleerd binnen drie hoofddomeinen: praktische kennis en vaardigheden, ontwerpen en maken en wisselwerking tussen digitale technologie, digitale media, de mens en de samenleving. Voor mediawijsheid zijn vooral het eerste en laatste domein van belang. Op onderstaande tabel zijn de domeinen van de kerndoelen te zien en op welke manier deze vallen onder de vier onderdelen van digitale geletterdheid. Ook is te zien welke kerndoelen binnen Zien!+



aan bod komen. Zoals te zien is, beslaat Zien!+ zes van de negen kerndoelen. Kijk ook naar de drie kerndoelen die Zien!+ niet dekt en zorg dat deze in ieder geval in het aanbod terugkomen. Zo wordt niets vergeten bij het onderwijs met betrekking tot digitale geletterdheid.

		Informatievaardigheden	Mediawijsheid	ICT-basisvaardigheden	Computational thinking	Zien!+
Praktische kennis & vaardigheden	Digitale systemen			x		x
	Digitale media en informatie	x	(x)			x
	Veiligheid en privacy		x	(x)		x
	Data	x	x			
	Artificiële intelligentie (AI)	x	x		(x)	
Ontwerpen en maken	Creëren met digitale technologie	x			x	x
	Programmeren			(x)	x	
Wisselwerking tussen digitale technologie, digitale media	Digitale technologie, jezelf en de ander		x			x
	Digitale technologie, de samenleving, de wereld		x			x

Tabel 5 Componenten en kerndoelen digitale geletterdheid en Zien!+ ontwikkelpunten

Succesvol onderwijs m.b.t. mediawijsheid

Voor geslaagd onderwijs met betrekking tot mediawijsheid, zijn een aantal voorwaarden van belang: gebruikmaken van de *circle of influence*, een veilig schoolklimaat, ontwikkeling van executieve functies, samenhang in het curriculum en monitoring van de ontwikkeling.

Circle of influence en ouderbetrokkenheid

Behalve school zijn er nog veel meer personen en instanties die betrokken zijn bij de ontwikkeling van kinderen (Pijpers, 2018). Een kind bevindt zich binnen een zogenaamde *circle of influence*, waar ook ouders, vrienden, clubs e.d. een rol in spelen. De ontwikkeling van een kind is dan ook niet beperkt tot alleen school. Daarom is het van belang om ook bij mediawijsheid anderen te betrekken.



Vooral het betrekken van ouders hierbij erg belangrijk (Schreurs, 2023). Ook thuis bij hun ouders zijn kinderen namelijk veel aan de slag met media. Daarnaast kan er gebruikgemaakt worden van de *circle of influence* door iemand een gastles te laten geven over mediawijsheid (Pijpers, 2018). Zien!+ maakt gebruik van de *circle of influence* door ook een vragenlijst voor ouders aan te bieden. Verder is er een praatplaat beschikbaar om de ontwikkeldimensies van Zien!+ aan ouders uit te kunnen leggen en ouders er meer bij te betrekken.

Veilig schoolklimaat

Een goede voedingsbodem voor mediawijsheid is een veilig en positief schoolklimaat (Pijpers, 2018; Sbarbaro & Smith, 2011). Mediawijsheid gaat over de online omgang met elkaar. Als deze omgang op school al niet goed is, wordt het lastig om online wel goed met elkaar om te gaan. Uit onderzoek blijkt ook dat cyberpesten alleen tegen te gaan is binnen een brede aanpak van pestpreventie (Child Trends, 2017). Voor een veilig schoolklimaat, zijn drie adviezen te geven (Pijpers, 2018). Ten eerste is het van belang voor een brede aanpak te kiezen. Dit heeft alles te maken met de *circle of influence* waarover hierboven gesproken wordt. Betrek onder andere ouders en de wijkagent bij het creëren van een veilig klimaat op school (Pijpers, 2018). Pijpers (2018) geeft als tip een netwerk te onderhouden waarin school, thuis en leerlingen elkaar blijvend informeren over wat er online gebeurt. Praat daarnaast proactief en structureel met ouders over de mediaopvoeding (Pijpers, 2018). Dit kan beginnen door een gesprek over de WhatsAppgroep van de klas. Welke regels vinden ouders belangrijk, wat wil de school en wat vinden leerlingen zelf (Pijpers, 2018)? Ten tweede is het volgens Pijpers (2018) van belang om duidelijke normen en waarden te stellen. Stel duidelijke regels, communiceer die naar alle betrokkenen en wees consequent. Hierbij geeft Pijpers (2018) als tips om sociale normen en waarden op te nemen in de schoolgids, sancties te laten volgen op digitaal pesten en regelmatig en consistent te communiceren over regels omtrent sociale-mediagebruik. Het is daarbij wel van belang om te weten dat streng straffen, zoals het schorsen van leerlingen, niet altijd effectief is (Child Trends, 2017). Ook is het van belang om juist stil te staan bij positief digitaal gedrag (Pijpers, 2018). Ten derde is het van belang het pedagogisch vakmanschap te koesteren (Pijpers, 2018). Vooral aan het begin van het jaar kunnen leerkrachten veel betekenen in het creëren van een positief klimaat. Pijpers (2018) geeft hierbij als tips om als leraar ontspannen om te gaan met media, het te gebruiken in de klas zodat je laat zien dat je gelooft in de kansen ervan, belangstelling te tonen voor wat leerlingen digitaal doen en het goede voorbeeld te geven als leraar.

Zien!+ heeft aandacht voor het bieden van een veilig schoolklimaat door middel van de ontwikkelgebieden welbevinden en aantasting van de veiligheid waar ontwikkelpunten aan verbonden zijn.

Zelfsturing

Uit onderzoek blijkt dat naast het overbrengen van kennis en vaardigheden bij het onderwijs over mediawijsheid ook het ontwikkelen van zelfsturing een rol speelt. In de omgang met media moeten leerlingen leren hun emoties te herkennen en leren deze emoties te reguleren (Schreurs, 2023). Daarnaast bleek in coronatijd, toen veel met media gewerkt werd, dat leerlingen bij het werken met media een tekort hadden aan executieve functies als plannen, overzicht houden en organiseren (Van Rooyen et al., 2021). Om mediawijs te kunnen handelen zullen we leerlingen dus ook moeten leren hun zelfsturing te ontwikkelen.



Samenhang

Een andere voorwaarde voor goed onderwijs met betrekking tot mediawijsheid is het aanbieden ervan in samenhang (SLO, 2023; Breakstone et al., 2018). Hierbij is het ten eerste van belang om verschillende onderdelen van mediawijsheid in samenhang aan te bieden, bijvoorbeeld met een les waarbij de kerndoelen met betrekking tot AI en met betrekking tot digitale technologie, de samenleving en de wereld gecombineerd worden (SLO, 2023). Ook is het goed om mediawijsheid aan te bieden in samenhang met andere vakken. Dit betekent echter niet dat het los aanbieden van mediawijsheid niet moet gebeuren (SLO, 2023). Alle aspecten van mediawijsheid integreren in het bestaand curriculum, brengt het gevaar dat het uiteindelijk te weinig aandacht krijgt (Kennisset, 2023).

Monitoring

Voor goed onderwijs met betrekking tot mediawijsheid is het ook essentieel om de ontwikkeling van leerlingen op mediawijsheid te monitoren (Pérez-Escoda & Rodríguez-Conde, 2015; SLO, 2023). Het is verder goed om formatief evalueren te gebruiken voor het optimaliseren van het leerproces van leerlingen (SLO, 2023). Zet daarnaast de monitoring in voor kwaliteitsontwikkeling en het samen leren binnen de school. Zien!+ maakt monitoring van digitale geletterdheid mogelijk door de vragenlijsten over mediawijsheid en de portfoliobladen die Zien!+ aanbiedt (zie hierover verder Hoofdstuk 7).

Aanbod Zien!+

Leerkrachten kunnen voor elk van de contexten een vragenlijst afnemen en/of laten afnemen bij kinderen. Bij mediawijsheid zal de vragenlijst in kaart brengen hoe het functioneren van een leerling gesteld is op het gebied van omgaan met digitale technologie. Hoe de vragenlijst vormgegeven is voor mediawijsheid staat in onderstaande tabel.

Zien!+ ontwikkelgebied	Digitale geletterdheid (voorbeeld)	Welke vaardigheid (voornamelijk)?
Welbevinden	Tevreden zijn met mediagebruik	Mediawijsheid
Betrokkenheid	Weten waarom je media gebruikt	Mediawijsheid
Veiligheidsbeleving	Cybersecurity/privacy online	Mediawijsheid
Aantasting van de veiligheid	Cyberpesten	Mediawijsheid
Autonomie	Zelf verantwoordelijk zijn voor eigen mediagebruik	Mediawijsheid
Initiatief	Apparaten inzetten op de juiste momenten	ICT-basisvaardigheden
Inlevingsvermogen	Rekening houden met anderen online	Mediawijsheid
Flexibiliteit	Andere apparaten gebruiken dan je gewend bent	ICT-basisvaardigheden
Impulsbeheersing	Kunnen stoppen met mediagebruik	Mediawijsheid
Plannen & Organiseren	Planning/structuur maken en hoofdzaken herkennen	Computational Thinking
Zelfinzicht	Bewust zijn van eigen impact online	Mediawijsheid
Creatief denken	Digitaal problemen oplossen	Computational Thinking
Kritisch denken	Behandelen en beoordelen van online informatie	Informatievaardigheden
Analytisch denken	Verbanden en patronen (in technologie) herkennen	Computational Thinking

Tabel 6 Zien!+ ontwikkelgebieden en componenten digitale geletterdheid



Zoals te zien is, komt elke vaardigheid voor in de vragenlijst. Sommige vaardigheden worden meer gerepresenteerd dan anderen en de focus ligt op mediawijsheid. Wij zijn aan het onderzoeken hoe we de context mediawijsheid binnen Zien!+ kunnen uitbreiden, zodat de andere onderdelen van digitale geletterdheid meer aan bod komen.



7. Portfoliobladen

Samenvatting

Dit hoofdstuk gaat over portfoliobladen binnen Zien!+. De definitie, het belang, de theoretische achtergrond van burgerschap en de koppeling daarvan met Zien!+ zullen besproken worden. Zien!+ maakt naast de vragenlijsten en de bijhorende handelingssuggesties gebruik van leerlingportfolio's. Deze leerlingportfolio's bevorderen het werken aan de ontwikkelpunten die voortvloeien uit de Zien!+ vragenlijst. Daarnaast maken leerlingportfolio's leerlingen bewust van hun eigen leren en stimuleert het de ontwikkeling van een lerende houding. Bij Zien!+ en de toepassing van de leerlingportfolio's heeft de leerkracht altijd een belangrijke rol. De leerkracht helpt de leerling in het maken van effectieve keuzes, helpt de leerling op weg en stuurt bij wanneer dat nodig is. Door middel van het gebruik van de leerlingportfolio's wordt er formatief geleerd. Met de ontwikkelpunten uit de Zien!+ vragenlijst(en) gaan de leerlingen door middel van leeractiviteiten aan de slag. Dit gaat via een cyclisch proces van formatief leren aan de hand van de vooropgestelde ontwikkelpunten. Enkele voorwaarden waaronder het hebben van een op groei gerichte mindset, het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden en heterogene groepen zijn belangrijk voor het effectief formatief leren van de leerlingen. Wederom is de rol van de leerkracht belangrijk in het creëren van deze voorwaarden. Het gebruik van leerlingportfolio's is per bouw (onder-, midden-, en bovenbouw) verschillend, gebaseerd op de ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen.

Definitie leerlingportfolio's

Leerlingportfolio's kunnen leerlingen bewust maken van het eigen leerproces. Door het leren zichtbaar te maken in een leerlingportfolio wordt een lerende houding bevorderd met betrekking tot de eigen ontwikkeling. Anderzijds biedt het werken met portfolio's leerkrachten handvatten om onderwijs te geven dat aansluit bij het leerproces van de leerlingen (Broer, 2020).

Er zijn verschillende soorten portfolio's te onderscheiden, namelijk het evaluatieportfolio, het presentatieportfolio en het ontwikkelingsgerichte portfolio. In een evaluatiegericht portfolio verantwoordt de leerling wat hij heeft geleerd. De leerkracht kan vervolgens het werk van de leerling beoordelen. Van tevoren zijn de eisen waaraan de leerling bij het inleveren van het portfolio moet voldoen al bekend. De leerling kan vervolgens naar deze eisen toewerken in het schrijven van het portfolio. Het presentatieportfolio bevat een zorgvuldig geselecteerd deel van het werk van de leerling, waarbij de leerling zijn beste werk presenteert. In het ontwikkelingsgerichte portfolio reflecteert de leerling op gestelde doelen. De leerkracht, leerlingen en andere betrokkenen krijgen inzicht in de mate waarin en de wijze waarop bepaalde doelen worden bereikt (Broer, 2020).

Soort portfolio	Kenmerken
Evaluatieportfolio	Leerling verantwoordt wat hij heeft geleerd, leraar beoordeelt
Presentatieportfolio	Beste werk van leerling wordt gepresenteerd
Ontwikkelingsgerichte portfolio	Leerling reflecteert op gestelde doelen; leerkracht, leerlingen en andere betrokkenen krijgen inzicht in mate waarin en wijze waarop doelen worden bereikt



Het portfolio bij Zien!+ is een ontwikkelingsgericht portfolio. De aandacht ligt namelijk op het proces dat wordt doorlopen tijdens het leerproces (Broer, 2020; Dochy et al., 2013). Met een portfolioblad dat gericht is op de onder- midden -of bovenbouw kan de leerkracht of de leerling doelen stellen, hieraan werken en terugkijken op het leerproces. Bij het onderdeel 'Koppeling met Zien!+' zal dit nader worden toegelicht.

Belang van leerlingportfolio's

Het gebruik van portfoliobladen is van belang om verschillende redenen:

1. Het leerlingportfolio als monitoringsinstrument zorgt voor verbeterde prestaties (Dignath et al., 2023). Dit komt door de betrokkenheid die leerlingen op deze manier hebben bij de monitoring.
2. Het gebruik van portfolio's zorgt voor een grotere intrinsieke motivatie bij kinderen om te leren (Calcutt en Helms, 2014; Dignath et al., 2023).
3. De zelfsturing van kinderen neemt toe door het gebruik van portfolio's (Baas, 2016).
4. Door het gebruik van portfolio's groeien kinderen in hun zelfvertrouwen en het gebruik van portfolio's zorgt bij kinderen voor een gevoel van trots (Baas, 2016; Calcutt en Helms, 2014).
5. Portfolio's stimuleren leerlingen om doelen te stellen (Baas, 2016).
6. Portfolio's helpen leerlingen om de volgende stappen te zetten in het leerproces en hun strategiegebruik te verbeteren (Baas, 2016; Dignath et al., 2023).
7. Portfolio's stimuleren leerlingen te reflecteren op hun werk, zorgen voor groei in de vaardigheid om zichzelf te evalueren en zorgen voor ontwikkeling van feedbackvaardigheden bij kinderen (Baas, 2016; Calcutt en Helms, 2014).
8. Verschillende onderzoeken tonen aan dat het gebruik van (digitale) portfolio's zorgt voor verbetering van de schrijfvaardigheden van kinderen (Baas, 2016).

Theoretische achtergrond

De ontwikkelgebieden van Zien!+ zijn in een stuur gezet (zie hiervoor Hoofdstuk 5). Dit stuur symboliseert de zelfsturing die bij Zien!+ belangrijk wordt gevonden. Zelfsturend leren is een term die in de huidige tijd veel wordt gebruikt en wordt geïmplementeerd binnen het onderwijs. Het zelfsturend leren is een vaardigheid die veel oefening en begeleiding vereist (Peeters, 2022). In onderstaand kader wordt uitgelegd wat we bij Zien!+ verstaan onder zelfsturing en hoe het wordt toegepast.

Zelfsturend leren: De vaardigheid om je eigen gedrag te kunnen sturen, met name bij onverwachte situaties en bij een steeds veranderende wereld (Smidts, 2018).

Hoe maak je gebruik van 'zelfsturend leren':

Het zelfsturend leren is niet iets wat leerlingen spontaan beheersen. Sturing van een volwassene in het maken van effectieve keuzes is noodzakelijk.

Kanttekeningen bij zelfsturend leren:

- Leerlingen zijn geneigd om de controle van hun leerproces niet effectief te beheersen.
- Leerlingen maken vaak keuzes op basis van hun persoonlijke voorkeur, niet waar ze het meeste van leren.



- Voor leerlingen is het fijn om keuzes te hebben, maar te veel keuzemogelijkheden kunnen tot frustraties leiden (Kirschner & Van Merriënboer, 2013).

Toepassing bij Zien!+:

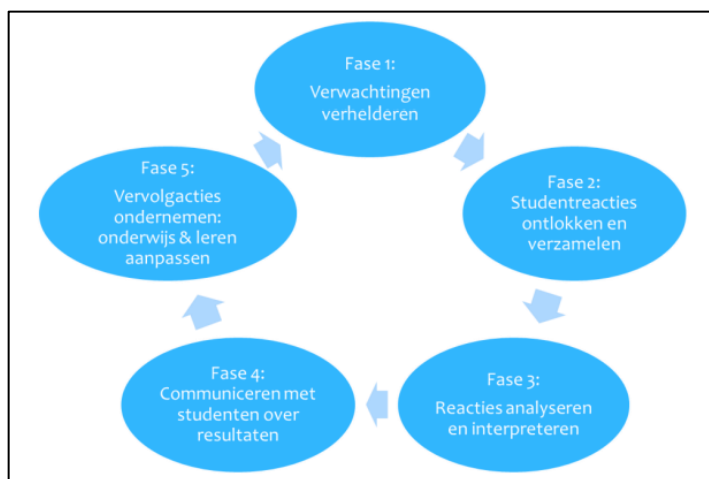
Bij Zien!+ en de toepassing van de portfolio's heeft de leerkracht altijd een belangrijke rol. De leerkracht helpt de leerling in het maken van effectieve keuzes, helpt de leerling op weg en stuurt bij wanneer dat nodig is.

Formatief leren

Bij het gebruik van leerlingportfolio's wordt er formatief geleerd. Formatieve evaluatie is volgens de meta-analyses van Hattie en Collignon (2014) het krachtigste onderwijsmiddel om leerlingen voor te bereiden op een leven lang leren. Bij formatief leren gaat het om alle activiteiten die leerlingen en leerkracht uitvoeren om de leervorderingen van leerlingen in kaart te brengen, te analyseren, interpreteren en te gebruiken om betere beslissingen te maken over vervolgstappen (Noteboom et al., 2019).

Cyclus van formatief evalueren

Bij het formatief leren gaat het om een cyclisch proces waarbij aan de hand van vooropgestelde leerdoelen, informatie wordt verzameld over het leerproces en de leerlingprestaties. De vooropgestelde doelen zorgen ervoor dat leerlingen weten waar ze aan willen werken en de vorderingen beter kunnen monitoren. De leerkracht krijgt ook meer inzicht in de vorderingen van de leerlingen. Leerlingen en leerkrachten kunnen na het opstellen en werken aan de doelen samen kijken naar wat er verder nodig is (Noteboom et al., 2019).



Figuur 9 De cyclus van formatief evalueren (Gulikers & Baartman, 2017)

Gulikers en Baartman (2017) hebben een cyclus van formatief evalueren ontwikkeld met vijf fases. Deze cyclus is toe te passen op het werken met portfolio's zoals dat met Zien!+ gedaan kan worden. Hieronder zijn de vijf fases beschreven en direct toegepast op het werken met de portfolio's van Zien!+.

1. Verwachtingen verhelderen
In deze fase ontdekken de leerlingen aan welk ontwikkelpunt ze willen werken en op welke manier ze dat willen gaan doen.
2. Leerlingreacties ontlokken en verzamelen
De leerkracht kiest bewust leeractiviteiten of laat leerlingen nadenken over geschikte leeractiviteiten. Leerlingen participeren vervolgens in deze leeractiviteiten die het nieuwe gedrag uitlokken.
3. Leerlingreacties analyseren en interpreteren



Door middel van het bijhouden van de leerlingportfolio's ontdekken de leerlingen en leerkrachten waar de leerling staat. Wanneer blijkt dat er nog meer informatie nodig is, zal er aanvullende informatie worden gezocht om tot de afronding van deze fase te komen.

4. Communiceren met leerlingen over hun resultaten.

In deze fase wordt er met de leerlingen besproken waar ze staan en wat ze nog moeten doen om hun ontwikkeldoelen te behalen. Hierbij is het goed om de aandacht te leggen op wat al goed gaat en wat kan worden versterkt om de op groei gerichte mindset te bevorderen.

5. Vervolgacties ondernemen

Wanneer leerlingen hun doelen hebben behaald is het nodig om de leeractiviteiten en instructies aan te passen. In deze fase wordt nagedacht waar de leerling staat en wat nodig is om weer verder te gaan met fase 1.

Succesvol formatief leren

De leercultuur is essentieel bij het uitvoeren van formatieve strategieën. Alleen wanneer de leerling zich prettig voelt in de klas lijkt er voldoende ruimte voor formatief leren te zijn (Clarke, 2019). Het prettig voelen in de klas, of te wel het welbevinden is ook geformuleerd als een van de ontwikkelvoorwaarden bij Zien!+. Volgens Clarke (2019) zijn het ontwikkelen van een op groei gerichte mindset, metacognitieve strategieën en het hebben van heterogene groepen voorwaarden voor een ideale leercultuur voor formatief leren. Deze voorwaarden zullen hieronder worden toegelicht.

Mindset

De overtuigingen die leerlingen hebben over de mogelijkheid om te kunnen ontwikkelen in hun vaardigheden, zijn van invloed op hun prestaties (De Ruiter & Thomaes, 2023). Leerlingen die een op groei gerichte mindset hebben, geloven dat hun prestaties het gevolg zijn van hun inspanning. Leerlingen met een statische mindset daarentegen geloven dat prestaties het gevolg zijn van onveranderbare capaciteiten. Een op groei gerichte mindset is noodzakelijk om te groeien en daarmee ook een voorwaarde voor formatief leren. In de school kan er een cultuur van een op groei gerichte mindset worden ontwikkeld door hoge verwachtingen van leerlingen te hebben, het leren aangaan van uitdagingen en het accepteren van het maken van fouten (Chandrasegaran, 2018; Clarke, 2019). In de leerlingportfolio's is er aandacht voor het stimuleren en ontwikkelen van de op groei gerichte mindset door het werken aan de ontwikkelpunten en de stimulerende vragen die worden gesteld.

Metacognitieve strategieën

Bij het ontwikkelen van metacognitieve strategieën gaat het om tools die helpen om te communiceren over het leerproces en inzichten te krijgen (Clarke, 2019). Hierbij gaat het onder andere om het plannen van de doelen en de bijbehorende taken, het regelmatig bijhouden of bespreken van de vorderingen en het evalueren van de leerwinst en het leerproces. In de leerlingportfolio's worden deze metacognitieve strategieën aangemoedigd door vragen als: 'Vlieg ik de goede kant op?' en 'Heb ik mijn bestemming gehaald?'



Heterogene groepen

Heterogene groepen zijn groepen waarin leerlingen voor bepaalde kenmerken van elkaar verschillen. Bij heterogene groepen wil je dat de leerlingen elkaar door de onderlinge verschillen versterken, ondersteunen en uitdagen waardoor ze veel van elkaar kunnen leren (Clarke, 2019). In het gebruik van de leerlingportfolio's komt dit terug in de groepsgesprekken waarin leerlingen hun ontwikkelpunten kunnen uitwisselen en feedback kunnen geven aan elkaar. Denk bij het bespreken van de ontwikkelpunten na over hoe je de groepen vormgeeft waarin gesprekken gevoerd worden, zodat er een heterogene groep ontstaat.

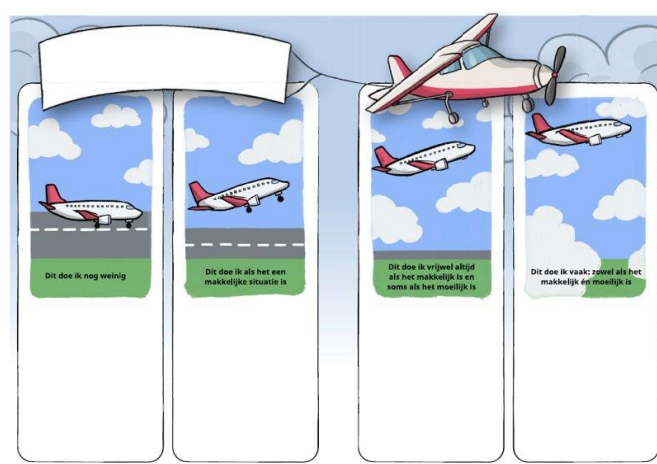
Ontwikkeling reflectievermogen

Zoals net beschreven zijn metacognitieve strategieën een van de voorwaarden voor het formatieve leren. De metacognitieve vaardigheid reflecteren is een belangrijke vaardigheid bij het werken met portfolio's.

Het reflectief vermogen ontwikkelt zich tot in de volwassenheid. Dit betekent dat deze vaardigheid nog niet volledig is ontwikkeld bij kinderen en ze het nog niet zelfstandig kunnen toepassen. Door er als volwassenen aandacht aan te geven en reflectie te trainen, kan een kind zich er in ontwikkelen (Fischer, 2017). Er is niet één duidelijke ontwikkelingslijn te onderscheiden met betrekking tot de ontwikkeling van het reflectievermogen van kinderen. Er is echter wel een richtlijn te geven voor de ontwikkeling van deze vaardigheid. Bij zeven jaar is het vermogen tot reflectie vaag ontwikkeld en vanaf tien jaar gaat een leerling echt gericht nadenken over zichzelf en zijn ontwikkeling (Kennisrotonde, 2020; Kohnstamm, 2008). In de onder- en middenbouw zal de leerling dus vaak nog sterk gestuurd moeten worden bij dit proces, terwijl leerlingen in de bovenbouw dit vaak al meer zelfstandig zullen kunnen.

Koppeling Zien!+

In het leerlingportfolio bij Zien!+ gaan leerlingen aan de slag met ontwikkelpunten vanuit de Zien!+ vragenlijst(en). Naast het gebruik bij Zien!+ zijn er leerlingportfolio's ontwikkeld die aansluiten bij andere vakinhouden. Hieronder wordt per bouw toegelicht hoe kan worden gewerkt met portfolio's binnen Zien!+. We moedigen scholen aan om met elkaar het gesprek aan te gaan om zo tot een werkwijze te komen die past bij de visie van de school.



Figuur 10 Portfolioblad onderbouw



Onderbouw

In de onderbouw is er één ontwikkelpunt voor de hele groep. De leerkracht kiest een ontwikkelingspunt waaraan de hele groep gaat werken. De namen van kinderen kunnen aangegeven worden op het portfolioblad bij het niveau waarop zij het ontwikkelpunt beheersen (zie Figuur 10).

In de onderbouw zal de focus voornamelijk liggen op de kennismaking met het werken met leerlingportfolio's. De leerling zal vooral de vaardigheden van de leerkracht observeren en dit gedrag imiteren. De leerkracht heeft hierbij een sturende rol, door middel van expliciete instructie die de zelfsturing van de leerlingen stimuleert.

Middenbouw en bovenbouw

In de middenbouw en bovenbouw kunnen de leerling individueel werken aan (een) ontwikkelpunt(en). De leerkracht of de leerling kiest (een) ontwikkelpunt(en) waar de leerling aan gaat werken. De leerling vult deze in op het portfolioblad. Gedurende de periode die voor het ontwikkelpunt wordt uitgetrokken, kan de docent expliciet aandacht geven aan het werken aan de ontwikkelpunten en leerlingen hun vorderingen laten opschrijven op het portfolioblad (zie figuur 11 en 12). Na afloop van de periode vult de leerling zijn vorderingen in op het portfolioblad. Vanuit deze ontwikkelingen kan een nieuw ontwikkelpunt worden geformuleerd.

Rol van de leerkracht

In het werken met de leerlingportfolio's is de rol van de leerkracht erg belangrijk. De leerkracht begeleidt de leerlingen met gebruik van de cyclus van het formatief evalueren. De leerkracht moet de verschillende fases kennen en kunnen toepassen. Van de besproken voorwaarden voor het formatief evalueren (op groei gerichte mindset, metacognitieve vaardigheden en het hebben van heterogene groepen) moet de leerkracht kennis hebben en ze ook kunnen toepassen. Deze voorwaarden zorgen voor een goed welbevinden en veilig klassenklimaat waarin feedback kan worden gegeven en waar kan worden geleerd van elkaar. Om de leerling goed te kunnen begeleiden in de ontwikkeling is het belangrijk dat de leerkracht ontwikkel- en groeps gesprekken kan voeren. Bij het starten met ontwikkelpunten is het van belang dat de leerkracht voorbeelden toont aan de leerlingen en met hen meedenkt hoe ze in de ontwikkelpunten kunnen groeien. In het hele proces

JEZELF EN DE ANDER

Kies een ontwikkelpunt (zet een kruisje ervoor)

Ik heb dit ontwikkelpunt gekozen omdat ik:

Ik start met dit punt op (datum):

Om hieraan te werken heb ik het volgende nodig (materialen, mensen, ideeën)

Bij welk vak/situatie kan ik aan dit punt werken?

Ik ga hier ☐ weken mee aan de slag.

NAAM:

Vlieg ik de goede kant op? (volgens mezelf, de leerkracht, m'n ouders)

Ik:

LEERKRACHT:

ANDER:

Heb ik mijn bestemming gehaald? (volgens mezelf, de leerkracht, m'n ouders)

Ik:

LEERKRACHT:

ANDER:

Hieronder laat ik zien hoever ik met dit punt nu ben (kruis het rondje aan).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Figuur 11 Voorbeeld portfolioblad middenbouw

BURGERSCHAP

Heb ik het punt gekozen dat ik wil ontwikkelen? (zet een kruisje ervoor)

Ik heb dit ontwikkelpunt gekozen omdat ik:

Ik start met dit punt op (datum):

Om hieraan te werken heb ik het volgende nodig (materialen, mensen, ideeën)

Bij welke vakken/situaties kan ik aan dit punt werken?

Ik ga hier ☐ weken mee aan de slag.

Heb ik mijn bestemming gehaald? (volgens mezelf, de leerkracht, m'n ouders)

Ik:

LEERKRACHT:

ANDER:

Hieronder laat ik zien hoever ik met dit punt nu ben (kruis het rondje aan).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Figuur 12 Voorbeeld portfolioblad bovenbouw



moet de leerkracht zich bewust zijn van verwachtingen van leerlingen en bewust positieve verwachtingen uitspreken.

Ontwikkel- en groepsgesprekken

Bij het gebruik van de portfoliobladen kunnen ontwikkel- en groepsgesprekken een hulpmiddel zijn. Een ontwikkelgesprek met behulp van het leerlingportfolio kan helpen om de onderwijsbehoeften van kinderen duidelijk in beeld te krijgen, het vergroot de persoonlijke betrokkenheid en motivatie van de leerling. Daarnaast vergroot het voeren van een gesprek de communicatieve en reflectieve vaardigheden van de leerling. Ook versterkt het de pedagogische relatie tussen de leerkracht en de leerling. Leerlingen hebben bijvoorbeeld het gevoel dat er echt naar hen geluisterd wordt (Broer, 2020). Dit geldt vooral voor een individueel gesprek, maar dit kan ook in een klassikaal gesprek of een gesprek in een kleine groep. Als er in de klas gewerkt wordt met een klassikaal ontwikkelpunt, past hier een klassikaal ontwikkelgesprek bij. Als de leerkracht het samenwerken en van elkaar leren in heterogene groepen wil stimuleren, is een gesprek in een kleine groep een goede optie. In welke vorm het gesprek ook gevoerd wordt, het gesprek zal altijd gericht zijn op de ontwikkeling van de leerling (of de groep als geheel): wat kan de leerling al en waar kan de leerling nog in groeien? (Zie hierover verder het document 'Groeps- en ontwikkelgesprekken Zien!+' op de website van Gouwe Academie onder het kopje 'Portfolio's': <https://www.gouwe-academie.nl/downloadszienplus/algemeen>.)



Bronvermelding

Aarsen, J., Van der Bolt, L., Leleman, P., Davidse, N. J., De Jong, M. T., Bus, A. G., & Mesman, J.

(2010). *Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind: Een oriëntatie vanuit de wetenschap en praktijk*. Wilco.

Adjin-Tettey, T. D. (2022). Combating fake news, disinformation, and misinformation: Experimental evidence for media literacy education. *Cogent Arts & Humanities*, 9(1).

<https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2037229>

Baas, D. (2016). *Reviewstudie naar de effectiviteit van het gebruik van e-portfolio's in het basisonderwijs*. Kennisrotonde. Geraadpleegd op 16 februari 2024, van

<https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/migrate/Reviewstudie-naar-de-effectiviteit-van-het-gebruik-van-e-portfolios-in-het-basisonderwijs.pdf>

Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., Seidman, L. J., Wilens, T. E., Ferrero, F., . . . Faraone, S.

V. (2004). Impact of executive function deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 757.

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese.

Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Universiteit voor Humanistiek.

Breakstone, J., McGrew, S., Smith, M., Ortega, T., & Wineburg, S. (2018). Why we need a new approach to teaching digital literacy. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 27–32.

<https://doi.org/10.1177/0031721718762419>

Breens. (2022). Mediawijsheid in het primaire onderwijs: zo belangrijk is het en zo pas je het toe.

Geraadpleegd van <https://breens.nl/themas/digitaal-lesgeven/mediawijsheid-in-het-primaire-onderwijs-zo-belangrijk-is-het-en-zo-pas-je-het-toe/>

Broer, M. (2020). *Continue verbeteren in het onderwijs: Praktische strategieën voor implementatie op alle niveaus*. Pica.

Broer, N.A., Haverhals, B., & De Bruin, H.L. (2012). *Verantwoording pedagogisch expertsysteem ZIEN! Voor het primair onderwijs!* Driestar educatief.

Bulger, M., & Davison, P. (2018). The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-1-1>

Calcutt, Z. A. & Helms, C. L. (2014). *Finding the Balance with Student Assessments*. *Masters of Arts in Education Action Research Papers*, 89, 1-37. Geraadpleegd op 16 februari 2024, van

<https://sophia.stkate.edu/maed/89/>



- Campbell, D. E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437–454.
<https://doi.org/10.1007/s11109-008-9063-z>
- Chandrasegaran, J. (2018). The Role of Self-Fulfilling Prophecies in Education: Teacher-Student Perceptions. *Journal on Educational Psychology*, 12(1), 8-18.
<https://doi.org/10.26634/jpsy.12.1.14639>
- Child Trends. (2017). *Preventing Bullying and Cyberbullying: Research-Based Policy Recommendations for Executive and Legislative Officials in 2017*. Geraadpleegd op 6 mei 2024, van
<https://www.childtrends.org/publications/preventing-bullying-cyberbullying-research-based-policy-recommendations-executive-legislative-officials-2017>
- Clarke, S. (2016). *Leren zichtbaar maken met formatieve assessment*. Uitgeverij Bazalt.
- Dawson, P., en R. Guare, (2009). *Slim maar... Help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken*. Hogrefe.
- Dawson, P., & Guare, R. (2012). *Coachen van kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies: praktische strategieën voor thuis en op school*. Hogrefe.
- Dawson, P., & Guare, R. (2019). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten: een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Hogrefe.
- Delfos, M.F. (2007). *Kinderen en gedragsproblemen*. Harcourt.
- De Ruiter, N. M. P., & Thomaes, S. (2023). A process model of mindsets: Conceptualizing mindsets of ability as dynamic and socially situated. *Psychological Review*, 130(5), 1326–1338.
<https://doi.org/10.1037/rev0000425>
- De Steven (z.d.). Analytisch en analysevaardigheden. Geraadpleegd van
<https://www.desteven.nl/persoonlijke-ontwikkeling/kernkwaliteiten/analytisch>
- De Winter, M. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding*. SWP Publishers.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dignath, C., Van Ewijk, R., Perels, F., & Fabriz, S. (2023). Let learners monitor the learning content and their learning behavior! A meta-analysis on the effectiveness of tools to foster monitoring. *Educational Psychology Review*, 35(2). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09718-4>
- Dijkstra, A. B., Kuiper, E., & Nieuwelink, H. (2018). *Schoolkenmerken voor bevordering van burgerschapscompetenties van leerlingen in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 1 mei 2024, van
https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/voorstudie_peilingsonderzoek_burgerschap_FIN_AAL_20180627.pdf



- Dochy, F, Schelfhout, W. & Janssens, S. (Reds.) (2013). *Anders evalueren: assessment in de onderwijspraktijk*. Lannoo campus.
- Enting, D., & Van der Vegt, A. C. (2019). *Zijn er effectieve werkwijzen om kinderen van 4 tot 6 jaar te stimuleren tot reflectie op hun eigen activiteiten?* Geraadpleegd op 22 mei 2024, van <https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/migrate/PDF-voor-website-Kennisrotonde-antwoord-VRAAG-608.pdf>
- Faber, H. (2019). *Tem de krokodil: hoe je groeit door patronen die je klein houden los te laten*. Business Contact.
- Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., & Hall Jamieson, K. (2007). Identifying best practices in civic education: Lessons from the student voices program. *American Journal of Education*, 114(1), 75–100.
- Fischer, M. (2017). *Reflect(leren in het basisonderwijs*. MFC consulting.
- Fisser, P., & Strijker, A. (2019). *Digitale geletterdheid in het basisonderwijs*. SLO. Geraadpleegd op 24 april 2024, van <https://www.slo.nl/@14435/digitale-geletterdheid-basisonderwijs/>
- Frith, U., & Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions - Royal Society. Biological Sciences*, 358(1431), 459–473. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1218>
- Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & Dam, G. T. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- Geijssel, F., Ledoux, G., Reumerman, R., & Ten Dam, G. (2012). Citizenship in young people's daily lives: differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 15(6), 711-729. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.671932>
- Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. (2017). *Doelgericht professionaliseren. Formatief toetsen met effect! Wat DOET de docent in de klas?: Eindrapport NRO-PPO overzichtsstudie dossiernummer 405-15-722*. NRO. Geraadpleegd op 16 februari 2024, van <https://library.wur.nl/WebQuery/wurpubs/fulltext/440065>
- Hand, M., & Levinson, R. (2012). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614–629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Hattie, J., & Collignon, F. (2014). *Leren zichtbaar maken*. Bazalt.
- Heiltjes, A. & Olvers, D. (2019) *Kritisch leren denken*. Leer- en Innovatiecentrum Avans Hogeschool.
- Houtman, M., Losekoot, M., Van der Waals, T. & Waringa, M. (2017). *Wijzer in executieve functies groep 5-8 : 35 spelletjes om executieve functies bij leerlingen te trainen en te versterken*. Pica.
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & Van der Werf, G. (2014). The contribution of schooling to



- secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 29-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.751035>
- Janmaat, J. G. (2008). The civic attitudes of ethnic minority youth and the impact of citizenship education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(1), 27-54. <https://doi.org/10.1080/13691830701708676>
- Janson, D. (2015). *Verantwoord verantwoordelijk leren zijn*. Geraadpleegd van <https://wjlernen.nl/verantwoord-verantwoordelijk-leren-zijn.php>
- Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen: Handboek voor primair onderwijs*. HB Uitgevers.
- Jolles, J. (2017). *Het tienerbrein: Over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam University.
- Jolles, J. (2020). *Leer je kind kennen: Over ontplooiing, leren, denken en het brein*. Pluim.
- Jolles, J. (2022). Over leren, welbevinden en het brein: handvatten voor het onderwijs. *VANTWAALFTOTACHTTIEN*, 10, 32-33. Geraadpleegd op 17 mei 2024, van <https://www.jellejolles.nl/wp-content/uploads/221210VTTAjollesLerenBrein.pdf>
- Kalthoff, H., Darwish, L., Van Beekhoven, E., Van As, A., Ince, D. & Lusse, M. (2020). *Opgroeien en opvoeden in armoede. Derde herziene editie*. Geraadpleegd op 17 mei 2024, van <https://www.nji.nl/system/files/2021-04/Opgroeien-en-opvoeden-in-armoede.pdf>
- Kampman, L., Driebergen, M., Oberink, M., Grgurina, N., Spronk, J., Vries, H. D., & Klein Tank, M. (2024). *Conceptkerndoelen burgerschap en digitale geletterdheid* (M. Brand, J. Bron, B. Teunis, A. Bakker, E. Roossien, J. Divis, & S. Tromp, Reds.). SLO. https://slo-kerndoelen.files.svdcn.com/production/uploads/assets/updates/DEF_kerndoelenboekje_BU_DG.pdf?dm=1709640714
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. <https://doi.org/10.3386/w20749>
- Kennisrotonde (2020). *Zijn er effectieve werkwijzen om kinderen van 4 tot 6 jaar te stimuleren tot reflectie op hun eigen activiteiten?* Kennisrotonde. Geraadpleegd op 16 februari 2024, van <https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/media-files/PDF%20voor%20website-Kennisrotonde-antwoord%20VRAAG-975.pdf>
- Kennisnet. (2023). *Lector Anneke Smits: "Voorkom dat je digitale geletterdheid weg integreert"*. Geraadpleegd op 18 april 2024, van <https://www.kennisnet.nl/opinie/lector-anneke-smits-voorkom-dat-je-digitale-geletterdheid-weg-integreert/>
- Kirschner, P. A., & Van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban Legends in



- education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169–183.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Kohnstamm, R. (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie; het jonge kind*. Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kohnstamm, D. (2008). *De ontwikkeling van zelfbesef bij het jonge kind*. Geraadpleegd op 27 maart 2024, van https://www.dolph-ritakohnstamm.nl/dolphkohnstamm/meer_zelfbesef.htm
- Kok, J.F.W. (2005). *Specifiek opvoeden: Orthopedagogische theorie en praktijk*. De Tijdstroom.
- Kostons, D., Donker, A., & Opdenakker, M. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk: Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. GION onderzoek/onderwijs.
- Kunz, A., De Muynck, A., Haverhals, B., Vermeulen, H., Ritmeester, C. J. B., & Bos, P. J. D. (2019). *Wat is persoonsvorming?* [PowerPoint slide 76]. Verkregen op 3 juni 2020 van interne publicatie Driestar educatief Gouda.
- Laevers, F. (1995). Welbevinden en betrokkenheid. Richtsnoeren voor een ervaringsgerichte onderwijspraktijk. In B. van Oers & F. Janssen-Vos (1995), *Visies op onderwijs aan jonge kinderen* (p 36-52). Van Gorcum & Comp.
- Laevers, F., Buyse, E., Daems, M., & Declercq, B. (2016). *Welbevinden en betrokkenheid als toetsstenen voor kwaliteit in de kinderopvang: Implicaties voor het monitoren van kwaliteit*. BKK.
- Laevers, F. & Depondt, L. (2008). *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs*. CEGO Publishers.
- Laevers, F., Heylen, L., Daniels, D. (2004). *Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. CEGO Publishers.
- Lietaert, S. (z.d.). *Observatie van betrokkenheid*. Geraadpleegd op 17 mei 2024, van <https://www.procrustes.be/assets/175>
- Maasgouw. (2021, 1 januari). *Besluit van het college van burgemeester en wethouders van de gemeente Maasgouw houdende nadere regels omtrent jeugdhulp (Nadere regels jeugdhulp gemeente Maasgouw 2020)*. Lokale Wet- en Regelgeving.
<https://lokaleregelgeving.overheid.nl/CVDR634642/1>
- Maslow, A. H. (1981). *Motivation and personality*. Prabhat Prakashan.
- McKinsey & Company (2020). *Een verstevigd fundament voor iedereen: Een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van het funderend onderwijs (primair en voortgezet)*. Geraadpleegd op 17 mei 2014, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/een-verstevigd-fundament-voor-iedereen>
- Metz, E. C., & Youniss, J. (2005). Longitudinal gains in civic development through school-based



required service. *Political Psychology*, 26(3), 413-437. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2005.00424.x>

Ministerie van Algemene Zaken. (2023). *Veiligheid op school: Veilig Leren en Werken in het Onderwijs*. Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 17 mei 2024, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/veilig-leren-en-werken-in-het-onderwijs/veiligheid-op-school>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023a). *Wettelijke opdracht burgerschap*. Geraadpleegd op 2 mei 2024, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/burgerschap/wettelijke-opdracht>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023b). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs*. Geraadpleegd op 2 mei 2024, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderzoekskaders/documenten/publicaties/2021/07/01/onderzoekskader-2021-primair-onderwijs>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024). *Wet versterking positie ouders en leerlingen in passend onderwijs in werking in 2025*. Geraadpleegd op 20 februari 2025, van <https://www.nieuwsbrievenminocw.nl/actueel/nieuws/2024/09/12/wet-versterking-positie-ouders-en-leerlingen-in-passend-onderwijs-in-werking-in-2025>

Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.). Wat is hoorrecht in het onderwijs? | Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd op 3 mei 2024, van <https://www.nji.nl/verbinding-onderwijs-en-jeugdhulp/wat-is-hoorrecht>

Netwerk Mediawijsheid. (2022). *Wat is mediawijsheid?* Mediawijsheid.nl. Geraadpleegd op 17 mei 2024, van <https://www.mediawijsheid.nl/veelgestelde-vraag/wat-is-mediawijsheid/>

Nieuwelink, H. (2016). *Becoming a Democratic Citizen: A Study Among Adolescents in Different Educational Tracks*. Hogeschool van Amsterdam.

Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A. B., Kuiper, E., & Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen*. Kohnstamm Instituut.

Noteboom, A., Silfhout, G. van, & Tammes, A. C. (2019). *Formatief evalueren in het primair onderwijs: werken aan groei*. SLO. Geraadpleegd op 16 februari 2024, van <https://www.slo.nl/@15748/formatief-evalueren-primair-onderwijs/>

NTCN. (z.d.). *Analytisch denken*. Geraadpleegd op 8 mei 2024, van <https://talentstimuleren.nl/thema/talentontwikkeling/model-kader-voor-ontwikkeling/analytisch-denken>

Olweus, D., Hoeben, S., & Roegholt, M. (1992). *Treiteren op school*. College uitgevers.

Peeters, J. (2022). *Zelfregulerend leren: Hoe? Zo!* Lannoo Meulenhoff - Belgium.



- Pérez-Escoda, A., & Rodríguez-Conde, M. (2015). Digital literacy and digital competences in the educational evaluation: USA and IEA contexts. *TEEM '15: Proceedings Of The 3rd International Conference On Technological Ecosystems For Enhancing Multiculturality*. <https://doi.org/10.1145/2808580.2808633>
- Pijpers, R. (Red.). (2018). *Handboek digitale geletterdheid 2017/2018* [Pdf]. Kennisnet. Geraadpleegd op 6 mei 2024, van <https://driestar.sharepoint.com/sites/mediaplein/Digitale%20lessen/Forms/Introweergave.aspx?id=%2Fsites%2Fmediaplein%2FDigitale%20lessen%2FICT%20%2D%20Mediawijsheid%2FHandboek%5Fdigitale%5Fgeletterdheid%2Epdf&parent=%2Fsites%2Fmediaplein%2FDigitale%20lessen%2FICT%20%2D%20Mediawijsheid>
- Pijpers, R. (2020). *Leermonitor Digitale Geletterdheid*. Kennisnet. Geraadpleegd op 14 maart 2024, van <https://www.kennisnet.nl/artikel/7743/leerlingmonitor-grote-verschillen-tussen-leerlingen-in-digitale-geletterdheid/>
- Pijpers, R. (Red.). (2022). *Handboek digitale geletterdheid 2021/2022* [Pdf]. Kennisnet. Geraadpleegd op 15 april 2024, van <https://www.kennisnet.nl/app/uploads/Kennisnet-Handboek-digitale-geletterdheid-2021-2022.pdf>
- PO-Raad. (2020). *Hoogleraar Gert Biesta over de brede taak van de school: "Kinderen moeten zichzelf tegenkomen in het onderwijs"*. PO-Raad. Geraadpleegd op 17 mei 2024, van <https://www.poraad.nl/kind-onderwijs/onderwijskwaliteit/hogleraar-gert-biesta-over-de-brede-taak-van-de-school-kinderen>
- Rigter, J. (2008). *Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen*. Uitgeverij Coutinho.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.
- Sbarbaro, V., & Smith, T. (2011). An exploratory study of bullying and cyberbullying behaviors among economically disadvantaged middle school students. *American Journal of Health Studies*, 26(3). Geraadpleegd op 18 april 2024, van <https://go-gale-com.proxy.uba.uva.nl/ps/i.do?p=AONE&u=amst&id=GALE|A308741517&v=2.1&it=r>
- Schreurs, L. (2023). Sociale mediawijsheid bij adolescenten. *Tijdschrift Voor Communicatiewetenschap*, 51(1), 46–69. <https://doi.org/10.5117/tcw2023.1.004.schr>
- SCP. (2024). *Koersen op kwaliteit van de samenleving: Sociale en culturele ontwikkelingen 2024*. Geraadpleegd op 1 mei 2024, van <https://repository.scp.nl/bitstream/handle/publications/1404/Sociale%2ben%2bCulturele%2bOntwikkelingen%2b2024.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SLO (2010). *DVL: DOELEN EN VAARDIGHEDEN LIJST - VERSIE 2010*. Geraadpleegd op 8 mei 2024, van <https://www.slo.nl/@19979/doelen-vaardigheden-lijst-dvl/>



- SLO (2019). Het jonge kind. Een handreiking. Geraadpleegd op 17 april 2024, van <https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/executieve-functies/>
- SLO (2023). *Adviezen – basisvaardigheden digitale geletterdheid*. Geraadpleegd op 15 april 2024, van <https://www.slo.nl/sectoren/po/digitale-geletterdheid-po/digitale-geletterdheid-po/digitale-geletterdheid-onderwijspraktijk/adviezen/>
- SLO. (2024). *Digitale geletterdheid*. Geraadpleegd op 6 mei 2024, van <https://www.slo.nl/thema/meer/basisvaardigheden/digitale-geletterdheid/>
- Slob, A. (2020). *Verbeteraanpak passend onderwijs en route naar inclusiever onderwijs*. Geraadpleegd op 17 mei 2024, van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-393a1daf-18d7-404b-a574-cf55f776cdac/pdf>
- Smidts, D., & Huizinga, M. (2011). *Gedrag in uitvoering*. Nieuwezijds.
- Smidts, D. (2018). *Zelfsturing in de klas*. Nieuwezijds.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2005). Creativity. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Reds.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 351–369). Cambridge University Press.
- Torney-Purta, J. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Eburon Publishers.
- Van de Werfhorst, H. G. (2014). Changing societies and four tasks of schooling: Challenges for strongly differentiated educational systems. *International Review Of Education*, 60(1), 123–144. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9410-8>
- Van Goethem, A., Van Hoof, A., Orobio de Castro, B., Van Aken, M., & Hart, D. (2014). The role of reflection in the effects of community service on adolescent development: A meta-analysis. *Child development*, 85(6), 2114-2130.
- Van Hekken, S.M.J. & Kievit, T. (2002). Diagnostiek van het sociaal functioneren. In Kievit, T., Tak, J.A., & Bosch, J.D. (Reds.), *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen* (p. 557-577). Uitgeverij De Tijdstroom.
- Van Hengel, I. (2023). Executieve functies: de sleutel tot zelfregulatie en leerrijpheid. 1801. Geraadpleegd op 3 mei 2024, van <https://blog.1801.nl/kennisbank/de-sleutel-tot-zelfregulatie-en-leerrijpheid>
- Van Lier, P.A., Hoeben, S.M., & Lieshout, C.F.M. van (1993). *Sociaal-emotionele ontwikkeling: De vertrouwensrelatie als basis*. De Ruiter.
- Van Lieshout, T. (2009). *Speciale adviezen voor speciale kinderen*. Bohn Stafleu van Loghum.



- Van Rooyen, L., Demaret, N., & Van Kessel, M. (2021). *Rapport praktijkonderzoek Digitale Geletterdheid in het primair en voortgezet onderwijs*. SLO. Geraadpleegd op 15 april 2024, van <https://www.slo.nl/@18856/rapport-praktijkonderzoek-digitale/>
- Verwest, J. (2011). *De ontwikkeling van executieve functies en de relatie met het sociaal functioneren van basisschoolkinderen* [Masterscriptie, Leiden Universiteit]. Student Repository. Geraadpleegd op 22 mei 2024, van <https://hdl.handle.net/1887/18006>.
- Veugelers, W. (2009). Active student participation and citizenship education. *Educational Practice and Theory*, 31(2), 55-69. <https://doi.org/10.7459/ept/31.2.05>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>