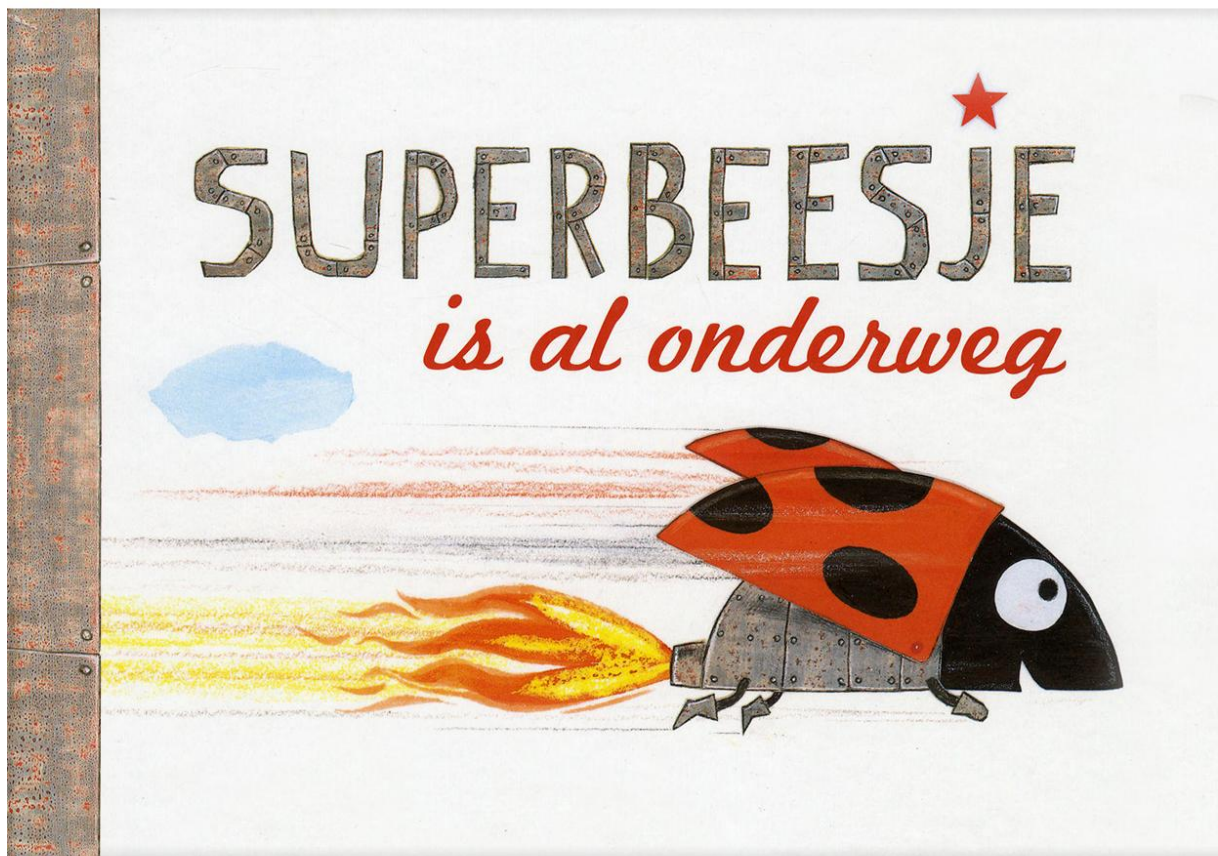


Handelingsgericht spelen

EEN ONDERZOEK NAAR HET AANBIEDEN VAN DOELEN BEGINNENDE GECIJFERDHEID
TIJDENS HET SPELEN IN DE THEMAHOEK.



TOETS:	PGO
NAAM:	JOLANDA VERVELD
STUDENTNUMMER:	2215590
DATUM:	14 MEI 2014
AANTAL WOORDEN:	10.996

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Inleiding	5
Hoofdstuk 2 Algemeen idee	6
2.1 Probleemstelling	6
2.2 Doelstelling	6
2.3 Onderzoeksvragen	7
2.4 Onderzoeksparadigma	7
2.5 Onderzoeksstrategie	7
2.6 Deelnemers	8
2.7 Ethiek en validiteit	9
Hoofdstuk 3 Verkenning	10
3.1 Kernbegrippen	10
3.2 De spelende én lerende kleuter	11
3.3 Handelingsgericht spelen	12
3.3.1 Verkennend onderzoek groepsplan	13
3.3.2 Documentonderzoek	14
3.3.3 Reflectie en bijstelling algemeen idee	15
3.4 Competenties	15
3.4.1 Verkennend onderzoek competenties	16
3.4.2 LEOZ- scan	16
3.4.3 Reflectie en bijstelling algemeen idee	17
Hoofdstuk 4 Verbeteracties	18
4.1 Verbeteractie 1: Ontwerpen van een themagroepsplan	18
4.1.1 Onderzoeksmethode	18
4.1.2 Dataverzameling en analyse	18
4.1.3 Reflectie	19
4.2 Verbeteractie 2: Inrichten themahoek	20
4.2.1 Onderzoeksmethode	20
4.2.2 Dataverzameling en analyse	20
4.2.3 Reflectie	22
4.3 Verbeteractie 3 - Didactisch handelen in de themahoek	22
4.3.1 Onderzoeksmethode	22
4.3.2 Dataverzameling en analyse rekenactiviteit 'tijd'	23
4.3.3 Reflectie	24
4.3.4 Dataverzameling en analyse rekenactiviteit 'meetkundige begrippen'	25
4.3.5 Reflectie	26
4.3.6 Dataverzameling en analyse rekenactiviteit 'wegen'	27
4.3.7 Reflectie	28

Hoofdstuk 5	Conclusie	29
5.1	Deelvragen	29
5.2	Hoofdvraag	31
5.3	Aanbevelingen	31
Hoofdstuk 6	Reflectie	32
6.1	Product	32
6.2	Proces	33
6.3	Persoon	33
Nawoord		35
Geraadpleegde literatuur		36
Bijlage 1	SLO – Doelen beginnende gecijferdheid	38
Bijlage 2	Themaplan van Valstar en De Lange (2008)	39
Bijlage 3	Groepsplan beginnende gecijferdheid	40
Bijlage 4	Toetsanalyse CITO Rekenen	41
Bijlage 5	Groepsoverzicht	42
Bijlage 6	Themagroepsplan ‘Superbeesje is al onderweg’	46
Bijlage 7	Screeningslijst themahoek	47
Bijlage 8	Observatielijst	48
Bijlage 9	Logboek	49
Bijlage 10	Inventarisatie observatielijst ‘tijd’	53
Bijlage 11	Inventarisatie observatielijst ‘meetkundige begrippen’	56
Bijlage 12	Inventarisatie observatielijst ‘wegen’	59
Bijlage 13	Feedback critical friends	62

Samenvatting

De discussie over het verdwijnen van het spel bij kinderen in de kleuterklas is internationaal en actueel. Vandaag de dag brengen kinderen meer tijd door met instructies en toetsing van taal en rekenen, dan dat ze leren door te spelen en ontdekken, door eigen ervaringen op te doen en door gebruik te maken van hun eigen verbeeldingskracht (Miller & Almon, 2009).

Volgens mijn visie behoort spel een centrale rol in het kleuteronderwijs te hebben, wat de aanleiding is voor dit onderzoek.

Om het cyclisch karakter van het onderzoek te beschrijven is het onderzoeksverslag volgens de stappen van Ponte (2006) ingericht (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Er zijn verkennende onderzoeken gedaan om de onderzoeksrichting meer specifiek te maken en tot de volgende hoofdvraag te komen:

Aan welke didactische vaardigheden moet ik voldoen om de doelen beginnende gecijferdheid volgens het themagroepsplan aan te bieden in de themahoek?

Om tot een groepsplan te komen is een toetsanalyse gemaakt om inzicht te krijgen in de ontwikkeling van de beginnende gecijferdheid van de kleuters. In het groepsoverzicht zijn de onderwijsbehoeften gesteld. Uit het verkennend onderzoek is gebleken dat een groepsplan zich niet op één vakgebied moet richten maar op de totale ontwikkeling van een kleuter. Het themagroepsplan is passend gemaakt voor de spelende kleuter en de te onderzoeken basisschool. Aan de hand van de onderwijsbehoeften zijn onderwijsdoelen geformuleerd en speel- en leeractiviteiten ontworpen, verdeeld over zeven kernactiviteiten. De rekenactiviteiten zijn tijdens het onderzoek uitgevoerd.

Voorafgaand aan het spelen is de themahoek ingericht volgens vier aandachtspunten: inrichting, materiaal, verzorging en gezamenlijkheid. Er zijn met name echte materialen ingezet die verwijzen naar de volwassen wereld (Van Brandwijk, 2005). Vervolgens is er een screeningslijst samengesteld waarbij de vier aandachtspunten zijn uitgewerkt tot bijvoorbeeld: 'er is voldoende speelruimte' en 'de speelruimte is ordelijk en opgeruimd'. Collega's hebben de ingerichte themahoek gescreend aan de hand van de screeningslijst, waarop de themahoek is aangepast.

Vervolgens zijn er, in een cyclus van drie weken, drie rekenactiviteiten in de themahoek in de kleuterklas uitgevoerd waarbij de nadruk op mijn didactisch handelen lag. De eigen inbreng van kinderen staat voorop door ze de vrijheid te geven zonder te oordelen. Het blijkt dat de kleuterleerkracht moet participeren in het spel, als medespeler of als organisator om doelbewuste situaties te laten ontstaan zonder het spel te willen sturen.

Uit het onderzoek blijkt dat de competenties gebaseerd op het didactisch handelen van Brouwers (2013), ingezet tijdens het spel van de kleuter in de themahoek, een positieve ontwikkeling op de beginnende gecijferdheid van de kleuter laat zien. Wanneer het beredeneerd onderwijsaanbod zich richt op de totale ontwikkeling van de kleuter worden er meerdere doelen behaald in plaats van alleen het vooraf gestelde doel. Tijdens dit onderzoek hebben de kleuters met hoge betrokkenheid aan het spelen in de themahoek deelgenomen zodat kan worden gesteld dat ze fundamenteel leren tijdens spelen. **Er is handelingsgericht gespeeld!**

Hoofdstuk 1 Inleiding

Play = Learning

Hirsh-Pasek en Golinkoff 2008

Volgens Van Parreren (1990) is spelen dé spontane activiteit van kleuters. Fisher (1992) concludeert dat spel een positieve invloed heeft op de cognitieve ontwikkeling, de taalontwikkeling en de sociale en emotionele ontwikkeling. Toch verdwijnt het spelen langzaam uit ons onderwijs. Uit Amerikaans onderzoek van Nicolopoulou (2010) blijkt dat spelen vervangen wordt voor een visie die het aanleren van vaardigheden via directe instructie centraal zet. De discussie over het verdwijnen van het spel bij kinderen in de kleuterklas is internationaal en actueel. Vandaag de dag brengen kinderen in Amerika meer tijd door met instructies en toetsing van taal en rekenen, dan dat ze leren door te spelen en ontdekken, door eigen ervaringen op te doen en gebruik te maken van hun eigen verbeeldingskracht (Miller & Almon, 2009). Van der Heijden (2011) onderkent de Nederlandse druk van het steeds eerder onderwijzen van schoolse vaardigheden en dat dit ten koste gaat van andere activiteiten. Dit plaatst kleuterleerkrachten meer en meer voor een dilemma. Zij zien namelijk in dat spelen en leren onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2008). Wanneer men stelt dat een kind tijdens spel leert, is spel in te zetten als didactisch middel om cognitieve vaardigheden op verschillende niveaus aan te leren (Van der Aalsvoort, 2009).

De theoretische kennis die ik heb opgedaan tijdens de modules 'het jonge kind', heeft ervoor gezorgd dat mijn visie op kleuters is gevormd: spelen behoort een centrale plaats in het kleuteronderwijs in te nemen. Het onderzoek richt zich op het proces en de resultaten van de uitwerking van mijn visie in mijn onderwijspraktijk, een openbare basisschool, een groeischool met 13 kleuterklassen. Om tegemoet te komen aan de visie, 'vertrouwen in de groei van het kind', wordt er binnen het kleuteronderwijs vanuit twee kaders gewerkt:

1. Kinderen leren en ontdekken vanuit vrije keus situaties, het informeel leren.
2. Kinderen leren en ontdekken vanuit doelgerichte leeractiviteiten, het formeel leren.

De laatste jaren zijn de onderbouwleerkrachten vooral bijgeschoold op het aanbieden van doelgerichte leeractiviteiten via directe instructie, binnen de cyclus van het Handelingsgericht Werken (HGW). In mijn onderwijspraktijk wordt planmatig volgens het HGW gewerkt. Vanuit het groepsplan beginnende geletterdheid of gecijferdheid worden kinderen geclusterd in subgroepen. Per subgroep worden leerdoelen opgesteld. Deze worden behaald door een aantal keer per week de subgroep instructie te geven volgens het directe instructiemodel (Leenders, 2009). In mijn onderwijspraktijk worden deze instructies 'kleine kringen' genoemd. Een kleine kring duurt ongeveer 15 minuten en bestaat uit een aantal fasen: terugblik, oriëntatie, uitleg, begeleide inoefening, zelfstandige verwerking, evaluatie en een terug- en vooruitblik. Binnen een werkles van 45 minuten geeft de leerkracht twee kleine kringen.

De spelende kleuter krijgt bij deze werkwijze weinig aandacht. De druk op kleuterleerkrachten, waar Van der Heijden over spreekt, is ook hier duidelijk aanwezig. Het belang van spelen in combinatie met HGW wordt door de directie ingezien. Mijn professionele taak als toekomstig Master Special Educational Needs (SEN), is om te onderzoeken aan welke competenties ik moet voldoen om het spelen in te zetten als didactisch middel, aansluitend op de visie van de school, rekening houdend met de spelende kleuter.

Hoofdstuk 2 Algemeen idee

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek toegelicht. Ik start met het uitleggen van de probleem- en doelstelling van het onderzoek waardoor ik tot de onderzoeksvragen kom. Vervolgens licht ik het onderzoeksparadigma toe en beschrijf ik de onderzoeksstrategie. Hierna geef ik een beschrijving van de betrokken deelnemers aan dit onderzoek. Tot slot leg ik uit hoe ik de validiteit en betrouwbaarheid waarborg en hoe ik de ethische aspecten hanteer.

2.1 Probleemstelling

Spelen wordt in onze cultuur van efficiëntie en doelmatigheid niet erg gewaardeerd. Spelen is bij voorbaat al verdacht, het is namelijk te leuk. Men kan zich moeilijk voorstellen dat doelvrij bezig zijn iets kan opleveren (Brouwers, 2013). Volgens Janssen-Vos (2001) moet er echter in de kleuterklas genoeg mogelijkheid tot vrij spelen zijn.

In mijn onderwijspraktijk krijgen kinderen genoeg ruimte om te spelen. Er wordt voornamelijk vrij gespeeld zonder begeleiding van de leerkracht. Volgens Van Oers (2010) is het mogelijk om in spelactiviteiten, zolang ze betekenisvol blijven voor kleuters, korte doelgerichte- en betekenisvolle instructies aan te bieden. HGW is gericht op de afstemming van onderwijsdoelen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Er is een belangrijke vraag waar ik tijdens het onderzoek antwoord op probeer te krijgen. Aan welke competenties of aan welke eisen moet de leerkracht voldoen om doelgericht aan de reken- wiskundeontwikkeling of beginnende gecijferdheid te werken aansluitend op de ontwikkeling van de spelende én lerende kleuter zodat er een beredeneerd aanbod van spel in de themahoek wordt geboden? Ofwel: hoe kan handelingsgericht werken omgezet worden in handelingsgericht spelen?

2.2 Doelstelling

In de themahoek kan ik, vanuit een groepsplan, de doelen beginnende gecijferdheid aanbieden in mijn eigen onderwijspraktijk aan een groepje kinderen die daar hun onderwijsbehoefte hebben liggen. Aan het eind van dit onderzoek kan ik aanbevelingen doen:

1. Over het aanbieden van de doelen beginnende gecijferdheid volgens een beredeneerd spelaanbod in de themahoek.
2. Wat een leerkracht kleuteronderwijs daarvoor nodig heeft.

2.3 Onderzoeksvragen

1. Aan welke criteria moet een groepsplan beginnende gecijferdheid voldoen waarbij spelen het uitgangspunt is?
2. Aan welke voorwaarden moet een themahoek voldoen om de doelen beginnende gecijferdheid al spelend te behalen?
3. Welke competenties moet ik verder ontwikkelen om het spelen in de themahoek te begeleiden?

Met bovenstaande deelvragen geef ik antwoord op de hoofdvraag:

“Aan welke competenties moet ik voldoen om de doelen beginnende gecijferdheid volgens het groepsplan aan te bieden in een themahoek?”

2.4 Onderzoeksparadigma

Dit onderzoek wordt vanuit het kritisch-emancipatorische paradigma benaderd. Het uitgangspunt van dit paradigma is de wens om iets aan de bestaande situatie te willen veranderen op basis van een ideologische of politieke context. Het moeten aanleren van schoolse vaardigheden, is het resultaat van de ideologische belangen van een dominante groep (De Lange et al., 2011). De druk waar Van der Heijden (2011) over spreekt in hoofdstuk één is de achterliggende context van het paradigma. In de loop der jaren is er een ongelijke machtsverhouding ontstaan. Volgens Van Oers (2004) is leren niet gelijk aan het leveren van schoolse prestaties. Bij het onderwijs aan het jonge kind zijn het leren op zich en de inspanningen die kleuters verrichten om leerstrategieën eigen te maken belangrijk. Rollenspel is daarbij de leidende activiteit en bepaalt de interactie tussen het kind en zijn sociale omgeving. Spelen is voor kleuters tenslotte ‘de motor’ van hun ontwikkeling (Van Oers, 2004).

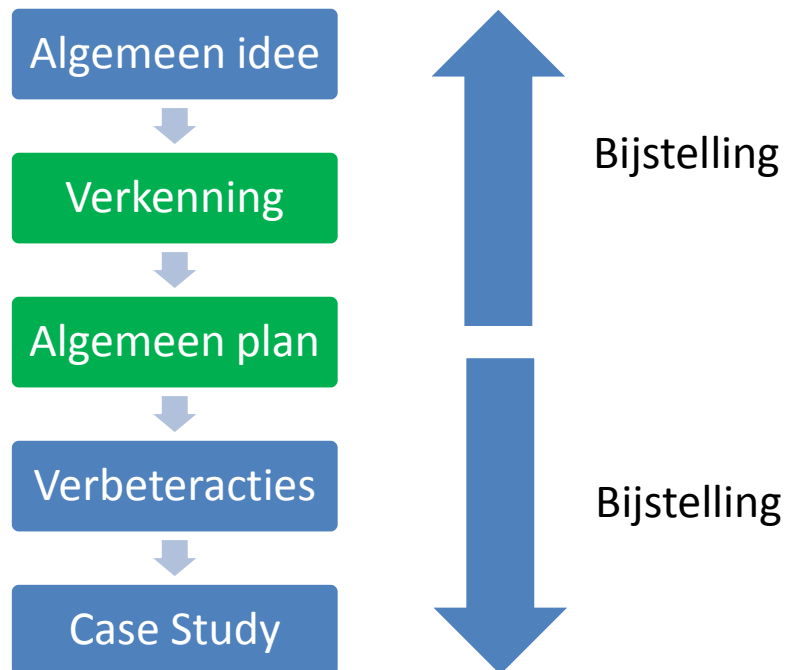
2.5 Onderzoeksstrategie

Bij een kritisch-emancipatorisch paradigma sluit een actieonderzoek goed aan (De Lange et al., 2011). Volgens Schuman (2009) is actieonderzoek de eigen beroepspraktijk willen onderzoeken met het doel deze te verbeteren. Tijdens dit onderzoek wordt een alternatieve handelingswijze ontwikkeld en uitgetoetst (De Lange et al., 2011). Het nieuwe handelen is in dit onderzoek, de doelen beginnende gecijferdheid aanbieden volgens het groepsplan in de themahoek. Dit kan aanleiding zijn voor vervolgonderzoek om deze werkwijze indien mogelijk door te trekken naar de gehele onderbouw.

De opzet en de indeling van dit onderzoek is gebaseerd op de aanpak van Ponte (2006). Het sluit goed aan bij mijn professionele rol als Master SEN. Het richt zich voornamelijk op het eigen handelen van de leerkracht en het cyclische karakter van onderzoek doen. Ook hebben collega's een belangrijke stem bij het onderzoek wat van belang is voor eventueel vervolgonderzoek (De Lange et al., 2011). Gedeeld eigenaarschap is namelijk een voorwaarde om draagvlak te creëren bij de ontwikkeling van de vernieuwde handelingswijze (Senge, 2000).

Actieonderzoek kenmerkt zich door het cyclische proces (De Lange et al., 2011). De verkenning en het algemeen plan zullen terugkerende onderzoeksdelen blijven (figuur 1). De aanpak van Ponte

bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Het onderzoeksdeel is gericht op de probleemstelling, het verzamelen van aansluitende theorieën en het doen van eventueel kleine verkennende onderzoeken voor de vaststelling van het algemeen plan.



Figuur 1 Naar voorbeeld van Pontes schematische model van actieonderzoek (2006)

De verbeteracties bevinden zich in het handelingsdeel van het onderzoek en richten zich op de verandering van de themahoek. Het handelingsdeel zal zich wisselend richten op de vernieuwde kennis en de nieuwe handelingen zodat er een cyclisch proces ontstaat. Alternatieve handelingswijzen worden in de klas uitgetoetst en afgezet tegen de bestaande toestand om uiteindelijk te kunnen evalueren of het centraal stellen van spelen voldoet aan de normen van de dominante groepen. Vanwege de complexiteit worden de verbeteracties en uitkomsten vastgelegd in een logboek. Deze aanbeveling sluit aan bij het onderzoek van De Lange et al. (2011).

2.6 Deelnemers

Ik ben deelnemer en onderzoeksleider. Ik ben actief betrokken bij de uitvoering van het onderzoek waarbij ik mij richt tot mijn handelen in de themahoek. Ik zet de inzichten vanuit de literatuur om in handelen op een kritisch en reflectieve wijze. Mijn collega's en ik zijn experts van onze onderwijspraktijk en daarom belangrijke deelnemers bij dit onderzoek. Zij kijken kritisch naar mijn handelen. Drie collega's vullen een screeningslijst in naar aanleiding van de ingerichte themahoek. Met vijf collega's kom ik na elke verbeteractie bijeen waarbij ze een observatielijst invullen. Acht kinderen van groep 2 nemen deel aan het onderzoek in hun eigen hoedanigheid. Mijn critical friends en onderzoeksbegeleider helpen mij bij de uitvoering van het onderzoeksproces. Zij kijken constructief, ondersteunend, maar ook kritisch naar het onderzoek (De Lange et al., 2011).

2.7 Ethiek en validiteit

De verbeteracties dragen bij tot het beantwoorden van de deelvragen om uiteindelijk antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Daarbij moet de interne validiteit worden vastgehouden; meten de onderzoeksinstrumenten daadwerkelijk wat ik wil meten (De Lange et al., 2011). De externe validiteit wordt gewaarborgd door de onderzoeksresultaten te toetsen aan de externe kwaliteitscriteria, in dit geval de doelen beginnende gecijferdheid van de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).

Omdat het onderzoek vanuit het kritisch-emancipatorische paradigma afspeelt, zal ik ervoor waken dat de onderliggende normen en waarden beperkte invloed hebben tijdens het onderzoeksproces. Ik kies er daarom voor de observaties van de filmopnamen door collega's te laten beoordelen. Dit zorgt voor meer validiteit. Het onderzoek is zeer contextgebonden waardoor de validiteit zwaarder weegt dan de betrouwbaarheid. De Lange et al. (2011) spreken van betrouwbaarheid wanneer de onderzoeksinstrumenten herhaald ingezet kunnen worden met steeds dezelfde resultaten als uitkomst. Wanneer ditzelfde onderzoek in een vergelijkbare situatie wordt uitgevoerd zal het onderzoek niet tot dezelfde resultaten leiden. Om onderzoektechnisch de betrouwbaarheid te vergroten kies ik voor gestructureerde onderzoeksinstrumenten; de screeningslijst en de gesloten observatielijst. Elke spelactiviteit levert, na de observatie van collega's, uitkomsten op die met elkaar te vergelijken zijn.

De verschijnselen die tijdens de observaties zijn waargenomen worden, om de triangulatie toe te passen, naderhand toegelicht door de collega's. Dit is gedaan door middel van een één op één gesprek na het invullen van de screeningslijst en door middel van een focusgroep na het bekijken van de filmopnamen en het invullen van de gesloten observatielijst.

De ethiek rondom het onderzoek richt zich met name op de deelnemers en mijn integriteit. Vanuit de kritisch-emancipatorische invalshoek wordt verwacht dat collega's kritisch analyseren. De collega's die meehelpen hebben allen een visie op kleuteronderwijs waarbij het spelen voorop staat. Zij hebben ruime kennis over de ontwikkelingspsychologie van het jonge kind door hun opleiding aan de Kleuter Leidster Opleiding School (KLOS). Dit geeft een gevoel van veiligheid waarbij meningen kunnen worden geuit en getoetst waardoor het proces beter verloopt (De Lange et al., 2011).

De kinderen worden in hun eigen hoedanigheid en met respect benaderd. Door middel van een brief breng ik de ouders op de hoogte en vraag ik ze om toestemming. De filmopnamen worden verslaggevend gemonteerd. De kinderen mogen en kunnen zichzelf zijn tijdens het onderzoek. Zij mogen spelen in de themahoek op de manier hoe ze dat altijd doen.

Hoofdstuk 3 Verkenning

In dit hoofdstuk onderzoek ik de theorie behorende bij de onderzoeksvragen. Om antwoord te kunnen geven op de hoofd- en deelvragen geef ik een verheldering van vijf kernbegrippen. Vervolgens wordt de theorie verder uitgediept zodat met name het kader waaruit de onderzoeksinstrumenten zijn opgesteld verduidelijkt worden. Tevens verricht ik twee kleine verkennende onderzoeken om de hoofdvraag specifiek te maken.

3.1 Kernbegrippen

Ik geef inzicht in de kernbegrippen om de onderzoeksvragen te verduidelijken.

Themahoek

Een themahoek is een duidelijk herkenbare plek in het klaslokaal die bedoeld is voor een bepaald type activiteiten, waarbij de kinderen zelfstandig met materiaal aan de slag kunnen (Laevers & Depondt, 2004).

Spelen

De spontane activiteit van kleuters is spelen (Van Parreren, 1990). Spelen wordt als zodanig herkend wanneer het zich voordoet (Van der Aalsvoort, 2009). Van der Aalsvoort (2009) kenmerkt spel als een vrijwillige activiteit, het gaat gepaard met plezier. Het individu wil vanuit zichzelf spelen. Ook heerst er een hoge mate van betrokkenheid, het kind toont een actieve houding (Kohnstamm, 2002). Het spel kent niet alleen vrijheid van handelen, maar ook regels. Regels die kinderen zelf maken en die voortkomen uit hoe het in de werkelijkheid hoort (Brouwers, 2013). Een kind kan tijdens het spel de wereld ontdekken.

Doelen beginnende gecijferdheid

De doelen zijn een verfijning van de kerndoelen opgesteld door het Ministerie van Onderwijs, streefdoelen waarop basisscholen zich moeten richten bij de ontwikkeling van hun leerlingen. De doelen beginnende gecijferdheid ofwel voorbereidend rekenen richten zich op de rekeninhouden: getalbegrip, meten en meetkunde voor kinderen van groep 1/2 te vinden in bijlage 1.

Groepsplan

In een groepsplan wordt het planmatig werken aan onderwijsdoelen per groepje geclusterde kinderen beschreven. Het werken met groepsplannen is een cyclisch proces en onderdeel van het HGW (Pameijer, 2009). Een groepsplan wordt opgesteld voor een bepaalde periode en aan het eind wordt het proces geëvalueerd en bijgesteld. De mate waarin de onderwijsdoelen zijn behaald geven de aanzet voor de volgende cyclus (Gijzen, 2010).

Competenties

Leraarcompetenties zijn een aansluitend geheel van gedragsrepertoire, kennis en inzicht, beroepshouding en beroepsopvattingen, persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten. Deze zijn nodig om de taak van leerkracht in de beroepspraktijk op een professionele manier waar te maken. De competenties zijn onverdeeld in de beroepsrollen: interpersoonlijk-, pedagogisch-, didactisch- en organisatorisch competent. En binnen de context van het handelen namelijk, het samenwerken met

collega's en de omgeving en reflectie en ontwikkeling (Claasen, de Bruine, Schuman, Siemons & van Velthooven, 2011).

3.2 De spelende én lerende kleuter

In deze paragraaf zet ik uiteen hoe kleuters al spelend leren. Het helpt mij om het praktijkprobleem te verduidelijken en laat zien binnen welk gebied mijn onderzoek aanvullingen geeft op de bestaande kennis (De Lange et al., 2011). Het geeft mij een kader voor deelvraag twee en de onderzoeksinstrumenten.

Door thematisch onderwijs raken kinderen betrokken, wordt de inhoud van de activiteit onthouden en wordt bijgedragen aan de ontwikkeling van kinderen (Bosch & Boomsma, 2009). Met de inbreng van kinderen wordt de inhoud van een thema goed uitgediept, intensief verkend en begrepen. Dit leidt tot grote betrokkenheid. Er is aansluiting op de zone van naaste ontwikkeling, waarin de kleuter het meest leert (Janssen-Vos, 1990). De leerkracht neemt tijdens spelen, elementen voor haar rekening die de kleuter nog niet zelfstandig kan uitvoeren of beheerst.

Hoe groter de betrokkenheid, hoe groter de kans op fundamentele leerervaringen (Janssen-Vos, 2002). Betrokkenheid is daarom bij uitstek de basis voor het fundamenteel leren. Volgens Laevers en Depondt (2004) komt betrokkenheid alleen voor in de zone van naaste ontwikkeling. Zij geven onderstaande definitie voor betrokkenheid.

Betrokkenheid is een toestand waarin kinderen zich bevinden wanneer ze op een intense manier met iets bezig zijn. We merken het aan hun hoge concentratie, een opgeslorpt, tijdvergeten bezig zijn. Hun handelingen en houding verraden een intense mentale activiteit. Ze zijn heel aanspreekbaar voor wat de omgeving te bieden heeft, stellen zich open op. Ze voelen zich van binnenuit gemotiveerd om met de activiteit aan de slag te blijven. De enorme voldoening die ze daarbij ervaren, vloeit voort uit de bevrediging van hun exploratiedrang: het genieten van grip krijgen op de werkelijkheid.

Figuur 2 Definitie betrokkenheid (Laevers & Depondt, 2004)

De Leuvense Betrokkenheidschaal (LBS) kan de betrokkenheid van kinderen meten. Er zijn signalen van gedrag waarop de leerkracht kan observeren: concentratie, energie, complexiteit en creativiteit, nauwkeurigheid, reactietijd en voldoening geven de leerkracht een duidelijk beeld van de activiteit en ervaringen van kinderen.

Het thema moet interesses en handelingen uitlokken waardoor de kleuter nieuwe activiteiten onderneemt en de betrokkenheid wordt vergroot. In een rijk ingerichte themahoek creëert de leerkracht een plek waar samen gespeeld en ontdekt kan worden. Want zodra de omgeving reageert op het ontdekken van het kind ontstaat er spel en kunnen kinderen zich optimaal ontwikkelen (Brouwers, 2013). Volgens Galama-Koolen (2008) zijn de inrichting, het materiaal, de verzorging en gezamenlijkheid belangrijke aandachtspunten voor een hoek. Spel in de huishoek wordt rijker als het in verbinding staat met andere spelactiviteiten (Janssen-Vos, 1997). Het nabij elkaar zijn van de hoeken is dus van belang. Net als het gebruik van echte materialen, het is een verwijzing naar de volwassen wereld die kinderen graag imiteren (Van Brandwijk, 2005).

Tijdens het natuurlijke spel van kleuters kan de leerkracht doelbewust situaties laten ontstaan waarin een kind leerervaringen kan opdoen (Brouwers, 2013). Van Oers (1996) heeft onderzoek gedaan naar

het stimuleren van rekenwiskundige activiteiten tijdens spelen. Tijdens het spelen blijken herhaaldelijk kansen voorbij te komen die de leerkracht kan grijpen om het rekenwiskundig denken van kleuters te stimuleren. De leerkracht moet hierbij participeren in het spel, als medespeler of als organisator. Van Oers heeft een indeling gemaakt van vijftien rekenwiskundige handelingen van kleuters die bij het observeren van spel kunnen worden gecheckt: classificeren, seriëren, verzamelen, tellen, vergelijken, meten, schatten, oplossen van telproblemen, simpele rekensommetjes maken, getallen gebruiken, meetkundige begrippen toepassen, schematiseren, lokaliseren en oriënteren en omgaan met geld en tijd.

Bij de organisatie van een thema bekijkt de leerkracht hoe het thema in de praktijk uitgevoerd gaat worden. De focus van de onderbouw moet liggen op een rijk ingerichte, maar vooral doordachte, speelleeromgeving (Brouwer, 2013). Hiervoor maakt een leerkracht een ontwerpschema met verschillende kernactiviteiten (Janssen-Vos, 2003). De leerkracht ontwerpt betekenisvolle spelactiviteiten en verbindt deze aan de onderwijsbehoeften en SLO doelen, rekening houdend met de verschillende kinderen, activiteiten, themahoek en materialen en begeleiding. Al deze items kan een leerkracht bij de voorbereiding in het ontwerpschema opnemen.

Beginnende geletterdheid & mondelinge taalvaardigheid

Auditieve en visuele waarnemingsactiviteiten

Reken- en wiskundeactiviteiten

Spelactiviteiten

Onderzoeksactiviteiten

Figuur 3 Kernactiviteiten van een ontwerpschema

In de literatuur krijgt een activiteiten aanbod rondom een thema verschillende benamingen bijvoorbeeld een ontwerpschema (Janssen-Vos, 2003), een planning (Brouwers, 2013) of een themaplan (Valstar & De Lange, 2008). In plaats van het groepsplan te richten op één vakgebied, kan in een groepsplan ook het activiteiten aanbod rondom verschillende kernactiviteiten beschreven worden. Het themaplan kan volgens Valstar en De Lange (2008) worden ingezet als groepsplan (bijlage 2).

3.3 Handelingsgericht spelen

In deze paragraaf spits ik het HGW toe tot het groepsplan waarna ik door het doen van een klein verkennend onderzoek kom tot een meer scherpe formulering van de hoofdvraag, het antwoord op deelvraag één en een ontwikkeld groepsplan dat bruikbaar is voor de verbeteracties (De Lange et al., 2011).

HGW is een werkwijze die de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen verbeterd (Pameijer, 2009). HGW richt zich op de onderwijsbehoeften, dat is datgene wat een

leerling nodig heeft om het volgende doel in zijn ontwikkeling te kunnen maken (Gijzen, 2010). Binnen het HGW worden de verschillen tussen leerlingen benaderd door planmatig en cyclisch aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen te voldoen om onderwijsdoelen te behalen. De eerste fase van de cyclus van het HGW is het **waarnemen**. Hier verzamelt de leerkracht (observatie)gegevens van de leerling in een groepsoverzicht. In de tweede fase formuleert de leerkracht de stimulerende en belemmerende onderwijsbehoeften van de leerlingen door de leerling te gaan **begrijpen**. Bij het **plannen** clustert de leerkracht de leerlingen met dezelfde onderwijsbehoeften en stelt doelen. Vervolgens wordt het groepsplan **gerealiseerd** in de praktijk. Na een bepaalde periode vindt de evaluatie plaats waarna de cyclus weer wordt herhaald (Pameijer, 2009).

De kritiek op het HGW richt zich met name op de onderwijsdoelen die zijn geformuleerd door de overheid en het verplichte onderwijsaanbod vormen. Volgens Carr (2003) lijkt het erop dat door het aanhouden van het standaard onderwijsprogramma alle kinderen in hetzelfde onderwijskundige keurslijf worden gedwongen (Schuman, 2007).

Hiermee is ook een verband te leggen naar het kleuteronderwijs. Om de doorgaande leerlijn van groep 1 tot en met 8 te garanderen wordt in het kleuteronderwijs een steeds gericht onderwijsprogramma aangeboden. Ofwel het kleuteronderwijs wordt in het keurslijf van het onderwijsaanbod van het oudere kind gedwongen. Bodrova (2008) waarschuwt voor de wereldwijde druk op leerkrachten om kleuters schoolse vaardigheden aan te leren. De druk wordt veroorzaakt door de bezorgdheid om de doorgaande leerlijn niet te behalen evenals de achterstand in het eventueel toekomstig leerproces van de kleuter.

Door vooraf overdacht, voorbereid en gepland activiteiten aan te bieden, volgens de onderwijsbehoeften van de kleuter, wordt er volgens Janssen-Vos en Pompert (2003) systematisch gewerkt en dus handelingsgericht gespeeld.

Nelissen (2012) stelt dat de ontwikkeling van jonge kinderen niet geleidelijk, maar met sprongen verloopt. Het gedragspatroon en de intellectuele groei van het jonge kind verloopt grillig. Het betekent dat leerkrachten niet van alle kinderen hetzelfde mogen verwachten (Galama-Koolen, 2008).

Volgens Gijzen (2010) moet een groepsplan op één vakgebied zijn gericht om voldoende effectiviteit te waarborgen. Maar wanneer het onderwijsaanbod van het jonge kind afzonderlijk per vakgebied wordt aangeboden, wordt de kleuter dan in het onderwijskundig keurslijf gedwongen zoals Carr (2003) eerder stelde? De uitdaging is om het kind en zijn totale ontwikkeling centraal te stellen (Van der Heijden & Van den Bosch, 2012).

3.3.1 Verkennend onderzoek groepsplan

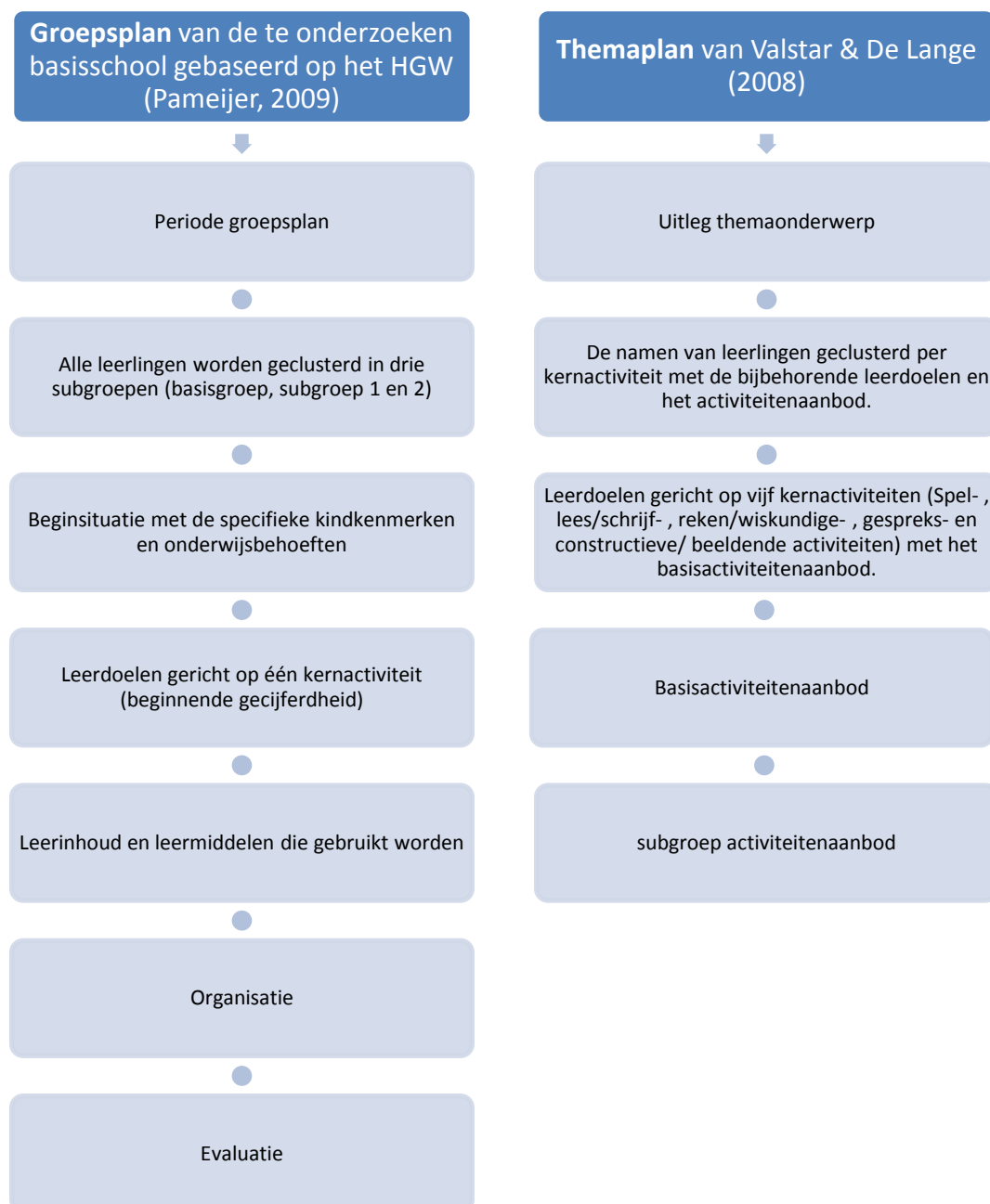
Hoe de totale ontwikkeling van een kleuter in een groepsplan centraal gesteld kan worden, probeer ik in deze deelparagraaf te onderzoeken. Ik heb een documentonderzoek uitgevoerd om antwoord te geven op de eerste deelvraag (De Lange et al., 2011):

Aan welke criteria moet een groepsplan beginnende gecijferdheid voldoen waarbij spelen het uitgangspunt is?

Bij het beantwoorden van de deelvraag ontwikkel ik een groepsplan die in het handelingsdeel, tijdens de verbeteracties wordt ingezet (De Lange et al., 2011). Tot slot is de hoofdvraag meer specifiek geformuleerd.

3.3.2 Documentonderzoek

Omdat onderwijscontexten sterk van elkaar kunnen verschillen onderzoek ik of de inhoud van het themaplan van Valstar en De Lange (2008) (bijlage 2) overeenkomt met het momenteel gebruikte groepsplan beginnende gecijferdheid van de te onderzoeken basisschool (De Lange et al., 2011) (bijlage 3). In onderstaand documentanalyse vergelijk ik beide plannen op inhoud.



Figuur 4 Documentanalyse groepsplan en themaplan

Als voorbereiding voor beide plannen wordt volgens Pameijer (2009) en Valstar & De Lange (2008) een groepsoverzicht gemaakt waarin onder andere de beginsituatie met de specifieke kindkenmerken en onderwijsbehoeften worden beschreven.

In de documentanalyse is met name een verschil te zien in het formuleren van de onderwijsbehoeften en het aantal kernactiviteiten van beide plannen. Het groepsplan van de te onderzoeken basisschool is gericht op één kernactiviteit terwijl het themaplan zich richt op vijf kernactiviteiten. Bij het eerste plan worden er voor alle kleuters onderwijsbehoeften voor alleen beginnende gecijferdheid geformuleerd, waaraan leerdoelen worden gekoppeld. In het themaplan wordt gekeken bij welke kernactiviteit de onderwijsbehoeften van de kleuter voor die periode liggen waarna er leerdoelen aan worden gekoppeld.

De organisatie en evaluatie wordt niet in het themaplan beschreven maar in de klassenmap van de leerkracht. Zo wordt er dagelijks gepland en geregistreerd. Er vindt een dagelijkse terugkoppeling van het themaplan plaats.

3.3.3 Reflectie en bijstelling algemeen idee

Het antwoord op deelvraag één is dat een groepsplan beginnende gecijferdheid moet worden omgebogen tot een plan gericht op de totale ontwikkeling van het kind met spelen als uitgangspunt (Van der Heijden & Van den Bosch, 2012). Het kind kan zich dan ontwikkelen op het gebied waar hij op dat moment een sprong maakt (Nelissen, 2012).

Het themaplan van Valstar en De Lange (2008) voldoet hieraan. Ik voeg twee kernactiviteiten toe aan het themaplan zodat het aansluit op mijn onderwijspraktijk: sociaal- emotionele activiteiten en onderzoeksactiviteiten. Het themaplan verandert daardoor van inhoud en krijgt de nieuwe benaming: themagroepsplan. Het themagroepsplan uitgevoerd volgens de cyclus van het HGW vormt het uitgangspunt van de eerste verbeteractie in hoofdstuk vier.

De hoofdvraag wordt bijgesteld:

Aan welke competenties moet ik voldoen om de doelen beginnende gecijferdheid volgens het *themagroepsplan* aan te bieden in de themahoek?

3.4 Competenties

In deze paragraaf doe ik verslag van een klein verkennend documentonderzoek over de specialistische literatuur over de competenties van een leerkracht van het jonge kind (De Lange et al., 2011). De verkregen literatuur is een aanvulling op de bestaande literatuur waardoor deelvraag drie straks beter te onderzoeken is. Ik heb onderzocht welke competentie ik verder kan ontwikkelen zodat ik een fungeerde keuze maak in de richting van de verbeteracties (De Lange et al., 2011). De hoofdvraag wordt aangescherpt.

De eerder genoemde competenties in paragraaf 3.1 van Claasen et al. (2011) zijn nodig om als leerkracht Master SEN effectief te kunnen functioneren in een inclusieve setting.

Jonge kinderen leren anders dan oudere kinderen (Van Parreren, 1990). Het onderwijs aan jonge kinderen heeft daarom een eigen inhoud en karakter (Beets-Kessens, 2010). Enig kritiek op de veronderstelde competenties is dat het onvoldoende specifiek is uitgewerkt voor een kleuterleerkracht (Van Esch & Beets-Kessens, 2009). Het richt zich bijvoorbeeld deels op het

evalueren en bijstellen aan de hand van toetsgegevens, waarvan Beets-Kessens (2010) aangeeft dat toetsgegevens op deze leeftijd minder betrouwbaar zijn.

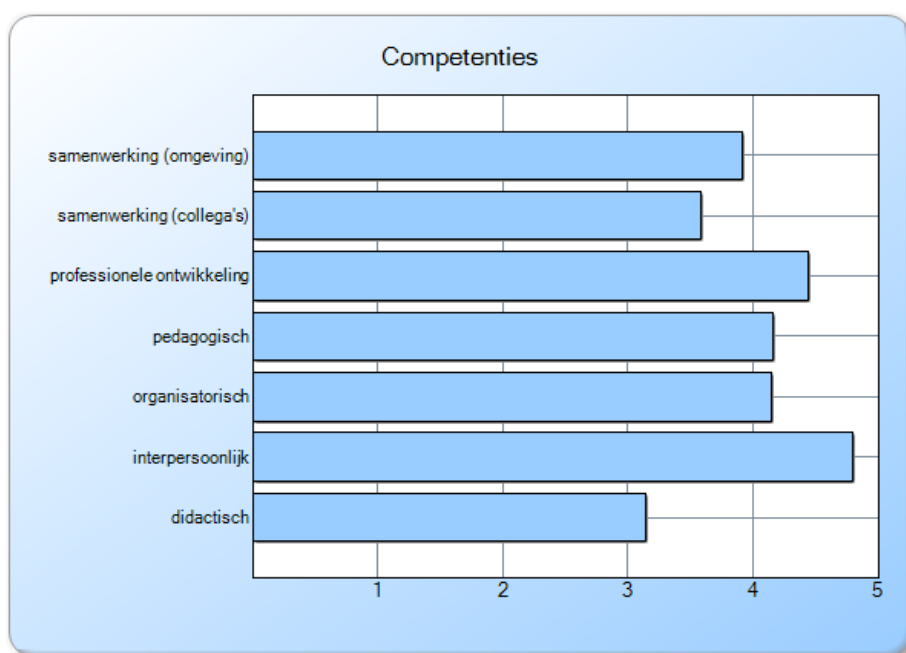
3.4.1 Verkennend onderzoek competenties

Dit verkennend onderzoek helpt mij om het onderzoek af te bakenen. Ik richt mij niet tot alle zeven competenties. Ik maak een keuze wat betreft de ontwikkeling van mijn competenties. In dit onderzoeksdeel wordt een ontwikkelscan ingezet van het Landelijk Expertisecentrum Onderwijs & Zorg (LEOZ). De ontwikkelscan wordt ingezet als onderzoeksinstrument en refereert aan externe kwaliteitscriteria om te voldoen aan de externe validiteit (De Lange et al., 2011). Door het invullen van de ontwikkelscan wordt inzichtelijk gemaakt op welke competentie ik mij tijdens de verbeteracties richt. Hierna kan de onderzoeksvraag meer specifiek geformuleerd worden waardoor de probleemstelling in haalbare termen afgebakend is.

Korthagen en Vasalos (2007) waarschuwen voor de versmalling van opvattingen over het leraarsberoep door de competentiegerichte benadering. Deze benadering geeft een boodschap af van het niet adequaat functioneren op bepaalde competenties.

Als reflectief professional zie ik de scan juist als een signalering waar vernieuwde kennis, geïntegreerd raakt met wat er al is en van daaruit verder groeit.

3.4.2 LEOZ-scan



Figuur 5 Rapportage ontwikkelingscan Jolanda Verveld

Figuur 3 laat zien dat ik me op didactisch vlak verder kan ontwikkelen. Om een koppeling te maken tussen mijzelf als toekomstig Master SEN en de bestaande literatuur ga ik in de volgende paragraaf op zoek naar specialistische literatuur over het didactisch competent van een leerkracht jonge kind.

3.4.3 Reflectie en bijstelling algemeen idee

Om mij te ontwikkelen binnen het didactisch competent vormt het Competentieprofiel Specialist Jonge Kind master SEN (Beets-Kessens, 2010) de bron voor het verdere onderzoek. Binnen het didactisch competent zijn vijf vaardigheden te noemen die volgens Beets-Kessens passend zijn voor een kleuterleerkracht:

Kan goed observeren en heeft daardoor een goed beeld van het speel- en leerniveau, de speel- en leerbehoeften, – mogelijkheden en –stijlen van alle leerlingen.

Ontwerpt op basis daarvan speel- en leeractiviteiten die voor de individuele leerlingen en voor de groep uitvoerbaar zijn en hen motiveren tot het nemen van eigen initiatief en zelfwerkzaamheid.

Stemt haar didactisch handelen op de speel- en leermogelijkheden van de groep af.

Ontwikkelt tijdens de uitvoering haar beeld van de speel- en leerontwikkeling van de leerlingen.

Stelt haar plan van aanpak bij op basis van deze beeldvorming, diagnose, voor individuele leerlingen en voor de hele groep.

Figuur 6 Didactische vaardigheden van een kleuterleerkracht

De vijf vaardigheden zijn moeilijk te vangen in concreet waarneembaar gedrag. Competentie drie gaat over het didactisch handelen van de leerkracht. Volgens Brouwers (2013) is het didactisch handelen gericht op stimulering en optimalisering van leer- en ontwikkelingsprocessen van kinderen. Brouwers (2013) heeft het didactisch handelen van de leerkracht in haar boek 'Kiezen voor het jonge kind' uitgebreid beschreven. Samenvattend: de kleuterleerkracht maakt gebruik van didactische hulpmiddelen, verplaatst zich in de denkwereld van de kinderen, laat het denkwerk over aan de kinderen, creëert problemen, bespreekt kritisch de input van kinderen en wekt nieuwsgierigheid op. Ook creëert de kleuterleerkracht ruimte voor ideeën en initiatieven, houdt in de gaten wanneer ze nodig is, geeft nieuwe impulsen en heeft zelf ook een nieuwsgierige houding. Tot slot stelt de kleuterleerkracht de juiste vragen en wacht mogelijke antwoorden van de kinderen af, staat de kinderen bij in hun onderzoek naar de wereld, geeft aandacht aan het proces en resultaat en heeft, boven alles, geduld.

Deze handelingen zijn waar te nemen tijdens observaties en zullen worden getoetst in de verbeteracties.

De onderzoeksvragen zijn grotendeels gebaseerd op de ontwikkeling van mijn didactische competentie. De onderzoeksvraag wordt bijgesteld tot:

Aan welke *didactische* vaardigheden moet ik voldoen om de doelen beginnende gecijferdheid volgens het *themagroepsplan* aan te bieden in de themahoek?

Het algemeen idee is bijgesteld tot een nieuwe, meer specifieke onderzoeksvraag. Dit vormt de basis voor het vervolg van het onderzoek. De verbeteracties kunnen worden ingezet.

Hoofdstuk 4 Verbeteracties

Volgens de methodiek van Ponte, zoals beschreven in hoofdstuk twee worden op basis van een cyclus in dit hoofdstuk verbeteracties uitgevoerd en geëvalueerd. Het logboek is een belangrijk onderdeel in dit cyclische proces en wordt als leidraad gebruikt om de continuïteit tussen de verbeteracties te bewaken (De Lange et al., 2011).

4.1 Verbeteractie 1: Ontwerpen van een themagroepsplan

De eerste verbeteractie is gericht op het verkrijgen van inzicht in de kinderen die hun onderwijsbehoefte bij beginnende gecijferdheid hebben liggen. Hiervoor wordt de rekentoets van middengroep 2 (M2), afgenomen in januari 2014 van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) geanalyseerd. Vervolgens wordt er een groepsoverzicht van de gehele klas gemaakt. De toetsresultaten van de CITO taaltoets worden hier ook in meegenomen maar zijn niet van belang voor het verdere onderzoek. De toetsanalyse wijst uit aan welke rekeninhouden de komende periode gewerkt moet worden. Het themagroepsplan wordt ontworpen voor de vijf ontwikkelingsgebieden. Het onderzoek richt zich alleen op de reken- wiskundeactiviteiten.

Het doel van deze verbeteractie is dat ik inzicht krijg in de ontwikkeling beginnende gecijferdheid van de kinderen van groep 2. Om de doelen beginnende gecijferdheid aan te bieden weet ik welke kinderen hier speciale onderwijsbehoeften bij nodig hebben. Ik ontwikkel het activiteitenaanbod voor de komende periode en verwerk dit in het themagroepsplan. Tevens weet ik, in grote lijnen, wat het materiaalaanbod in de themahoek moet zijn.

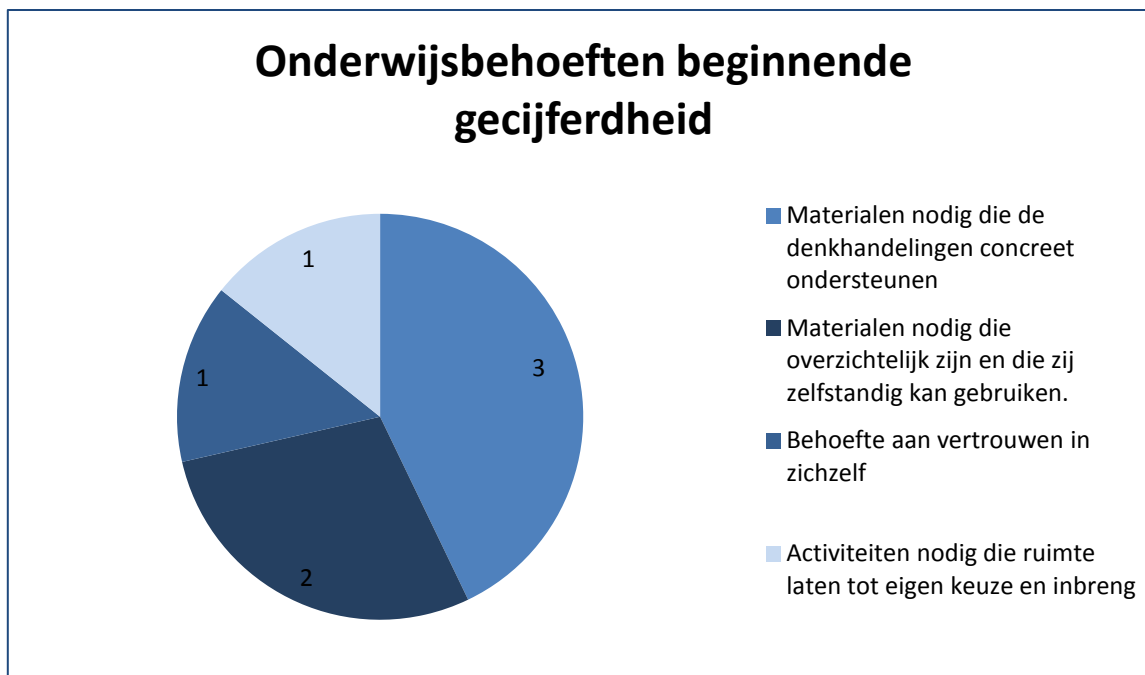
4.1.1 Onderzoeksmethode

Het analyseren van de CITO rekentoets M2 is een documentonderzoek. Het analyseformulier van de te onderzoeken basisschool gebruik ik als instrument om de gegevens te filteren op rekeninhoud (De Lange et al., 2011). Vervolgens sorteer ik in het groepsoverzicht de opbrengsten en benoem ik de onderwijsbehoeften, waarna ik het themagroepsplan maak. De SLO doelen beginnende gecijferdheid worden gebruikt om de (externe) validiteit te waarborgen. Het ontwikkelde themagroepsplan dient als basis voor het aanbod en de inrichting van de themahoek.

4.1.2 Dataverzameling en analyse

Uit de toetsanalyse blijkt dat zeven van de veertien kinderen de rekentoets niet voldoende gemaakt hebben, met name op de rekeninhouden getalbegrip en meten (bijlage 4). Vijf van de zeven kinderen komen niet boven de risicoscore van getalbegrip. Alle zeven kinderen komen niet boven de risicoscore van meten.

De onderwijsbehoeften van deze zeven kinderen zijn in het groepsoverzicht in kaart gebracht (bijlage 5). Een verkort overzicht van deze onderwijsbehoeften is in onderstaand figuur weergegeven.



Figuur 7 Onderwijsbehoeften beginnende gecijferdheid

De groslijst van Van Meersbergen (2012), bestaat uit hulpzinnen die ik heb gebruikt voor het formuleren van de onderwijsbehoeften. Uit de onderwijsbehoeften blijkt dat de doelen beginnende gecijferdheid het best behaald kunnen worden wanneer de materialen concreet, overzichtelijk en zelfstandig gebruikt kunnen worden, binnen een activiteit waarbij het kind vertrouwen heeft in zichzelf en waar ruimte is voor eigen keuze en inbreng.

De reken- wiskundeactiviteiten richten zich vooral op de rekeninhoud meten, daar hebben alle zeven kinderen moeite mee. Het themagroepsplan richt zich voor de zeven kinderen op de volgende doelen waaraan activiteiten worden gekoppeld (bijlage 6):

- De kinderen kunnen meetbegrippen toepassen als: zwaar/ licht, hoog/ laag, dik/dun, groot/ klein, vol/leeg, meer/minder, breed/smal;
- Aflezen van meetuitkomsten in grafische voorstellingen (grafiek);
- Meten met informele instrumenten en maten;
- Tijdmeter met informele tijdmeters;
- Redeneren over eenvoudige tijdssituaties en meetsituaties.

4.1.3 Reflectie

Van Parreren (1990) stelt dat kleuters vooral in de aanschouwelijke wereld geboeid raken. Abstracte begrippen en verbale omschrijvingen hebben geen betekenis voor kleuters. Het gebruik van concrete materialen en activiteiten is daarom van belang. Ook zijn kleuters volgens Van Parreren (1990) vooral resultaatgericht. Ze gaan het liefst direct over tot actie waardoor het materiaal aanbod in de themahoek een overzichtelijk en zelfstandig gebruik moet stimuleren.

Bij taakgerichte situaties valt op of een kind voldoende vertrouwen in zichzelf heeft (Laevers & Depondt, 2004). Bij voldoende zelfvertrouwen durft het kind risico op mislukken te nemen. Bij te weinig zelfvertrouwen kan een taakgerichte situatie negatieve impact hebben op het zelfbeeld van het kind. Om het zelfvertrouwen te vergroten is spel in de themahoek een goed uitgangspunt. In een

speelwereld kan een kind namelijk zijn wie hij wil zijn en alles is goed. Aan spel is niets goed en er is niets fout. Volgens Langeveld (1954) is “spel de meest wezenlijke bezigheid van het veilige kind met een wereld die nog van alles kan blijken te zijn”. Daaruit blijkt ook dat er in spel ruimte is voor de eigen keuze en inbreng van het kind.

De doelen beginnende gecijferdheid ga ik aanbieden vanuit de themahoek, rekening houdend met de onderwijsbehoeften van de zeven kinderen. Bij de volgende verbeteractie, de inrichting van de themahoek, moet dus rekening worden gehouden met de concreetheid van materialen, welke overzichtelijk en zelfstandig gebruikt kunnen worden. Waardoor binnen het spel ruimte is voor eigen keuze en inbreng en het zelfvertrouwen van het kind.

4.2 Verbeteractie 2: Inrichten themahoek

Deze verbeteractie is gericht op het inrichten van de themahoek. Uit hoofdstuk drie blijkt dat de focus van de onderbouw op een rijk ingerichte, maar vooral doordachte, speelleeromgeving moet liggen (Brouwers, 2013). Tevens moeten de uitkomsten van de eerste verbeteractie worden gebruikt. Vanuit de literatuur wordt een screeningslijst gemaakt waarop ik de themahoek inricht. Drie collega's beoordelen de themahoek aan de hand van de screeningslijst waarna ik de themahoek zo nodig aanpas.

Het doel van deze verbeteractie is dat ik de themahoek kan inrichten volgens voorwaarden uit de literatuur zodat de doelen beginnende gecijferdheid gericht op de rekeninhoud meten, al spelend te behalen zijn. Na deze verbeteractie is de themahoek gereed om de kinderen erin te laten spelen, gericht op de gestelde doelen van de reken- wiskundige activiteiten van het themagroepsplan.

4.2.1 Onderzoeksmethode

Om de voorwaarden voor de inrichting van de themahoek in kaart te brengen stel ik een screeningslijst samen, gericht op beginnende gecijferdheid, aan de hand van literatuur uit het Ervaringsgericht Onderwijs (Laevers & Depondt, 2004) en van Galama-Koolen (2008) en Van Brandwijk (2005).

De screeningslijst (bijlage 7) is onderverdeeld in vier aandachtspunten: inrichting, materiaal, verzorging en gezamenlijkheid. Op basis van de literatuur uit paragraaf 3.2 wordt de themahoek ingericht. Een drietal collega's beoordelen de themahoek en vullen de screeningslijst in.

Ik vind het belangrijk om de themahoek te toetsen bij collega's, ze hebben veel kleuterervaring en hun expertise kan een aanvulling zijn op de literatuur. De drie collega's zullen afzonderlijk van elkaar de themahoek doorlopen aan de hand van de punten die in de screeningslijst staan, dit duurt ongeveer 15 minuten. Aan de hand van deze uitkomsten zal de themahoek definitief worden ingericht.

4.2.2 Dataverzameling en analyse

De kinderen hebben als thema voor de themahoek het prentenboek 'Superbeesje is al onderweg' van Guido van Genechten gekozen.

Van overal ter wereld stromen de hulpoproepen binnen bij Superbeesje. Een olifant die vast zit in de Afrikaanse modder, een hond die boven een afgrond bengelt in de Grand Canyon, een kameel die droogstaat in de Sahara, een slang die in de knoop zit ergens in de jungle... Allemaal doen ze een beroep op de superheld. Gelukkig heeft die een heleboel supermegakrachtige turbo-redmiddelen én een dosis gezond beesjesverstand (Guido van Genechten, 2011).

Superbeesje kan vliegen en redt dieren van grote hoogtes. Door een klimtoestel in de themahoek te plaatsen wordt hoogte gecreëerd. Het zet het lokaal in een ander perspectief. Kinderen kunnen de plaats van voorwerpen in de ruimte, ten opzichte van elkaar en ook ten opzichte van zichzelf, beschrijven. De themahoek krijgt letterlijk een hogere dimensie. Ik maak gebruik van zoveel mogelijk echte materialen als touwen, penselen, petflessen, meetlinten, tijdmeters en een weegschaal. Op de grond is een ronde 'racebaan' geplakt met schilderstape om de verplaatsing naar een te redden dier te ervaren.



Foto 1 Themahoek ingericht voor het doel meten, aangepast op basis van de feedback naar aanleiding van de screeningslijsten van collega's.

Uit de screeningslijsten blijkt dat de themahoek aan bijna alle voorwaarden voldoet. Twee collega's vinden dat de hoek meer rust en verzorgdheid uit zou kunnen stralen. Eén collega geeft aan dat de hoek meer afgebakend zou kunnen worden. Wat betreft de rekeninhoud merkten alle drie de collega's op dat er voldoende materiaal aanwezig is op het gebied van meten en meetkunde. De themahoek dient aangepast te worden op de punten rust, verzorging en afbakening. Twee collega's konden uit de screeningslijst niet opmaken of de kinderen zich betrokken voelen bij de inrichting. Zij gaven aan dat het gezamenlijk inrichten van belang is voor een succesvolle themahoek.

4.2.3 Reflectie

Meer ordening bevordert rust. Ook zijn kinderen sfeergevoelig. Een verzorgde inrichting en materialen roepen positieve gevoelens op waardoor kinderen zich serieus genomen voelen (Galama-Koolen, 2008). Door een afgebakende hoek, is er minder kans op afleiding en meer kans op intens spel (Laevers & Depondt, 2004). Uit de screening blijkt dat de speelleeromgeving op de punten rust, verzorging en afbakening aangepast moet worden om al spelend de doelen beginnende gecijferdheid te behalen. De themahoek is aangepast op rust en verzorging. Door een kapstok op te hangen zijn de verkleedspullen geordend. De niet-conventionele materialen hebben een vaste plek op de tafel gekregen. Om meer verzorging te creëren zijn de doeken netjes op maat geknipt. Eén collega vond de ingang van de hoek te groot waardoor er geen duidelijke afbakening van de themahoek was. Ik heb de afbakening van de themahoek echter niet veranderd. Naar mijn mening gaat meer afbakening ten koste van de speelruimte. Daar het klimtoestel veel ruimte inneemt, zal er een stuk minder bewegingsvrijheid overblijven rondom het klimtoestel. Uit de observaties van de filmopnamen kan ik afleiden of de (te) grote ingang van invloed is op de intensiteit van het spel. Bij het volgend thema zou de ingang eventueel aangepast kunnen worden. Na de aanpassingen voldoet de themahoek aan de gestelde voorwaarden om de doelen beginnende gecijferdheid te behalen.

4.3 Verbeteractie 3 Didactisch handelen in de themahoek

De themahoek is ingericht volgens de ontwikkelde screeningslijst en is een rijk ingerichte, doordachte speelleeromgeving geworden. Tijdens deze verbeteractie wordt een rekenactiviteit 'tijd' aangeboden en gaan vier kinderen spelen in de themahoek. Ik ben aanwezig om het spelen van de kinderen te filmen en waar nodig spelbegeleiding te bieden. Vijf collega's uit de focusgroep bekijken de filmbeelden en vullen een observatielijst in. Ook wordt er een kort nagesprek gehouden waarbij de collega's de beoordeling van mijn didactisch handelen, verkregen uit de literatuur in paragraaf 3.7.3, kunnen toelichten.

Het doel van deze verbeteractie is dat ik weet welke didactische handelingen ik moet ontwikkelen om het spelen te begeleiden zodat ik de doelen beginnende gecijferdheid in de themahoek kan aanbieden volgens het themagroepsplan. Ik reflecteer op basis van de systematisch verkregen gegevens uit de ingevulde observatielijst. Hierna zal blijken of een volgende verbeteractie nodig is. Indien nodig, volgt er een cyclisch proces van verbeteracties gericht op mijn didactisch handelen. De acties worden herhaald en bijgesteld totdat de focusgroep en de onderzoeker tevreden zijn met de resultaten (De Lange et al., 2011).

4.3.1 Onderzoeksmethoden

Bij deze verbeteractie worden observaties met behulp van de videocamera als onderzoeksmethode ingezet om de gegevens op een systematische en nauwkeurige werkwijze te verzamelen (De Lange et al., 2011). De filmopnamen geven inzicht in de rekenactiviteit en biedt de mogelijkheid om achteraf te observeren. Het gebruik van filmopnamen is een vorm van veldonderzoek waarbij de kwaliteit van de gebeurtenissen in de themahoek achteraf zichtbaar kan worden gemaakt om het bespreekbaar te maken met de collega's (De Lange et al., 2011). Na de rekenactiviteit wordt de filmopname in een groep van vijf collega's beoordeeld waaruit zal blijken of een eventueel volgende rekenactiviteit

nodig is. Aan de hand van de literatuur van Brouwers (2013), Van der Aalsvoort (2011), Laevers en Depondt (2004) en Van Oers (1996) maak ik een gesloten observatielijst (bijlage 8). Dit is de deductieve benadering: ik maak een selectie vanuit de literatuur en vertaal deze tot observatiepunten (De Lange et al., 2011). De observatielijst is opgebouwd volgens drie hoofdpunten: **spelen en betrokkenheid, de doelen beginnende gecijferdheid** en het **didactisch handelen**. Het waargenomen gedrag tijdens de filmopname wordt door de collega's in deze observatielijst beoordeeld. Een voorgestructureerd onderzoeksinstrument is betrouwbaar, doordat de gesloten observatielijst bij herhaling van eventuele volgende rekenactiviteiten uitkomsten geeft die vergelijkbaar zijn (De Lange et al., 2011). De observatielijst bestaat uit schaalvragen met twee antwoordmogelijkheden zodat de handelingen van de kinderen en de onderzoeker kwantitatief gecodeerd worden. De collega's in de groep bekijken tegelijkertijd dezelfde filmopnamen en beoordelen met behulp van de observatielijst op het al dan niet spelen, de betrokkenheid van de kinderen, de doelen beginnende gecijferdheid en mijn didactisch handelen. Om het overzicht op deze verbeteractie te behouden houd ik een logboek bij met daarin mijn voorbereiding en reflectie op de rekenactiviteit(en) (bijlage 9).

4.3.2 Dataverzameling en analyse rekenactiviteit 'tijd'

De foto geeft een beeld van de rekenactiviteit 'tijd' weer.



Foto 2 Weergave rekenactiviteit: tijdmeten op de 'schaatsbaan'

In onderstaand logboekfragment staat in het kort de uitvoering van de rekenactiviteit 'tijd' beschreven en het geeft een indruk van wat de collega's op beeld gezien hebben.

De kids maakten de link naar de Olympische Winterspelen met het schaatsen. Op de racebaan zijn ze gaan schaatsen. Ze pakten de stopwatch en haalden het pistool en de microfoon uit de bouwhoek. Ze probeerden de stopwatch uit. Toen het niet lukte, vroegen ze mij om raad. De 'uitkomsten' hebben ze met pen genoteerd op een blaadje. S was druk bezig met het schrijven van haar naam en tijd, doordat A het had uitgelegd, duidelijk de zone van naaste ontwikkeling. A was daarentegen weer aan het auditief discrimineren met de naam van S (hardop spellen en luisteren of het klopt). Ze waren druk met het redeneren over wie nu sneller is en wat snel is. Ze kwamen op grote getallen: "100 is meer dan 4 toch?" en "ik weet hoe je duizend schrijft, 1 0 0 0!"

De inventarisatie van de ingevulde observatielijsten is te vinden in bijlage 10. Samenvattend kan het volgende hierover gezegd worden:

- * Uit het observatiepunt **spelen** blijkt dat bij alle kinderen de kenmerken van spelen (vrijheid van handelen, plezier hebben, maken van regels en vrijwilligheid) zijn waargenomen, de kinderen hebben al spelend in de themahoek aan de rekenactiviteit gewerkt.

- * Tijdens de observatie is de filmopname op de helft stilgezet. Op dat moment hebben de vijf collega's gescoord op de **signalen van betrokkenheid**. De actieve houding en energie zijn door alle collega's gescoord. De complexiteit en voldoening zijn door vier collega's gescoord, de nauwkeurigheid en concentratie door twee collega's en de snelle reactietijd heeft één collega gescoord.

- * De **gestelde doelen** vanuit het themagroepsplan: het tijdmeten met tijdmeters en het redeneren over eenvoudige situaties rondom tijd zijn volgens de collega's aan bod gekomen. Eén collega geeft aan dat de kinderen maar met één tijdmeter (namelijk de stopwatch) hebben gemeten en niet de zandloper en kookwekker hebben gebruikt.

De collega's hebben gezien dat de kinderen met meerdere doelen beginnende gecijferdheid bezig zijn geweest dan alleen de gestelde doelen. De collega's hebben in totaal vijftien doelen aan bod zien komen. Het classificeren is niet aan bod gekomen. Vier collega's vinden dat er tijdens deze rekenactiviteit nog andere doelen aan bod zijn gekomen tijdens de observatie. Zij geven aan dat de kinderen bezig zijn geweest met auditieve analyse (woord in klanken verdelen) wanneer de kinderen de namen van elkaar gingen opschrijven, het maken van afspraken en regels rondom spel, het schrijven van de eigen naam en het noteren van tijd.

- * Bijna alle **didactische handelingen** zijn gezien door de collega's. Het afwachten van antwoorden en het aandacht geven aan het proces en resultaat werden niet gezien. Ook heb ik volgens vier collega's niet altijd de juiste vragen gesteld, heb ik niet ingegrepen wanneer nodig en heb ik de kinderen niet zelf laten denken.

4.3.3 Reflectie

De gestelde doelen zijn al spelend aan bod gekomen. Daarnaast zijn meerdere doelen beginnende gecijferdheid aan bod gekomen. Dit is een praktijkvoorbeeld van de theorie dat spel spontaan gedrag is en wordt uitgevoerd omwille van de activiteit zelf (Van Oers, 2005). Het is geen doelgerichte activiteit, waardoor het verloop van het spel niet vaststaat en er meerdere doelen behaald kunnen worden tijdens een spelactiviteit.

De collega's hebben aangegeven dat ik me iets meer afwachtend op kan stellen tijdens het spelen. Ik greep vaker in dan nodig en ik wachtte de antwoorden niet altijd af. Doordat ik veel vragen stelde,

was ik tijdens sommige momenten in het spel een leidende factor. Volgens mijn collega's komen kinderen meer tot ontdekking door open vragen te stellen en een meer afwachtende houding aan te nemen. Om tot communicatie te komen en informatie te verkrijgen moet het stellen van gesloten vragen volgens Delfos (2007) zoveel mogelijk worden gemeden.

Ik ga een volgende verbeteractie uitvoeren waarbij ik een afwachtende houding aanneem en wanneer nodig, open vragen stel.

4.3.4 Dataverzameling en analyse rekenactiviteit 'meetkundige begrippen'

De foto geeft een beeld van de rekenactiviteit 'meetkundige begrippen' weer.



Foto 3 Weergave rekenactiviteit: het takelen van de hond

In onderstaand logboekfragment staat in het kort de uitvoering van de rekenactiviteit 'toepassen meetkundige begrippen' beschreven en het geeft een indruk van wat de collega's op beeld gezien hebben.

Ik geef de kinderen meer ruimte om te ontdekken door een afwachtende houding aan te nemen en ik stel, indien nodig, open vragen. De kids waren zelfontdekkend aan het spelen. Ze waren de materialen aan het verkennen. Voelden het verschil tussen de zware en lichte hond met het optakelen aan het touw. De petflessen met limonade werden superdrankjes en werden na gebruik steeds in de goede volgorde (vol- leeg) gezet, ook werd er lekker op geslagen met de kwasten. Af en toe benoemde ik even de begrippen als ze het niet wisten of het niet noemden. Ze benoemden de kwasten als: "geef mij de brede/ smalle kwast!" Alleen de trechters zijn niet gebruikt. Ze hebben een hele discussie gehad over wie groot is en wie klein doordat ze bovenin het klimrek gingen staan. Ze zijn even bezig geweest met de verrekijker, wat zie je in de verte. Daarna gingen ze elkaar meten en wegen. Met de personenweegschaal en het meetlint, die ik er als non-conventioneel materiaal in had liggen. Q was geruime tijd (5min) niet betrokken bij het spel, hij was aan het oefenen met veter strikken. Ik heb niet veel hoeven ingrijpen, eigenlijk pakten ze uit zichzelf die nieuwe materialen.

De inventarisatie van de ingevulde observatielijsten is te vinden in bijlage 11. Samenvattend kan het volgende hierover gezegd worden:

- * Uit de observatielijsten blijkt dat de kinderen hebben **gespeeld**, alle kenmerken van spelen zijn waargenomen.

- * Tijdens de observatie is de filmopname op de helft stilgezet. Op dat moment hebben de vijf collega's gescoord op de **signalen van betrokkenheid**. De kinderen waren op dat moment het zware knuffelhondje boven de afgrond aan het redden. Ze takelden de hond aan zijn halsband op aan het klimtoestel met touw. Hierbij zagen de collega's veel energie, complexiteit & creativiteit, nauwkeurigheid en een actieve houding terug bij alle vier de kinderen. Vier collega's vonden dat de kinderen geconcentreerd bezig waren. De snelle reactietijd en voldoening werd door twee van de vijf collega's gezien.

- * Alle vijf collega's vinden dat het **gestelde doel** 'toepassen meetkundige begrippen' aan bod is gekomen. Uit de observaties blijkt dat ook dertien andere doelen beginnende gecijferdheid dan alleen de gestelde doelen zijn waargenomen. Het schatten, omgaan met geld en schematiseren is niet terug gezien. Ook zijn er in de themahoek nog verschillende andere doelen dan beginnende gecijferdheid waargenomen. Bijvoorbeeld zelfredzaamheid: één jongetje was geruime tijd niet gericht op het spel maar op het oefenen van veterstrikken. De kinderen zijn op de weegschaal gaan staan en zijn hun gewicht gaan aflezen. De auditieve discriminatie is ook gezien door een drietal collega's. De kinderen gingen met de kwasten op de petflessen slaan. Ze hoorden een duidelijk verschil tussen de volle, halfvolle en lege fles.

- * Mijn **didactisch handelen** is hoog gescoord. De collega's vonden dit een leerzame en betekenisvolle activiteit doordat de kinderen vol overgave bezig waren met het optakelen van de zware hond en de verschillen tussen de drie petflessen. Ik greep in wanneer nodig en stelde de juiste vragen. Ik heb geen specifieke aandacht aan het proces en resultaat gegeven. Ik startte met de gezamenlijke oriëntatie op de begrippen en materialen, maar dit is te kort bevonden. De collega's vroegen zich af of het wellicht mogelijk is om een aantal fasen van het directe instructiemodel (Leenders, 2009) tijdens het spelen terug te laten komen om het proces en resultaat aandacht te geven.

4.3.5 Reflectie

Om te beoordelen of het mogelijk is om fasen (terugblik, oriëntatie, uitleg, begeleide inoefening, zelfstandige verwerking, evaluatie en een terug- en vooruitblik) van het directe instructiemodel tijdens het begeleiden van het spel te laten terugkomen heb ik nieuwe literatuur bestudeerd. Janssen-Vos (2004) benoemt didactische impulsen die de leerkracht kan toepassen tijdens spelactiviteiten om de zone van naaste ontwikkeling te creëren en interesses en handelingsmogelijkheden toe te voegen. Door een gezamenlijke oriëntatie op de activiteit en inhoud worden de kinderen uitgenodigd hun eigen ervaringen, ideeën en vragen in te brengen. Door een gezamenlijke reflectie leren kinderen na te denken over hun handelen. Deze impulsen komen overeen met een aantal fasen van het directe instructiemodel van Leenders (2009) namelijk de oriëntatie, zelfstandige verwerking en evaluatie en terugblik. Tijdens de derde rekenactiviteit probeer ik deze vier fasen/ impulsen bewust in te zetten.

4.3.6 Dataverzameling en analyse rekenactiviteit 'wegen'

De foto geeft een beeld van de rekenactiviteit 'wegen' weer.



Foto 4: Weergave rekenactiviteit: het noteren van je gewicht op het werkblad.

In onderstaand logboekfragment staat in het kort de uitvoering van de rekenactiviteit 'wegen' beschreven en het geeft een indruk van wat de collega's op beeld gezien hebben.

Deze verbeteractie start met een gezamenlijke oriëntatie. Met de kinderen wordt gekeken naar de personenweegschaal. Hoe werkt de weegschaal, wat lees je erop af en hoe kun je dat zien? Aan de grote spiegel hang ik een werkblad op A3 formaat, met daarop een tabel. Op de X-as staan alle namen van de kinderen, op de Y-as het aantal kilogram. Het werkblad zal de 'trigger' zijn om zelfstandig op onderzoek uit te gaan. Bij de oriëntatie wordt het werkblad verkend. Tijdens de 'zelfstandige verwerking' zal blijken of ze zichzelf gaan wegen, dit noteren en aflezen. Naderhand evalueer ik de rekenactiviteit met de kinderen.

Ze gingen de hond weer takelen en wilden vervolgens zichzelf takelen. Hiervoor waren ze te zwaar. Ze kregen elkaar niet omhoog. Op de vraag: "hoe zwaar ben je dan?" Gingen ze naar de weegschaal. Ik hielp ze met aflezen maar ze onthielden het niet. Toen heb ik geopperd om in de grafiek te tekenen net zoals ze dat deden bij het kiezen van de naam van de themahoek. Ik blikte terug op een eerdere activiteit. Hierdoor begrepen ze de bedoeling en zijn ze zichzelf gaan wegen en dit gaan noteren. Ze waren enorm betrokken en ik hielp mee met aflezen van de weegschaal. Dat was nog een beetje lastig voor ze. Tijdens deze verbeteractie heb ik meegespeeld. Het voelde heel natuurlijk en ik werd geaccepteerd als 'meerwetende' spelpartner. Nadien hebben we een gesprek gehad over wie zwaarder is en wie lichter. Dat papa's en mama's zwaarder zijn. Ze wilden ook mijn gewicht weten. Dus hebben ze mij ook gewogen en mijn naam + gewicht op het werkblad erbij geschreven.

De inventarisatie van de ingevulde observatielijsten is te vinden in bijlage 12. Samengevat kan het volgende worden gezegd:

* Alle kenmerken van **spelen** zijn door de collega's waargenomen, de kinderen hebben tijdens de rekenactiviteit 'wegen' gespeeld.

* De filmopname is op de helft weer stilgezet. Op dat moment hebben de vijf collega's gescoord op de **signalen van betrokkenheid**. Alle signalen zijn toen waargenomen. Op dat moment waren de kinderen net gestart met het wegen van zichzelf op de weegschaal. De kinderen waren (letterlijk) met hun hele lichaam aan het leren, dit vergrootte de betrokkenheid.

* Volgens de collega's zijn de **gestelde doelen** aan bod gekomen. De collega's hebben, behalve de doelen beginnende gecijferdheid, ook verschillende andere doelen waargenomen. De kinderen waren elk op hun eigen niveau de titel van het werkblad aan het lezen, dit uitte zich door het lezen van wat letters, al spellend te lezen maar niet tot een woord komen en het auditief synthetiseren. Ze hebben de weegschaal en grafiek afgelezen en hierover geredeneerd, Wie is nu zwaarder en wie lichter? Er werd aan elkaar uitgelegd hoe de grafiek werkt. De kinderen moesten overleggen en samenwerken om de grafiek in te kunnen vullen.

* De collega's vonden dit een sterke verbeteractie, dit is te zien aan mijn **didactisch handelen**. Ze vonden het een verbeteractie 'waar alles in zat!' Tijdens deze rekenactiviteit heb ik teruggeblikt op eerder opgedane kennis en dit aan een nieuwe ervaring gekoppeld. Ik refereerde aan een eerdere grote kring activiteit, waarbij we zijn gaan stemmen over de naam van de nieuwe themahoek. Dit is toen in een staafdiagram weergegeven, zodat de kinderen konden aflezen welke naam het hoogst had gescoord. Door deze koppeling te maken gingen de kinderen direct aan de slag met het werkblad.

4.3.7 Reflectie

Tijdens deze rekenactiviteit heb ik me bewust met het proces en resultaat bezig gehouden omdat ik me aan deze didactische handeling nog moest proberen te voldoen. Tijdens het filmen stelde ik me op met een nieuwsgierige houding. Ik heb ze in hun onderzoek bijgestaan en waar nodig geholpen. Door het geven van impulsen tijdens het spel werd verdieping en verbreding aangebracht, door bijvoorbeeld te refereren aan eerdere ervaringen. De kinderen hebben nieuwe handelingsmogelijkheden verworven door zichzelf te wegen en dit te noteren. De activiteit is geëvalueerd met een nagesprek over de grafiek. Ik heb de kinderen laten nadenken en verwoorden wat ze tijdens het spelen in de themahoek hebben gedaan.

Hoofdstuk 5 Conclusie

In dit hoofdstuk wordt door het beantwoorden van de deelvragen, per deelvraag een conclusie getrokken. De algehele conclusie van dit onderzoek is het antwoord op de hoofdvraag met tot slot aanbevelingen om handelingsgericht spelen aan te bieden.

5.1 Deelvragen

Aan welke criteria moet een groepsplan beginnende gecijferdheid voldoen waarbij spelen het uitgangspunt is?

Uit de literatuur blijkt dat een groepsplan voor het jonge kind zich niet uitsluitend moet richten op één ontwikkelingsgebied maar op de totale ontwikkeling van het kind met een thema als uitgangspunt (Van der Heijden & Van den Bosch, 2012). Het jonge kind ontwikkelt zich niet geleidelijk maar met sprongen (Nelissen, 2012). Dit blijkt ook uit de verbeteractie in hoofdstuk 4.3.2. Spelen is geen doelgerichte activiteit, waardoor het verloop van het spel niet vaststaat en er meerdere doelen aangeboden kunnen worden tijdens een spelactiviteit. Bij elke rekenactiviteit zijn er meerdere doelen aan bod gekomen, gericht op beginnende gecijferdheid, maar ook op andere ontwikkelingsgebieden.

Vanuit de probleemstelling is onderzocht hoe HGW omgezet kan worden naar handelingsgericht spelen. Het groepsplan moet worden uitgewerkt tot een themagroepsplan volgens de cyclus van het HGW. Het ontwikkelde themagroepsplan in bijlage 6 kan gebruikt worden om handelingsgericht spelen in de kleuterklas te realiseren. Daarbij vormen, in mijn onderwijspraktijk, zeven kernactiviteiten het basisaanbod voor de speelleeromgeving:

- Beginnende geletterdheid & mondelinge taalvaardigheid
- Auditieve en visuele waarnemingsactiviteiten
- Reken- en wiskundeactiviteiten
- Spelactiviteiten
- Constructie en creatieve activiteiten
- Sociaal- emotionele activiteiten
- Onderzoeksactiviteiten

Aan welke voorwaarden moet een themahoek voldoen om de doelen beginnende gecijferdheid al spelend te behalen?

De ervaring leert dat door de bewuste inrichting, er goed nagedacht wordt over het beredeneerd aanbod in de themahoek. Alle materialen worden met een bepaald doel in de themahoek gezet waardoor er een rijk ingerichte en doordachte speelleeromgeving ontstaat.

Uit de screening bleek dat de themahoek op het punt inrichting aangepast moest worden om al spelend de doelen beginnende gecijferdheid te behalen. De screeningslijst die ik samenstelde op basis van literatuur uit het Ervaringsgericht onderwijs (Laevers & Depondt, 2004) en van Galama-Koolen (2008) en Van Brandwijk (2005) is onderverdeeld in vier aandachtspunten namelijk: inrichting, materiaal, verzorging en gezamenlijkheid en gericht op reken- wiskundige activiteiten. Het geeft de leerkracht de mogelijkheid om volgens de literatuur de themahoek in te richten. Uit het

onderzoek blijkt dat wanneer de themahoek is ingericht volgens de screeningslijst, de kinderen met hoge betrokkenheid in de themahoek spelen. Een hoge betrokkenheid vergroot de kans op fundamentele leerervaringen (Janssen-Vos, 2002).

Aan welke competenties moet ik voldoen om het spelen in de themahoek te begeleiden?

Om het spelen in de themahoek te begeleiden is mijn didactisch handelen getoetst aan de competenties zoals deze beschreven zijn volgens Brouwers (2013). Tijdens het onderzoek heb ik me op de didactische competentie van de leerkracht het jonge kind gericht omdat ik hier volgens de LEOZ scan het minst op scoorde.

Mijn didactisch handelen is op onderstaande punten beoordeeld. De didactische handelingen die volgens de collega's meer aandacht behoeften zijn vet gedrukt, op de cursieve punten scoorde ik goed:

- *Maak gebruik van didactische hulpmiddelen;*
- **Hou in de gaten wanneer ze nodig is;**
- **Laat het denkwerk over aan de kinderen;**
- *Geef nieuwe impulsen aan het spel;*
- *Creëer problemen;*
- **Wacht de mogelijke antwoorden van de kinderen af;**
- *Bespreek kritisch de input van de kinderen;*
- *Sta de kinderen bij in hun onderzoek naar de wereld;*
- *Verplaats zich in de denkwereld van de kinderen;*
- *Wek de nieuwsgierigheid van kinderen op;*
- *Heb zelf ook een nieuwsgierige houding;*
- *Heb geduld;*
- *Creëer ruimte voor ideeën & initiatieven;*
- **Stel de juiste vragen;**
- **Geef aandacht aan het proces én resultaat.**

Concluderend kan ik stellen dat de didactische handelingen te maken hebben met de eigen inbreng van kinderen, ze de vrijheid geven, zonder te oordelen. Uit de observaties blijkt dat de kleuterleerkracht moet participeren in het spel, als medespeler of als organisator om doelbewuste situaties te laten ontstaan zonder het spel te willen sturen. Dit komt overeen met wat Van Oers (1996) zegt over het stimuleren van rekenwiskundige activiteiten tijdens spelen. Ik merk door de gesprekken met mijn collega's dat het sturen van spel onbewust gebeurt. Doordat ik erop ben gewezen tijdens dit onderzoek, kwam ik er bij de rekenactiviteit "wegen" achter dat er fundamenteel wordt geleerd als ik mezelf als medespeler of organisator opstel. **De kinderen ontdekken en leren uit zichzelf.**

5.2 Hoofdvraag

Aan welke didactische vaardigheden moet ik voldoen om de doelen beginnende gecijferdheid volgens het themagroepsplan aan te bieden in een themahoek?

Uit dit onderzoek blijkt dat de competenties gebaseerd op het didactisch handelen van Brouwers (2013), ingezet tijdens het spel van de kleuter in de themahoek, een positieve ontwikkeling op de beginnende gecijferdheid van de kleuter laat zien. Wanneer het beredeneerd onderwijsaanbod zich richt op de totale ontwikkeling van de kleuter worden er meerdere doelen behaald in plaats van alleen het vooraf gestelde doel. Tijdens dit onderzoek hebben de kleuters met hoge betrokkenheid aan het spelen in de themahoek deelgenomen, waardoor ze fundamenteel leren tijdens het spelen (Janssen-Vos, 2002).

Het doel van dit onderzoek is dat ik heb laten zien dat door spelbegeleiding een kleuter al spelend de gestelde onderwijsdoelen kan behalen. Uit het onderzoek is het belang van het spelen gebleken precies wat Janssen-Vos (2001) stelt.

5.3 Aanbevelingen

Het is van belang dat het spelen plaatsvindt in een themahoek die is ingericht volgens de screeningslijst van Laevers en Depondt (2004), Galama- Koolen (2008) en Van Brandwijk (2005). De kleuterleerkracht moet participeren in het spel (Van Oers, 1996) en didactisch kunnen handelen volgens Brouwers (2013). Voorafgaand aan het spelen in de themahoek dient de kleuterleerkracht een groepsoverzicht en het ontwikkelde themagroepsplan in te vullen gebaseerd op het themaplan van Valstar en De Lange (2008). Waarbij voor elke kleuter aansluitend aan zijn onderwijsbehoeften onderwijsdoelen worden geformuleerd en speel- en leeractiviteiten worden ontworpen. Er wordt handelingsgericht gespeeld!

Hoofdstuk 6 Reflectie

In dit hoofdstuk zal ik mijn onderzoek evalueren aan de hand van reflecties op het product, proces en mijn professionele rol als Master SEN.

6.1 Product

*“Lopend over een lange weg,
over bergen en door dalen ben ik gegaan.
Het laatste stukje hard gerend,
dus nu tijd om even stil te staan.”*

Dichter onbekend

Sinds de start van de opleiding Master SEN wilde ik mijn onderzoek richten op het jonge kind binnen de setting van mijn onderwijspraktijk. Fijn, ik had het onderzoeksonderwerp al geruime tijd paraat maar ...

het was lastig om te komen tot de definiëring van het praktijkprobleem en de onderzoeksvragen. Ik zag mijn onderzoek te groot, het was niet specifiek genoeg. Het formuleren van de probleemstelling in praktische en haalbare termen was een zoektocht maar is uiteindelijk gelukt door regelmatig overleg met critical friends en mijn onderzoeksbegeleider Aleid Beets-Kessens.

Bij de uitvoering waarbij mijn collega's daadwerkelijk gingen deelnemen aan het onderzoek voelde ik het spanningsveld waar De Lange et al. (2011) over schrijft. De collega's hadden een beperkte inbreng door de deductieve benadering van de onderzoeksinstrumenten. Mijn kritische collega's gingen na of inhoud van de ontworpen onderzoeksinstrumenten klopte en vroegen om argumentatie, waardoor de focusgroep is ontstaan. Ik besepte dat ik door de keuze van de deductieve benadering van de onderzoeksinstrumenten minder dicht bij de werkelijkheid zou komen. Maar door de collega's middels de focusgroep inspraak te geven, vond ik deze benadering aanvaardbaar. De resultaten van dit onderzoek zijn een interpretatie van wat de collega's hebben gezien op de filmopnamen. De gegevens zijn niet objectief. Hier was ik gedurende het onderzoek van bewust, maar ik vond deze onderzoeksinstrumenten de betrouwbaarheid van de verbeteracties vergroten waardoor het goed aansloot bij mijn onderzoek.

Evans (1996) benadrukt de complexiteit van het onderzoek. Standaardoplossingen werken in het onderwijs meestal niet, omdat onderwijscontexten sterk van elkaar kunnen verschillen. Dit maakt het onderzoek subjectief en alleen toepasbaar op de te onderzoeken basisschool. Desalniettemin kunnen leerkrachten van de onderbouw wel van het onderzoek leren doordat ze inzicht krijgen in het belang van spel, het opstellen van een themagroepsplan, het inrichten van een themahoek en het begeleiden van spelen.

Daarnaast heb ik nog enige kritiek op de microstructuur van dit onderzoek. Als actieonderzoeker heb ik mijn eigen praktijk onderzocht. Ik kan niets veranderen aan de ideologie die achter het kritisch-emancipatorische paradigma schuilt: de 'onderdrukking' van de spelende kleuter in het onderwijs (De Lange et al., 2011). Het onderzoek betreft maar een klein onderdeel, ik had het groter willen zien! De veranderingen die mijn onderzoek teweeg hebben gebracht zijn dat:

1. De kinderen zijn beter gaan spelen doordat ze aandacht krijgen voor hun spel. Door de spelbegeleiding wordt hun leer- en ontwikkelingsproces gestimuleerd en geoptimaliseerd (Brouwers, 2013).
2. Ik ben gaan meespelen in de themahoek. Het spelen heeft hierdoor een centrale plaats gekregen in mijn onderwijspraktijk.

Een kritische noot hierbij is dat de kinderen wellicht ‘hetzelfde’ spelen als voorheen, maar dat dit door het handelingsgericht spelen nu wordt opgemerkt door de kleuterleerkracht.

Het schoolmanagement is enthousiast over de resultaten van dit onderzoek en heeft de kleuterleerkrachten al één thema laten uitwerken volgens het themagroepsplan. De toekomst zal uitwijzen of deze werkwijze een standaardwerkwijze wordt voor de onderbouw. Daar vervul ik een adviserende rol in.

6.2 Proces

In het begin was de inhoud van het onderzoek vooral gericht op de uitgangspunten van het HGW. Ik wilde het ombuigen naar het handelingsgericht spelen rekening houdend met alle uitgangspunten. Hierdoor werd mijn onderzoek te groot en niet haalbaar. Ik richtte me vervolgens op één uitgangspunt zodat de focus weer op het jonge kind kwam te liggen. Ik merkte dat het onderzoek steeds meer kleuterspecifiek werd. Dat zette mij ertoe om mijn JKD docent te vragen mijn onderzoeksbegeleider te worden. Zij heeft mijn onderzoeksverslag kritisch bekeken en gerichte feedback gegeven, waardoor de inhoud krachtig en compact is geworden.

Ik heb ervaren dat het onderzoeksproces een cyclisch proces is en met het onderzoeksverslag als werkend document. Als ik iets in de praktijk uitvoerde merkte ik dat de onderzoeksvragen bijgesteld moesten worden. Deze veranderingen waren waardevol en noemenswaardig. Door het verslag volgens de aanpak van Ponte te schrijven kon het algemeen plan steeds bijgesteld worden zodat de stappen van het onderzoek op een consistente en logische wijze werden beschreven.

6.3 Persoon

De reflectie is volgens twee leerdoelen uit mijn POP opgebouwd omdat deze de beweegredenen voor dit onderzoek waren.

1. **Ik wil mijn handelen kunnen sturen vanuit theoretische inzichten en perspectieven, waardoor ik mijn professionaliteit beter kan overbrengen op collega's, ouders en instanties.**

Volgens Korthagen en Vasalos (2007) komt “kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling”. Tijdens het onderzoek ben ik volgens de binnenste lagen van het ui-model gaan handelen. Met de ideologie voor het opkomen van de niet-dominante groep vanuit het kritisch-emancipatorisch paradigma, heb ik gehandeld vanuit betrokkenheid, identiteit en mijn overtuiging. Het was een uitdaging om de objectiviteit boven mijn eigen waarden en normen centraal te stellen. Door een kritisch gesprek met mijn onderzoeksbegeleider heb ik geleerd om objectief en zakelijk het onderzoek uit te voeren zonder dat de ideologie van invloed is geweest.

Nu onderken ik het belang van al spelend leren, niet alleen omdat het mijn visie is, maar omdat dit

uit de literatuur blijkt én omdat het uit mijn onderzoek is gebleken. Ik heb mijn didactische competentie verder ontwikkeld waardoor ik gefundeerde keuzes maak voor het handelen in de klas. Ik heb dit onderzoek uitgevoerd met het oog op het functioneren als kleuterleerkracht in een inclusieve setting waarbij ik volgens het doen van cyclus onderzoek volgens Ponte, kritisch de literatuur heb toegepast (Claasen et al., 2011).



Figuur 1: Het ui-model geeft een gelaagdheid aan in het functioneren van leraren

Voor de toekomst wil ik het werken met een themagroepsplan, waarbij spelen centraal staat, eigen maken zodat ik mijn professionaliteit kan uitdragen naar derden. Ik wil een baken zijn voor het jonge kind en de kleuterleerkrachten waarbij ik voor ze opkom in mijn onderwijspraktijk. Hiervoor zal ik de manier van werken waarop mijn onderzoek is gericht eigen maken. Ik denk dat het eindgesprek van de Senthese de grote 'test' is om te laten zien of ik mijn professionaliteit wat betreft het jonge kind kan uitdragen en overbrengen.

2. Ik wil inzicht krijgen op de manier waarop kleuters leren en spelen en mijn onderwijsaanbod hierop laten aansluiten.

Vanuit de JKD modules en het schrijven van het artikel heb ik een visie gevormd op het onderwijs aan het jonge kind: spelen behoort een centrale plaats in het kleuteronderwijs te hebben. Om mijn visie uit te werken in de praktijk, heb ik mij verdiept in de literatuur over het bieden van spelbegeleiding. Ook heb ik de mogelijkheid gekregen om met een spelbegeleider bij de peuterrevalidatie in een revalidatiecentrum mee te lopen. Zij heeft mij laten zien en laten ervaren wat spelbegeleiding inhoudt. Daar heb ik veel van geleerd, de kinderen die daar in behandeling zijn kunnen niet spelen. Het was een groot verschil met het spelen van mijn kinderen in de klas.

Nu had ik genoeg tools om het spelen in de themahoek te begeleiden. Als vanouds liep ik weer in dezelfde valkuil; ik vraag niet snel om hulp. Ik voel me vaak bezwaard om hulp te vragen. Hierdoor leidde het onderzoek een eigen leven en raakte ik de rode draad kwijt. De validiteit was weg, wat onderzocht ik nu werkelijk en wilde ik dat wel onderzoeken? Ik ben er trots op dat ik de JKD docent voor haar expertise in heb geschakeld. Dit voelde als een overwinning en heeft ervoor gezorgd dat mijn onderzoek tot een hoger niveau is getild.

Nawoord

Er is een aantal mensen die ik wil bedanken omdat zij bijgedragen hebben aan de totstandkoming van dit onderzoeksverslag.

Mijn vriend, Kees. Hij heeft me geholpen met de lay-out en mij de tijd en ruimte gegeven om te schrijven. Collega's: bedankt voor het bekijken van de filmpjes en het invullen van de screeningslijst en observatielijsten, hopelijk heeft de appeltaart gesmaakt!

Hanneke en Saskia, mijn critical friends, wil ik bedanken voor het beantwoorden van de vele telefoontjes met vragen die ik had. Ook hebben zij het onderzoeksverslag gelezen en voorzien van feedback.

Aleid Beets-Kessens heeft snel de begeleidingsuren van Pauline Bruinsma over kunnen nemen op het moment dat ik steeds meer kleuterspecifieke begeleiding nodig had, hiervoor wil ik beide docenten bedanken.

En Aleid, bedankt voor je uitgebreide en kritische feedback en je altijd zo snelle reactie!

Geraadpleegde literatuur

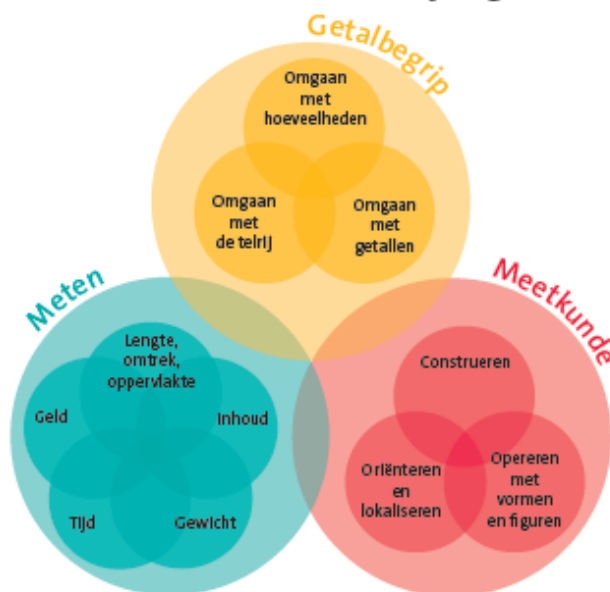
- Aalsvoort, G. van der (2009). *Spel en spelen op de HU. Openbare les*. Hogeschool Utrecht.
- Aalsvoort, G.M., van der. (2011). *Van spelen tot serious gaming. Spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk*. Leuven: uitgeverij Acco.
- Ameling, M., Cordang, M. & Damen, L. (2005). *Spel en spelbegeleiding. SLO werken aan leren*. Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede.
- Bodrova, E. (2008). *Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education*. In: European Early Childhood Education Research Journal. 16 (3), 357-369.
- Bosch, W. & Boomsma, C. (2009). *Onderwijs aan het jonge kind ... een vak apart*. Baarn: HB uitgevers.
- Brandwijk, D., van. (2005). Met echte spullen speel je beter! *De wereld van het jonge kind*, jrg. 32 (10)
- Brouwers, H. (2013). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Claasen, W., Bruïne, E.J. de, Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, B. van. (2009) *Inclusief Bekwaam, Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Delfos, M.F. (2007). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Esch, W., van. & Beets- Kessens, A. (2009). Wat heb je nodig om te werken met jonge kinderen? In: *De wereld van het jonge kind*. Jrg. 37. Nr. 4, p. 4-6.
- Galama- Koolen, H. (2008), Leefruimte voor kleuters. In: *De wereld van het jonge kind*, jrg. 35 (9)
- Gijzen, W. (2010). Handelingsgericht werken met groepsplannen. In: *Jeugd in School en Wereld*. Jrg. 2. Nr. 10, p. 12-15.
- Heijden, A. van der. (2011). Spel of schoolse vaardigheden. In: *De wereld van het jonge kind*. Jaargang 36, nummer 6, p. 28-31.
- Heijden, M. van der. & Bosch, A. van den. (2012). Schip Ahoi! Kind in zicht!. In: *De wereld van het jonge kind*. Jaargang 40, nummer 9, p. 28-31
- Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. Why play = learning. In: *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2008:1-6.
- Janssen-Vos, F. (1990). *Werken met materialen*. Uitgeverij van, Assen: Gorcum.
- Janssen- Vos, F., Dikken, N. den. & Verkleij, H. (2001). *Spel en spelen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Janssen- Vos, F., Schiferli, T & Vink, H. (2002). *Thema's en projecten*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Janssen- Vos, F., & Pompert, B. (2003). *Startblokken van basisontwikkeling*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Janssen- Vos, F. (2004). *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

- Kohnstamm, R. (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie: het jonge kind*. Houten/ Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). 'Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling.' In: *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 28 (1), 17-21.
- Lange, R. de., Schuman, H & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant – Uitgevers.
- Laevers, F., & Depondt, L. (2004). *Ervaringsgericht werken met kleuters*. CEGO Publishers Leuven Belgium.
- Leenders, Y., Naafs, F. & Oord, I. van den. (2009). *Effectieve instructie: leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Nelissen, J. (2012). Heeft testen zin? In: *De wereld van het jonge kind*. Jrg. 39. Nr. 4, p. 28-31.
- Nicolopoulou, A. (2010). The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education. In: *Human Development*. 53: 1 – 4.
- Oers, B. van (1996). Are you sure? Stimulating mathematical thinking during young children's play. In: *European Early Childhood Education Research Journal*. 4 (1), 71-87.
- Oers, B. Van (2004). 'Daniel El'konin: Ontwikkeling als sociaal – cultureel experiment'. In: Westerman, W. & Oers, B. van. *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Oers, B. van (2005). *Carnaval in de kennisfabriek. De positie van spel in ontwikkelingsgericht onderwijs*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven/Den Haag: uitgeverij Acco.
- Parreren, C.F. van. (1990). *Leren op school*. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Schuman, H. (2007). Passend Onderwijs – pas op de plaats of stap vooruit? In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 2007, p. 46
- Swet, J., van., Wichers- Bots, J. & Brown, K. (2011): Solution focused assessment: rethinking labels to support inclusive education, In: *International Journal of Inclusive Education*. 15:9, 909-923.
- Valstar, S. & Lange, S., de. (2008). Werken met een groepsplan. Sabine maakt er een uitdaging van. In: *De wereld van het jonge kind*. Jrg. 36. Nr. 4, p. 28-31.

Document verkregen bij de SEO3 module:

Van Meersbergen, WOSO/RdMc/OU, 2009: Van Meersbergen, LEOZ/WOSO, 2012.

Rekeninhouden voor het jonge kind

**Getalbegrip****Omgaan met de telrij**

- Telwoorden kennen
- Telrij opzeggen (akoestisch tellen)
- Doortellen en terugtellen vanaf willekeurige getallen
- Begrippen rond de telrij: verder, door, terug, naast, tussenin
- Plaatsen van getallen op de getallenlijn of hokjeslijn
- Vergelijken en ordenen van getallen in de telrij
- Tellen met sprongen (2, 5, 10)
- Relaties zien tussen getallen op de getallenlijn/ hokjeslijn/ in de getallenrij
- Redeneren over de telrij

Omgaan met hoeveelheden

- Tellen van hoeveelheden (resultatief tellen)
- Vergelijken en ordenen van hoeveelheden
- Begrippen rond hoeveelheden: meer, minder, meeste, minste, evenveel, weinig, veel, ongeveer
- Getalbeelden (her)kennen
- Verkort tellen
- Handig organiseren van hoeveelheden door structureren/groeperen
- Splitsen van kleine hoeveelheden
- Informeel optellen en aftrekken
- Redeneren over hoeveelheden

Omgaan met getallen

- Cijfers/getallen herkennen, lezen en schrijven
- Koppelen van telwoorden, hoeveelheden en getallen
- Begrippen rond getallen: groter, kleiner, grootste, kleinste, gelijk
- Samenstellen en splitsen van getallen
- Vergelijken en ordenen van getallen op basis van de plaats van de cijfers
- Verschillende betekenissen van getallen
- Redeneren over getallen

Meten**Lengte, Omtrek, Oppervlakte, Inhoud, Gewicht**

- Begrip van wat meten inhoudt
- Vergelijken en ordenen op lengte, omtrek, oppervlakte, inhoud, gewicht, bijvoorbeeld via 'op het oog', afpassen, naast elkaar houden, overgieten, met handen wegen
- Aflezen van meetuitkomsten in grafische voorstellingen (staafgrafiek, pictogram)
- Voorwerpen sorteren op basis van een eigenschap/grootheid
- Begrippen: groot, groter, grootste, klein, kleiner, kleinste, lang, langer, langste, kort, korter, kortste, hoog, hoger, hoogste, laag, lager, laagste, dun, dunner, dunste, dik, dikker, dikste, vol, voller, volste, leeg, leger, leegste, veel, meer, meeste, weinig, minder, minste, breed, breedste, smal, smalste, licht, lichter, lichtste, zwaar, zwaarder, zwaarste
- Meten met informele instrumenten en maten: stroken, voetstappen, voeten, touwtjes, A4-blaadjes, blokjes, bekers, flessen, wip, balans
- Redeneren over eenvoudige meetsituaties

Tijd

- Dagritme en Jaarritme
- Gebeurtenissen in tijdsvolgorde plaatsen
- Begrippen: dagen van de week, delen van de dag: vroeg, vroeger, laat, later, op tijd, te laat, toen, nu, straks, gister, morgen, vandaag, lang, kort, snel, langzaam
- Functie van de klok en aflezen van hele uren
- Tijdmeter met informele tijdmeters (zandloper)
- Redeneren over eenvoudige situaties rond tijd

Geld

- Begrip van wat geld, kopen en betalen betekenen
- Begrippen dat briefjes en munten verschillende waarden hebben
- Begrippen: duur, duurder, duurste, goedkoop, goedkoper, goedkoopste, euro, munten
- Redeneren over eenvoudige situaties rond geld

Meetkunde**Oriënteren en lokaliseren**

- Meetkundige begrippen zoals: voor, achter, naast, op, onder, in, boven, tussen, dichtbij, veraf, tegenover, links, rechts, voor, na, rechtdoor, verder
- Plaats van voorwerpen in de ruimte, ten opzichte van elkaar en ook t.o.v. zichzelf, beschrijven en omgekeerd
- Van situaties en voorwerpen een visuele voorstelling maken en deze beschrijven
- Lezen en maken van eenvoudige tekeningen, bouwplaten en plattegronden
- Lezen, volgen en maken van eenvoudige routes
- Redeneren over eenvoudige meetkundige problemen rond oriënteren en lokaliseren

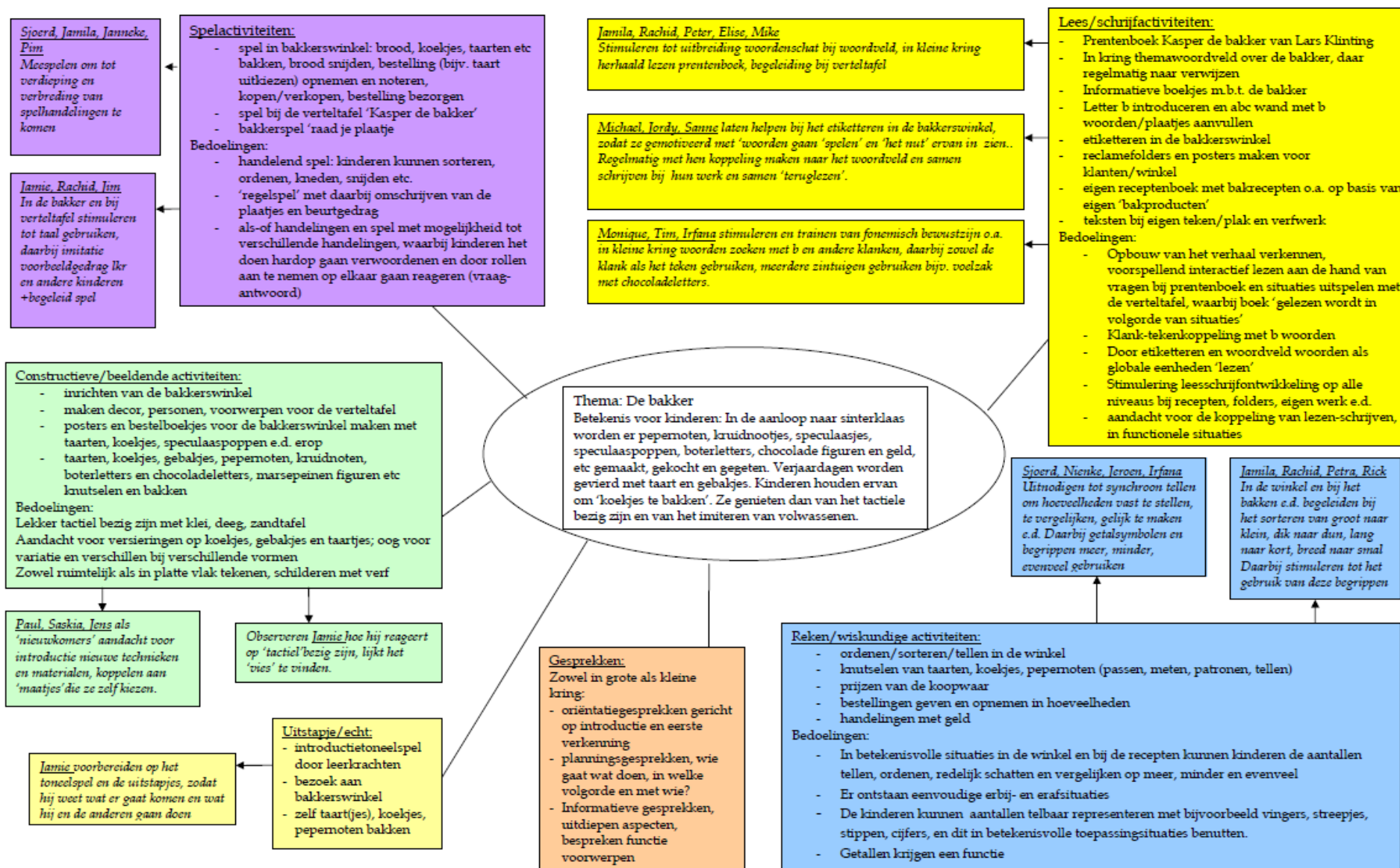
Construeren

- Bouwen, nabouwen, ook vanaf een tekening/foto/stappenplan
- Meetkundige vormen onderscheiden en benoemen zoals cirkel, rechthoek, vierkant, driehoek, ruit
- Vouwen en navouwen en begrippen gebruiken zoals: recht, schuin, dubbel, lijn, hoek, punt
- Sorteren van voorwerpen op basis van een of meer kenmerken
- Redeneren over eenvoudige meetkundige problemen rond construeren
- (Namen van kleuren)

Opereren met vormen en figuren

- Spelen met en redeneren over zon en schaduw
- Spiegelen en nadenken over spiegel-effecten
- Begrippen rond vormen en figuren
- Meetkundige patronen namaken en ontwerpen
- Patronen herkennen en voortzetten in bijvoorbeeld tegelvoeren, kettingen, mozaiek
- Redeneren over eenvoudige meetkundige problemen rond vormen en figuren

Bijlage 2 Themaplan van Valstar en De Lange (2008)



Bijlage 3 Groepsplan beginnende gecijferdheid

Groep:

Leerkracht:

Periode:

Vakgebied:

Namen leerlingen	Beginsituatie Specifieke kindkenmerken. Benoem individuele leerlingbehoefte.	Leerdoelen Wat wil ik bereiken?	Leerinhoud Wat ga ik doen? Met welke middelen?	Organisatie Hoe pak ik het aan?	Evaluatie
Basisgroep					
Subgroep 1					
Subgroep 2					
Individueel HP RT					

Naam:	M 2						E 2					
	Getalbegrip (max. 20) (risico score 13) <u>1 t/20</u>	Meten (max. 16) (risicoscore 11) <u>21 t/m 36</u>	Meetkunde (max. 12) (risico score 9) <u>37 t/m 48</u>	Aantal goed	Vaardigheidsscore	I t/m V	Getalbegrip (max. 20) (risico score 15)	Meten (max. 16) (risicoscore 12)	Meetkunde (max. 12) (risico score 10)	Aantal goed	Vaardigheidsscore	I t/m V
B	17	13	8	38	86	II						
O	13	12	11	36	83	III						
A	7	10	7	24	69	V						
M	19	7	10	36	83	III						
B	20	13	12	45	104	I						
I	17	11	10	38	86	II						
T	13	8	7	28	73	IV						
A	6	5	7	18	63	V						
S	7	6	4	17	62	V						
L	18	13	9	40	90	I						
Q	6	5	6	17	62	V						
J	17	13	7	37	84	II						
L	11	8	9	28	73	IV						
N	15	9	8	32	78	IV (C)						

NB: de risico scores zijn door school vastgesteld (versie 10-12-2013)

Bijlage 5 Groepsoverzicht

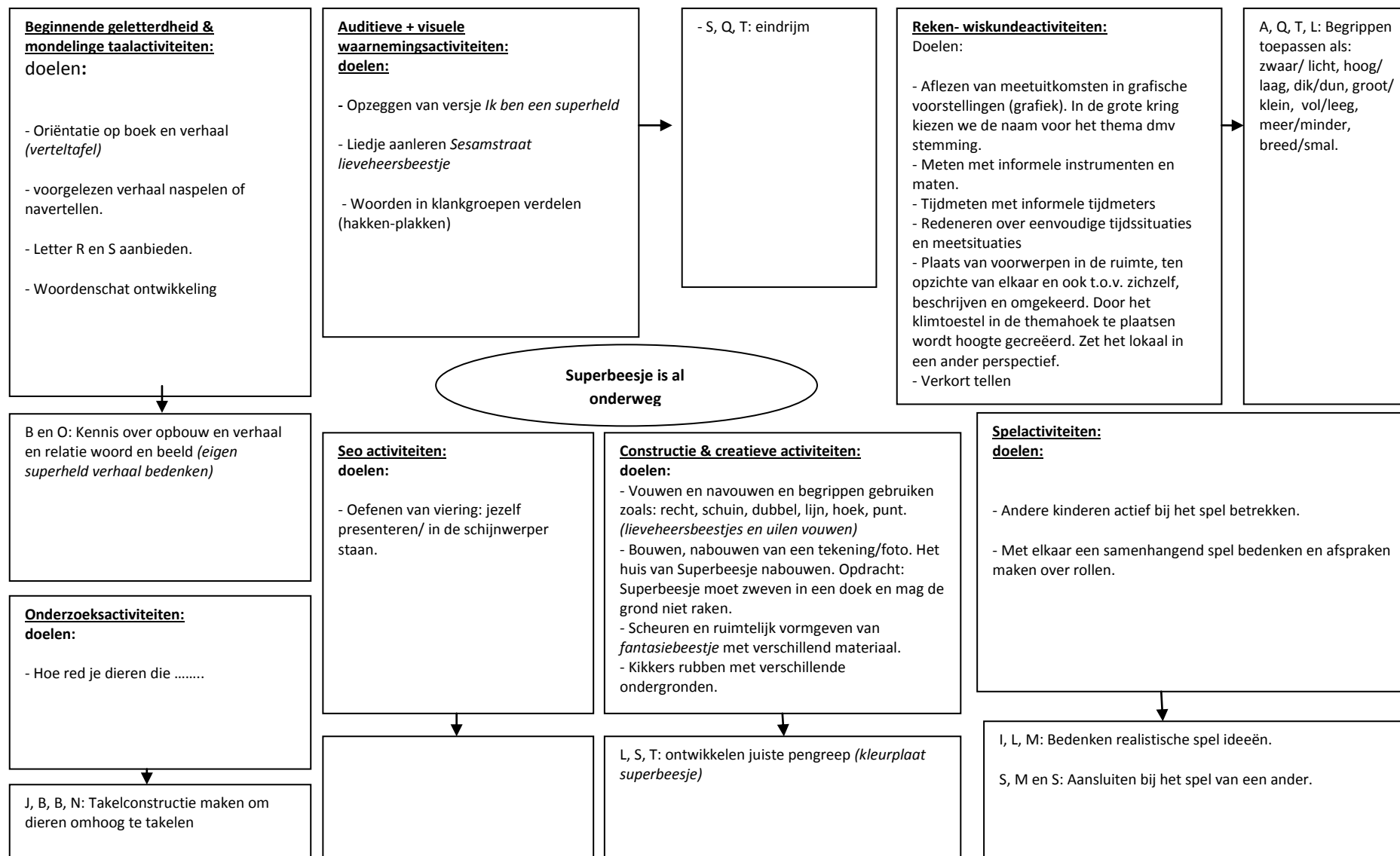
Schooljaar:	Fase 1: Waarnemen/signaleren			Fase 2: Begrijpen/analyseren				
Periode HGW – cyclus: 1 Groep: 2 Leerkracht: Jolanda	Toetsen: Cito M2 Rekenen (R) en Taal (T)	Gegevens uit observaties en gesprekken		Voor elk kind de handreiking: hoe leert deze leerling het beste? Onderwijsbehoeften (OWB): alleen invullen bij die leerlingen die extra begeleiding nodig hebben op dat gebied!				
Namen van leerlingen	Toetsscores, analyses en conclusies	Positief en stimulerend. Welke aspecten zou je willen benutten?	Moeilijk en belemmerend. Wat is problematisch?	Handreiking: hoe leert deze leerling het beste?	OWB Geletterdheid	OWB Gecijferdheid	OWB Spel	OWB Sociaal-emotioneel Motoriek Creativiteit
1 S	R: V T: IV	Motivatie Doorzettings- vermogen Bewegelijk	Concentratie	Kleine opdracht Succeservaring Spelsituaties Voldoende tijd	Voldoende tijd nodig om zich te kunnen richten en om een overzicht te creëren van de taak.	Materialen nodig die de denkhandelingen concreet ondersteunen. Getalbegrip Meten Meetkunde	Werkvorm nodig waarbij ze de leidende rol leert spelen.	Groepsge- noten nodig die haar vragen mee te spelen.
2 I	R: II T: I	Initiatief Creativiteit	Verlegen	Uitdagende opdrachten				

3 L	R: I T: III	Concentratie Leergierig	Geen fantasie Samenspel Afwachtend	Uitdagende opdrachten				Behoeftte om zich competent te voelen in hoe te handelen in sociale situaties.
4 J	R: II T: I	Fantasie Regels en structuur Leergierig	Concentratie Samenspel	Uitdagende opdrachten				
5 A	R: V T: V	Creativiteit Motivatie	Concentratie Geen initiatief	Samen met lkr. Spelsituaties	Materialen nodig die de denkhande- lingen concreet ondersteunen	Materialen nodig die overzichtelijk zijn en die zij zelfstandig kan gebruiken. Getalbegrip Meten	Groepsgenoten nodig met wie ze kan overleggen over activiteiten.	
6 O	R: III T: I	Leergierig Initiatief	Concentratie	Uitdagende opdrachten				
7 L	R: IV T: II	Creativiteit Initiatief	Verlegen	Nabijheid lkr.		Materialen nodig die overzichtelijk zijn en die zij zelfstandig kan gebruiken. Getalbegrip		

8 T	R: IV T: V	Concentratie Motivatie Doorzettingsvermogen	Geen initiatief Volgend	Succeservaring Spelsituaties Samen met lkr.	Begeleide inoefening, ondersteuning bij het toepassen van de strategie, stimuleren tot het bedenken van eigen vb.	Materialen nodig die de denkhandelingen concreet ondersteunen Metten	Groepsgenoten nodig met wie hij samenwerkend kan leren.	
9 B	R: I T: I	Leergierig Motivatie Concentratie	Verlegen	Uitdagende opdrachten				
10 M	R: III T: V	Leidend Motivatie	Faalangstig Concentratie Zelfvertrouwen	Succeservaring Spelsituaties	Begeleide inoefening, ondersteuning bij het toepassen van de strategie, stimuleren tot het bedenken van eigen vb.			
11 N	R: IV T: II	Creatief Motivatie Concentratie	Afwachtend Zelfvertrouwen	Succeservaring Nabijheid lkr. Opdr. op niveau		Behoeftte aan vertrouwen in zichzelf. Metten		
12B	R: II T: I	Beweeglijk Leergierig	Geen fantasie Motivatie Doorzettingsvermogen	Spelsituaties Echte situaties				

13 Q	R: V T: V	Concentratie Doorzettings- vermogen Motivatie	Beleving/ voelen Informatiever- werking Kleurenblind	Kleine opdracht Succeservaring Spelsituaties	Opdrachten nodig die overzichtelijk zijn door een sombere lay- out met functionele illustraties.	Materialen nodig die de denkhandeling en concreet ondersteunen. Getalbegrip Meten		Groepsgeno- ten nodig met wie hij kan overleggen over de activiteit.
14 A	R: V T: III	Motivatie Leergierig Initiatief	Concentratie	Uitdagende opdrachten		Activiteiten nodig die ruimte laten tot eigen keuze en inbreng. Getalbegrip		

Bijlage 6 Themagroepsplan 'Superbeesje is al onderweg'



Inrichting themahoek**screeningslijst gericht op reken/wiskundige activiteiten**

Inrichting	Ja	Nee
Er is voldoende speelruimte		
De hoek is veranderbaar		
Er straalt rust uit		
Er is een duidelijke ingang waar de kinderen in en uit kunnen gaan		
De themahoek bevindt zich naast de huishoek		
De themahoek is een afgebakende ruimte		
Er zijn gordijnen/ doeken om beslotenheid te creëren wanneer kinderen behoefte hebben aan geborgenheid of afsluiting van de rest.		

Materiaal	Ja	Nee
De materialen liggen binnen handbereik van de kinderen		
De kinderen kunnen zelfstandig aan het werk met de materialen		
Er zijn 'echte' materialen aanwezig		
Er liggen materialen die niet specifiek voor kleuters zijn ontworpen zoals een hondenriem, spiegel, trechter, tuinslang. (niet-conventioneel materiaal)		
Er ligt niet teveel, maar ook niet te weinig materiaal		
Er zijn verkleedkleden aanwezig en deze liggen op een vaste plaats		
Er is rekenmateriaal aanwezig zoals een wekker, zandloper, meetlint, weegschaal, verrekijker, getallenlijn		
Er is eenheid in meubilair		

Verzorging	Ja	Nee
De speelruimte is ordelijk en opgeruimd		
Het ziet er verzorgd uit		
Het is schoon		

Gezamenlijk	Ja	Nee
De kinderen voelen zich betrokken bij de inrichting. Er zijn spullen meegebracht van thuis		

Bronvermelding:

Galama-Koolen, H. (2008), Leefruimte voor kleuters. In: *De wereld van het jonge kind*, jrg. 35 (9)Brandwijk, D., van. (2005). Met echte spullen speel je beter! *De wereld van het jonge kind*, jrg. 32 (10)Laevers, F., & Depondt, L. (2004). *Ervaringsgericht werken met kleuters*. CEGO Publishers Leuven Belgium

Spelen en betrokkenheid

	JA	NEE
De kinderen zijn aan het spelen		
De kinderen hebben vrijheid van handelen		
De kinderen hebben plezier		
De kinderen maken zelf regels en afspraken		
De kinderen zijn vrijwillig bezig		
De kinderen worden aangesproken in hun zone van naaste ontwikkeling.		
De kinderen leren betekenisvol		

Bij de kinderen zie ik:

Concentratie	Energie	Complexiteit en creativiteit	Actieve houding	Nauwkeurigheid	Snelle reactietijd	Voldoening

Doelen

Zijn de vooraf gestelde doelen behaald?

	JA	NEE
Metten met (informele) instrumenten en maten		
Aflezen van meetuitkomsten in grafische voorstellingen (grafiek)		

Zie je het begrip tijdens de activiteit terugkomen?

	JA	NEE
Classificeren (ordenen naar vorm, kleur etc.)		
Seriëren (van groot naar klein etc.)		
Verzamelen		
Tellen		
Vergelijken		

Meten		
Schatten		
Oplossen van telproblemen		
Simpele rekensommetjes maken		
Getallen gebruiken		
Gebruik van meetkundige begrippen (bv. onder, links, veraf)		
Schematiseren / iets noteren		
Omgaan met ruimte (bv. lokaliseren en oriënteren)		
Omgaan met geld		
Omgaan met tijd		
Zijn er nog andere doelen behaald dan de gestelde doelen?		
Zo ja, welke doelen?		

Didactisch handelen

De leerkracht (kruis aan):

	JA	NEE
Maakt gebruik van didactische hulpmiddelen (materialen uit de concrete werkelijkheid)		
Houdt in de gaten wanneer ze nodig is		
Laat het denkwerk over aan de kinderen		
Geeft nieuwe impulsen aan het spel		
Creëert problemen		
Wacht de mogelijke antwoorden van de kinderen af		
Besprekt kritisch de input van de kinderen		
Staat de kinderen bij in hun onderzoek naar de wereld		
Verplaatst zich in de denkwereld van de kinderen		

Wekt de nieuwsgierigheid van kinderen op		
Heeft zelf ook een nieuwsgierige houding		
Heeft geduld		
Creëert ruimte voor ideeën & initiatieven		
Stelt de juiste vragen		
Geeft aandacht aan het proces én resultaat		

Bronvermelding:

Aalsvoort, G.M., van der. (2011). Van spelen tot serious gaming. Spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk. Leuven, uitgeverij Acco.

Brouwers, H. (2013). Kiezen voor het jonge kind. Bussum, Uitgeverij Coutinho.

Laevers, F., & Depondt, L. (2004). Ervaringsgericht werken met kleuters. CEGO Publishers Leuven Belgium

Oers, B. van (1996). Are you sure? Stimulating mathematical thinking during young children's play. In: European Early Childhood Education Research Journal. 4 (1), 71-87.

Verbeteractie 3

Tijd verbeteractie	Maandagochtend 24 februari 2014 tijdens de werkles
Bijeenkomen van focusgroep	Woensdag 26 februari 2014 13.00 uur met Eliza, Caty, Rita, Moon en Nancy
Aandachtspunt	Nulmeting van het didactisch handelen
Doelen	Tijdmeteren met (informele) tijdmeters Redeneren over eenvoudige situaties rondom tijd
Materiaal	Stopwatch Zandloper Kookwekker
Activiteit	A, T, A en S gaan spelen in de hoek. Voorgesprek over Superbeesje, dat hij overal heel snel moet zijn. Daarna mogen ze gaan spelen. Wanneer ze niet tot de stopwatch komen of het noteren van de tijd, dan probeer ik dit te sturen door vragen te stellen of door mee te spelen.
Reflectie	De kids maakten de link naar de Olympische Winterspelen met het schaatsen. Op de racebaan zijn ze gaan schaatsen. Ze pakten de stopwatch en haalden het pistool en de microfoon uit de bouwhoek. Ze probeerden de stopwatch uit. Toen het niet lukte, vroegen ze mij om raad. De 'uitkomsten' hebben ze met pen genoteerd op een blaadje. S was druk bezig met het schrijven van haar naam en tijd, doordat A het had uitgelegd, duidelijk de zone van naaste ontwikkeling. A was daarentegen weer aan het auditief discrimineren met de naam van S (hardop spellen en luisteren of het klopt). Ze waren druk met het redeneren over wie nu sneller is en wat snel is. Ze kwamen op grote getallen: "100 is meer dan 4 toch?" en "ik weet hoe je duizend schrijft, 1 0 0 0 !"
Aandachtspunten volgende keer	Afwachtende houding aannemen en alleen wanneer nodig open vragen stellen.

Verbeteractie 4

Tijd verbeteractie	Maandagochtend 10 maart 2014 tijdens de werkles
Bijeenkomen van focusgroep	Woensdag 12 maart 2014 13.00 uur met Eliza, Caty, Rita, Moon en Nancy
Aandachtspunt	Afwachtende houding aannemen en open vragen stellen.
Doelen	Toepassen van meetbegrippen
Materiaal	- 3 kwasten van breed naar smal - 4 trechters van groot naar klein - 3 petflessen van vol naar leeg - 2 knuffelhonden, de 1 heel zwaar (deurstopper), de ander licht. - 3 oude sleutels van groot naar klein - 3 spuitjes van lang naar kort - Lang bergsporttouw

Activiteit	Oriëntatie op materiaal en begrippen met A, Q, L en N. De kinderen gaan zelf spelen. Ik zal meespelen indien nodig.
Reflectie	De kids waren zelfontdekkend aan het spelen. Ze waren de materialen aan het verkennen. Voelden het verschil tussen de zware en lichte hond met het optakelen aan het touw. De petflessen met limonade werden superdrankjes en werden na gebruik steeds in de goede volgorde (vol- leeg) gezet. Af en toe benoemde ik even de begrippen als ze het niet wisten of het niet benoemden. Ze benoemden de kwasten als: "geef mij de brede/ smalle kwast!" Alleen de trechters zijn niet gebruikt. Ze hebben een hele discussie gehad over wie groot is en wie klein doordat ze bovenin het klimrek gingen staan. Ze zijn even bezig geweest met de verrekijker, wat zie je in de verte. Daarna gingen ze elkaar meten en wegen. Met de personenweegschaal en het meetlint, die ik er als non-conventioneel materiaal in had liggen. Q was geruime tijd (5min) niet betrokken bij het spel, hij was aan het oefenen met veter strikken. Ik heb niet veel hoeven ingrijpen, eigenlijk pakten ze uit zichzelf die nieuwe materialen.
Aandachtspunten volgende keer	Aandacht aan proces en resultaat. Eventueel met fasen uit het directe instructiemodel van Leenders (2009).

Verbeteractie 5

Tijd verbeteractie	Maandagochtend 17 maart 2014 tijdens de werkles
Bijeenkomen van focusgroep	Woensdag 19 maart 2014 13.00 uur met Eliza, Caty, Rita, Moon en Nancy
Aandachtspunt	Aandacht aan proces en resultaat. Eventueel met fasen uit het directe instructiemodel
Doelen	Meten met instrumenten Aflezen van meetuitkomsten
Materiaal	Personenweegschaal, werkblad en kleurpotloden
Activiteit	Oriëntatie op personenweegschaal en werkblad met L, N, A, S.
Reflectie	Ze gingen de hond weer takelen en wilden vervolgens zichzelf takelen. Hiervoor waren ze te zwaar. Ze kregen elkaar niet omhoog. Op de vraag: "hoe zwaar ben je dan?" Gingen ze naar de weegschaal. Ik hielp ze met aflezen maar ze onthielden het niet. Toen heb ik geopperd om in de grafiek te tekenen net zoals ze dat deden bij het kiezen van de naam van de themahoek. Ik blikte terug op een eerdere activiteit. Hierdoor begrepen ze de bedoeling en zijn ze zichzelf gaan wegen en dit gaan noteren. Ze waren enorm betrokken en ik hielp mee met aflezen van de weegschaal. Dat was nog een beetje lastig voor ze. Tijdens deze verbeteractie heb ik meegespeeld. Het voelde heel natuurlijk en ik werd geaccepteerd als 'meerwetende' spelpartner. Nadien hebben we een gesprek gehad over wie zwaarder is en wie lichter. Dat papa's en mama's zwaarder zijn. Ze wilden ook mijn gewicht weten. Dus hebben ze mij ook gewogen en mijn naam + gewicht op het werkblad erbij geschreven.
Aandachtspunten volgende keer	

Bijlage 10 Inventarisatie observatielijst 'tijd'

Spelen en betrokkenheid

	JA (aantal collega's)	NEE (aantal collega's)
De kinderen zijn aan het spelen	5	0
De kinderen hebben vrijheid van handelen	5	0
De kinderen hebben plezier	5	0
De kinderen maken zelf regels en afspraken	5	0
De kinderen zijn vrijwillig bezig	5	0
De kinderen worden aangesproken in hun zone van naaste ontwikkeling.	5	0
De kinderen leren betekenisvol	5	0

Bij de kinderen zie ik:

Concentratie	Energie	Complexiteit en creativiteit	Actieve houding	Nauwkeurigheid	Snelle reactietijd	Voldoening
2	5	4	5	2	1	4

Doelen

Zijn de vooraf gestelde doelen behaald?

	JA	NEE
Meten met (informele) instrumenten en maten	3	2
Aflezen van meetuitkomsten in grafische voorstellingen (grafiek)	5	0

Zie je het begrip tijdens de activiteit terugkomen?

	JA	NEE
Classificeren (ordenen naar vorm, kleur etc.)	0	5
Seriëren (van groot naar klein etc.)	1	4
Verzamelen	1	4
Tellen	5	0
Vergelijken	5	0

Meten	3	2
Schatten	1	4
Oplossen van telproblemen	1	4
Simpele rekensommetjes maken	2	3
Getallen gebruiken	4	1
Gebruik van meetkundige begrippen (bv. onder, links, veraf)	1	4
Schematiseren / iets noteren	5	0
Omgaan met ruimte (bv. lokaliseren en oriënteren)	2	3
Omgaan met geld	2	3
Omgaan met tijd	5	0
Zijn er nog andere doelen behaald dan de gestelde doelen?	4	1
Zo ja, welke doelen? - Auditieve discriminatie - Spellen 2 - Afspraken en regels rond het spel - Schrijven van namen en tijd noteren		

Didactisch handelen

De leerkracht (kruis aan):

	JA	NEE
Maakt gebruik van didactische hulpmiddelen (materialen uit de concrete werkelijkheid)	5	0
Houdt in de gaten wanneer ze nodig is	1	4
Laat het denkwerk over aan de kinderen	1	4
Geeft nieuwe impulsen aan het spel	3	2
Creëert problemen	5	0
Wacht de mogelijke antwoorden van de kinderen af	0	5
Besprekt kritisch de input van de kinderen	5	0
Staat de kinderen bij in hun onderzoek naar de wereld	5	0
Verplaatst zich in de denkwereld	5	0

van de kinderen		
Wekt de nieuwsgierigheid van kinderen op	4	1
Heeft zelf ook een nieuwsgierige houding	4	1
Heeft geduld	5	0
Creëert ruimte voor ideeën & initiatieven	5	0
Stelt de juiste vragen	1	4
Geeft aandacht aan het proces én resultaat	0	5

Bronvermelding:

Aalsvoort, G.M., van der. (2011). *Van spelen tot serious gaming. Spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk*. Leuven, uitgeverij Acco.

Brouwers, H. (2013). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum, Uitgeverij Coutinho.

Laevers, F., & Depondt, L. (2004). *Ervaringsgericht werken met kleuters*. CEGO Publishers Leuven Belgium

Oers, B. van (1996). Are you sure? Stimulating mathematical thinking during young children's play. In: *European Early Childhood Education Research Journal*. 4 (1), 71-87.

Bijlage 11 Inventarisatie observatielijst 'meetkundige begrippen'

Spelen en betrokkenheid

	JA (aantal collega's)	NEE (aantal collega's)
De kinderen zijn aan het spelen	5	0
De kinderen hebben vrijheid van handelen	5	0
De kinderen hebben plezier	5	0
De kinderen maken zelf regels en afspraken	5	0
De kinderen zijn vrijwillig bezig	5	0
De kinderen worden aangesproken in hun zone van naaste ontwikkeling.	5	0
De kinderen leren betekenisvol	5	0

Bij de kinderen zie ik:

Concentratie	Energie	Complexiteit en creativiteit	Actieve houding	Nauwkeurigheid	Snelle reactietijd	Voldoening
4	5	5	5	5	2	2

Doelen

Zijn de vooraf gestelde doelen behaald?

	JA	NEE
Toepassen van begrippen als: Hoog/laag, zwaar/ licht, vol/leeg, smal/breed, groot/ klein, dun/dik, minder/meer, lang/kort	5	0

Zie je het begrip tijdens de activiteit terugkomen?

	JA	NEE
Classificeren (ordenen naar vorm, kleur etc.)	3	2
Seriëren (van groot naar klein etc.)	5	0
Verzamelen	5	0
Tellen	5	0
Vergelijken	5	0

Meten	5	0
Schatten	0	5
Oplossen van telproblemen	1	4
Simpele rekensommetjes maken	1	4
Getallen gebruiken	5	0
Gebruik van meetkundige begrippen (bv. onder, links, veraf)	4	1
Schematiseren / iets noteren	0	5
Omgaan met ruimte (bv. lokaliseren en oriënteren)	5	0
Omgaan met geld	0	5
Omgaan met tijd	1	4
Zijn er nog andere doelen behaald dan de gestelde doelen?	5	0
Zo ja, welke doelen? - Veters strikken - Weegschaal aflezen - Lezen - Letters benoemen - Auditieve discriminatie - Verschillen in klanken horen		

Didactisch handelen

De leerkracht (kruis aan):

	JA	NEE
Maakt gebruik van didactische hulpmiddelen (materialen uit de concrete werkelijkheid)	5	0
Houdt in de gaten wanneer ze nodig is	5	0
Laat het denkwerk over aan de kinderen	5	0
Geeft nieuwe impulsen aan het spel	3	2
Creëert problemen	3	2
Wacht de mogelijke antwoorden van de kinderen af	4	1
Besprekt kritisch de input van de kinderen	4	1

Staat de kinderen bij in hun onderzoek naar de wereld	5	0
Verplaatst zich in de denkwereld van de kinderen	5	0
Wekt de nieuwsgierigheid van kinderen op	3	2
Heeft zelf ook een nieuwsgierige houding	4	1
Heeft geduld	5	0
Creëert ruimte voor ideeën & initiatieven	5	0
Stelt de juiste vragen	4	1
Geeft aandacht aan het proces én resultaat	0	5

Bronvermelding:

Aalsvoort, G.M., van der. (2011). *Van spelen tot serious gaming. Spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk*. Leuven, uitgeverij Acco.

Brouwers, H. (2013). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum, Uitgeverij Coutinho.

Laevers, F., & Depondt, L. (2004). *Ervaringsgericht werken met kleuters*. CEGO Publishers Leuven Belgium

Oers, B. van (1996). Are you sure? Stimulating mathematical thinking during young children's play. In: *European Early Childhood Education Research Journal*. 4 (1), 71-87.

Bijlage 12 Inventarisatie observatielijst 'wegen'

Spelen en betrokkenheid

	JA (aantal collega's)	NEE (aantal collega's)
De kinderen zijn aan het spelen	5	0
De kinderen hebben vrijheid van handelen	5	0
De kinderen hebben plezier	5	0
De kinderen maken zelf regels en afspraken	5	0
De kinderen zijn vrijwillig bezig	5	0
De kinderen worden aangesproken in hun zone van naaste ontwikkeling.	5	0
De kinderen leren betekenisvol	5	0

Bij de kinderen zie ik:

Concentratie	Energie	Complexiteit en creativiteit	Actieve houding	Nauwkeurigheid	Snelle reactietijd	Voldoening
5	5	5	5	5	3	5

Doelen

Zijn de vooraf gestelde doelen behaald?

	JA	NEE
Metten met (informele) instrumenten en maten	5	0
Aflezen van meetuitkomsten in grafische voorstellingen (grafiek)	5	0

Zie je het begrip tijdens de activiteit terugkomen?

	JA	NEE
Classificeren (ordenen naar vorm, kleur etc.)	1	4
Seriëren (van groot naar klein etc.)	4	1
Verzamelen	2	3
Tellen	5	0
Vergelijken	5	0

Meten	5	0
Schatten	5	0
Oplossen van telproblemen	5	0
Simpele rekensommetjes maken	1	4
Getallen gebruiken	5	0
Gebruik van meetkundige begrippen (bv. onder, links, veraf)	4	1
Schematiseren / iets noteren	5	0
Omgaan met ruimte (bv. lokaliseren en oriënteren)	3	2
Omgaan met geld	0	5
Omgaan met tijd	0	5
Zijn er nog andere doelen behaald dan de gestelde doelen?	5	0
Zo ja, welke doelen? - Auditieve synthese - Lezen - Leren lezen - Weegschaal aflezen - Grafiek lezen - Knopen maken - Samenwerken - Beredeneren - Overleggen en elkaar helpen - Sociaal emotioneel		

Didactisch handelen

De leerkracht (kruis aan):

	JA	NEE
Maakt gebruik van didactische hulpmiddelen (materialen uit de concrete werkelijkheid)	5	0
Houdt in de gaten wanneer ze nodig is	5	0
Laat het denkwerk over aan de kinderen	5	0
Geeft nieuwe impulsen aan het spel	3	2
Creëert problemen	5	0

Wacht de mogelijke antwoorden van de kinderen af	5	0
Bespreekt kritisch de input van de kinderen	5	0
Staat de kinderen bij in hun onderzoek naar de wereld	5	0
Verplaatst zich in de denkwereld van de kinderen	4	1
Wekt de nieuwsgierigheid van kinderen op	5	0
Heeft zelf ook een nieuwsgierige houding	4	1
Heeft geduld	5	0
Creëert ruimte voor ideeën & initiatieven	5	0
Stelt de juiste vragen	4	1
Geeft aandacht aan het proces én resultaat	5	0

Bronvermelding:

Aalsvoort, G.M., van der. (2011). *Van spelen tot serious gaming. Spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk*. Leuven, uitgeverij Acco.

Brouwers, H. (2013). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum, Uitgeverij Coutinho.

Laevers, F., & Depondt, L. (2004). *Ervaringsgericht werken met kleuters*. CEGO Publishers Leuven Belgium

Oers, B. van (1996). Are you sure? Stimulating mathematical thinking during young children's play. In: *European Early Childhood Education Research Journal*. 4 (1), 71-87.

Bijlage 13 Feedback critical friends

Onderzoeksbegeleider *De ‘rode draad’ in je werk is niet goed te volgen. We noemen dat ‘de consistentie’ in je werk. Verderop is een mooie alinea, omdat je hier expliciet vergelijkt en expliciet en beargumenteerd keuzes maakt. Dat is wat ik bedoel. Dat moet je echt veel vaker doen.*

Ik heb ook een tijd de rode draad van mijn verslag gemist, exact wat mijn onderzoeksbegeleider ook aangaf. Eigenlijk begreep ik niet zo goed wat ik aan het doen was. Doordat ik al geruime tijd wist wat het onderwerp van mijn onderzoek zou zijn, was ik vanaf de start van het onderzoek al bezig met de uitvoering, het zogenoemde handelingsdeel in de aanpak van Ponte (2006). Doordat ik het onderzoeksvoorstel met een goed resultaat had behaald dacht ik eigenlijk dit over te kunnen nemen in mijn onderzoeksverslag. Ik wilde direct aan de slag in de klas, waarbij ik een kritische blik op het onderzoeksdeel oversloeg. Er was geen consistentie in het onderzoeksverslag en de hoofdstukken 1,2 en 3 stonden los van de resultaten en conclusie. Door weer terug te gaan naar het begin en het herschrijven van hoofdstuk 1, 2 en 3, werd mij duidelijk hoe ik de resultaten kon presenteren. Ik moest met elke verbeteractie de probleemstelling voor ogen houden. Eigenlijk viel toen voor mij het ‘kwartje’. Er zat consistentie in mijn onderzoek waardoor het onderzoeksdeel vanuit een goede basis uitgevoerd kon worden.

Hoofdstuk 1

CF1 *Je vertelt weinig over je eigen praktijk in de aanleiding. Kan dit iets uitgebreider?*

Ik denk dat ik een beknopte beschrijving heb gegeven van mijn onderwijspraktijk. Meer tekst is niet altijd beter.

CF1 *Je probleemstelling is niet duidelijk.*

Ik liep een maand lang te ‘dwalen’. Ik was iets aan het implementeren ipv onderzoeken. Ik was opzoek naar een meetinstrument en iets om te kunnen vergelijken. Ik heb het lastig gevonden om mij objectief op te stellen tijdens het onderzoek. Ik wilde graag bewijzen dat de kleuter beter en meer leert tijdens spel dan tijdens een kleine kring. Hierdoor hield ik er volgens Ponte (2012) een verborgen agenda op na, wat een valkuil is bij het opstellen van de probleemstelling en onderzoeksvragen. Samen met CF1 hebben we rond de tafel gezeten. Zij stelde mij gerichte vragen over de beginsituatie, werkwijze huidige situatie, mijn wensen in de nieuwe situatie. Hierdoor werd het eigenlijk heel concreet en mijn probleemstelling duidelijk. Ik moest dichtbij mezelf blijven en niet proberen iets te bewijzen. In ene had ik heel snel mijn proces in kaart gebracht mbv onderstaand schema waarbij het onderzoeksdeel een consistent en logisch uitvoerbaar geheel werd.

Start onderzoek	Inrichten speelleeromgeving	Onderzoek
Op welke competentie kan ik mij het beste richten?	Themahoek inrichten volgens de literatuur gericht op beginnende gecijferdheid	Filmen van kinderen tijdens het spelen in de themahoek waarbij rekenmaterialen toegevoegd zijn. Zien wat er gebeurt. Welke competenties zet ik in tijdens spelbegeleiding?
LEOZ-scan	Screeningslijst maken voor inrichting themahoek en collega's laten invullen	Observatielijst maken voor collega's

Hoofdstuk 2

CF1 *Zet een bronvermelding onder de screeningslijst en observatielijst. Dan zijn de documenten direct verantwoord.*

Check. Gedaan.

CF 2 *Kan de observatielijst en screeningslijst niet worden opgesteld volgens literatuur?*

Eerst waren mijn lijsten een zootje. Er was niet goed over nagedacht. Teveel open vragen (moeilijk te coderen en vergelijken). En ik stelde vragen waarop ik, vanuit mijn visie, antwoord op wilde. In de literatuur heb ik uiteindelijk keuzes gemaakt over de te gebruiken theorieën. De antwoorden van de vragen van de observatielijst heb ik vastgelegd zodat antwoorden kunnen worden vergeleken met die van de collega's.

Uit toets onderzoeksvoorstel kwam naar voren dat het kopje ethiek en validiteit iets meer uitgebreid moest worden. Dit heb ik gedaan.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksbegeleider *relatie met je onderzoeksvraag? Zet dus steeds 'de bril' van je onderzoeksvraag op. Wat van deze theorie heb jij nodig? Alleen dat hoeft je weer te geven.*

Bij deze feedback moest ik direct terugdenken aan wat mijn studiebegeleider in één van de eerste studiebijeenkomsten vertelde. Als je eenmaal begint met lezen van literatuur dan blijf je lezen en voor je het weet heb je er uren op zitten zonder direct resultaat. Het leuke van de opleiding vind ik het vergaren van literatuur. Dat maakt dat ik gefundeerde keuzes kan maken en mijn visie aanscherp. Inmiddels had ik een prachtig theoretisch kader geschreven waarbij ik zoveel woorden had gebruikt. Maar veel literatuur was niet overeenkomstig mijn onderzoek. Ik heb heel veel moeten schrappen, wat erg lastig was. Gelukkig kan ik veel gebruiken voor de verwerkingsopdrachten voor mijn volgende toets, dus helemaal weggegooid en zonde van de tijd is het gelukkig niet.

CF1 *Je hebt veel figuren en rijtjes in je tekst staan. Je moet proberen de lezer mee te nemen in je verhaal. Door figuren en rijtjes raakt de lezer afgeleid.*

Ik heb een aantal opsommingrijtjes weggehaald. Dit heb ik nu verweven met de tekst.

CF2 *Kritisch de literatuur inzetten. Zet literatuur tegenover elkaar. Geef je eigen visie erop.*

Ik dacht dat hst 2 alleen theorie mocht zijn. Het is tenslotte een theoretisch kader. Toch moet ook de ROH houding terugkomen in dit hst. Dit maakt het krachtiger. Door een artikel van Schuman in paragraaf 3.3 tegenover de literatuur van Pameijer (2009) te zetten werd mij duidelijk dat het geschetste beeld van het groepsplan ook met een kritische blik bekeken kan worden. Doordat de aanleiding van het onderzoek vanuit het kritisch- emancipatorisch paradigma wordt gesteld is er duidelijk een kritische tegenstelling over de inhoud van het onderwijsaanbod bij kleuters.

CF1 *Zet de rekendoelen in de bijlage. Dan kan de Fontys docent (indien niet bekend met kleuters) zien wat voor eisen er aan kleuters worden gesteld.*

Check. Gedaan.

CF1 *Kun je overwegen om meerdere kernbegrippen te gebruiken? Maak anders alinea's in je tekst. Het is een grote lap tekst nu.*

Ik vind dit een goede vraag. Doordat ik in het begin heel enthousiast literatuur aan het vergaren was

had ik inmiddels een heel pleidooi geschreven voor de spelende kleuter binnen het HGW. Uiteindelijk heb ik de kernbegrippen die in de onderzoeksvraag stonden uitgewerkt. Verder vond ik het belangrijk om twee paragrafen een leuke en pakkende titel te geven: *De spelende én lerende kleuter en handelingsgericht spelen*. Door deze titels te gebruiken maak ik mijn visie duidelijk.

CF 2 *Ik zou hier benoemen dat de opzet van je onderzoek en daarmee ook de indeling van deze scriptie is gebaseerd op de onderzoeksanpak van Ponte. Dit kun je in het begin van ieder hoofdstuk terug laten komen om aan te geven dat je volgens een methodiek werkt/ structuur aan te bieden. Ik zou ook opschrijven dat deze hoofdvraag verder wordt afgebakend gedurende je onderzoek.*

In hoofdstuk start ik met de onderzoeksvraag gesteld in het onderzoeksdeel. Door het doen van verkennende onderzoeken merkte ik dat mijn onderzoeksvraag steeds bijgesteld werd. Mijn CF gaf aan dat zij in haar onderzoeksverslag steeds de onderzoeksvraag moest herschrijven, maar daarbij ook de inleiding en probleem- en doelstelling. Ik vond het raar dat het onderzoek een cyclisch proces moest zijn maar dat daar geen ruimte voor was in het verslag. Ik vond het erg fijn dat mijn onderzoeksbegeleider hier een oplossing voor bood: het schrijven van het verslag volgens de stappen van Ponte. Dus de manier van onderzoek doen wordt direct weergegeven in het onderzoeksverslag. Mijn CF gaf wel terecht aan dat ik in de inleiding moest aangeven dat de onderzoeksvraag om die reden nog verder wordt bijgesteld gedurende het onderzoek. Het maakte ook dat er consistentie in het onderzoek en verslag kwam.

CF 2 *Waarom kies je voor dit paradigma bij dit onderzoek?*

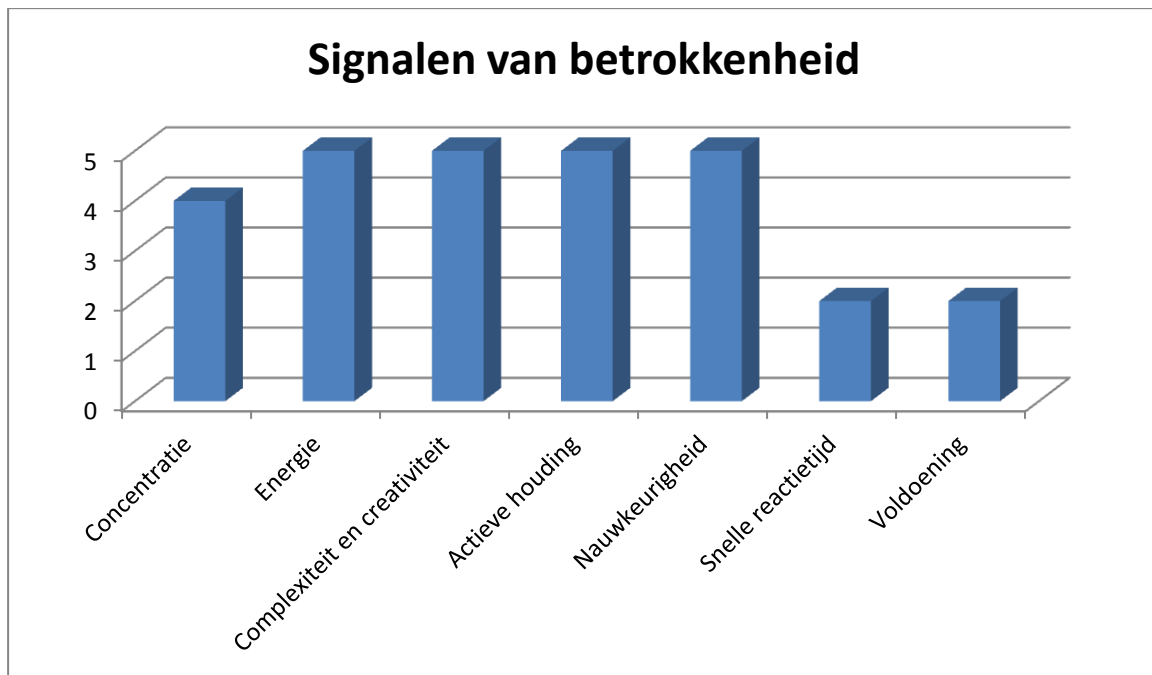
Bij je reflectie kun je hier mooi terugkoppeling opgeven (wat de voor- en nadelen hiervan zijn)

Wat ik al eerder aangaf, ik het begin deed ik mijn onderzoek om op te komen voor de ‘onderdrukte’ spelende kleuter. Ik wilde bewijzen dat spelen beter is dan leren via directe instructie. Het voordeel van dit paradigma is dat mijn visie en vertrekpunt van het onderzoek duidelijk is. Het nadeel hiervan is dat ik mijn visie aan de kant moest zetten tijdens het onderzoek en me hierdoor niet mocht laten beïnvloeden. Uiteindelijk is dit me gelukt.

Hoofdstuk 4

CF 1 *Ik vind het niet zo fijn lezen al die tabellen met resultaten. Kan dit niet anders. Sommige tabellen zijn ook nagenoeg gelijk bij elke verbeteractie. Het maakt mij weinig duidelijk.*

Per verbeteractie had ik de resultaten van de observatielijst in grafieken weergegeven. Per verbeteractie had ik 6 grafieken in het verslag gepresenteerd. Dit maakte, achteraf gezien, niet dat de resultaten beter gepresenteerd werden. Ik had voor de grafieken gekozen om een duidelijke vergelijking te kunnen maken tussen elke verbeteractie. Onder elke grafiek stond in tekst het resultaat uitgelegd. Uiteindelijk heb ik de grafieken niet in mijn onderzoeksverslag maar de teksten die erbij stonden. Dit maakte dat het een duidelijk en leesbaar verhaal is geworden.



Voorbeeld grafiek: aantal collega's die de signalen van betrokkenheid hebben waargenomen.

Hoofdstuk 5

Onderzoeksbegeleider *Je moet hier je antwoord vieren! Ermee pronken! Ik mis je feestje hier. Je hebt nu toch antwoorden gevonden. Vent ze uit!*

In eerste instantie had ik heel kort en bondig de conclusie beschreven vanuit de literatuur. De conclusie van deelvraag 2 was:

Mijn didactische vaardigheden moeten voldoen aan het didactisch handelen volgens Brouwers (2013) waarbij ik de themahoek inricht volgens de screeningslijst van Laevers en Depondt (2004), Galama- Koolen (2008) en Van Brandwijk (2005) en op basis van de onderwijsbehoeften van alle kinderen speel- en leeractiviteiten ontwerp die in een themagroepsplan uitgewerkt worden.

Voor mijn gevoel viel de conclusie mij ook tegen. Ik had hard gewerkt aan het onderzoek en de conclusie vond ik teleurstellend, erg mager. Ik dacht dat de kort bondige beschrijving van de conclusie zakelijk en academisch was. De feedback vond ik prettig en bood me een kans om de conclusie meer vanuit de resultaten van mijn onderzoek te beschrijven, gekoppeld aan de theorie uit hoofdstuk 3. Zo werd het iets waar ik trots op was.

CF 2 *De conclusie moet uit je onderzoek komen en niet uit de literatuur (anders had je het onderzoek niet hoeven te doen). Bij je conclusie zou ik per onderdeel een samenvatting van je resultaat opschrijven. Van je eigen onderzoek dus! Misschien vind je het ook moeilijk op te schrijven omdat de resultaten van je onderzoek niet heel duidelijk naar voren komen, soms moet je daar naar zoeken of staan ze in de bijlage. Misschien dat je hier nog wat meer structuur in aan kunt brengen of de resultaten niet in de bijlage te zetten maar in het verslag zelf (alleen resultaten van je eigen onderzoek en lijsten).*

Om dat te doen moet je per vraag gaan bekijken: wat zijn de resultaten en hoe kan ik die overzichtelijk weergeven? Een samenvatting daarvan (of je algemene conclusie hierover), kun je in dit hoofdstuk terug laten komen. Wat heb je ontdekt dat je vooraf nog niet wist?

Deze feedback gaf mij handvatten om een feestje te maken van mijn resultaten en mijn conclusie. Ik ben nagegaan wat ik te weten ben gekomen door de observatielijsten en gesprekken met de collega's. De nieuwe informatie die ik heb verkregen heb ik gekoppeld aan de literatuur uit het theoretisch kader. Zo heb ik getracht er een kloppend en sluitend geheel van te maken.

Hoofdstuk 6

Onderzoeksbegeleider. *Kom ook nog ergens terug op de resultaten van je onderzoek. Relativeer deze. Welke andere factoren kunnen van invloed zijn geweest op het verbeteren van het spelen bijvoorbeeld?*

Deze feedback deed me denken aan de feedback van mijn CF eerder in het theoretisch kader. Een reflecterend onderzoekende houding betekent naar mijn idee ook dat je kritisch moet zijn. Het is goed om met een kritische blik terug te kijken op het onderzoek. Dat heb ik gedaan door de resultaten en de setting van het onderzoek te relativiseren. Wat mij vooral nog een beetje tegenvalt is dat het onderzoek is gericht op de eigen praktijk en alleen toepasbaar in mijn onderwijspraktijk. Ik kan niets veranderen aan de macrostructuur van de 'onderdrukking' van de spelende kleuter. Graag had ik nieuwe literatuur aan de bestaande literatuur willen toevoegen. Het is wel prettig dat de bestaande literatuur wordt bevestigd in de resultaten van mijn onderzoek.