

Spelen = ontwikkelen

*Een onderzoek naar het stimuleren
van de zone van naaste ontwikkeling
in het spel van jonge kinderen*

Melissa Heimgartner



Spelen = ontwikkelen

Een onderzoek naar het stimuleren van de zone van naaste ontwikkeling in het spel van jonge kinderen

Melissa Heimgartner

Christelijke Hogeschool Ede

Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (Pabo)

Juni 2011

Begeleiders: Judith van Dijken-Staveren en Annelize van Tilburg-Takken

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	6
1. Inleiding.....	7
1.1 Aanleiding en motivatie	7
1.2 Probleemstelling	7
1.3 Deelvragen	7
1.4 Opbouw van het onderzoek.....	8
THEORETISCH GEDEELTE	10
2. Onderwijs aan jonge kinderen	11
2.1 Inleiding	11
2.2 Het onderwijs aan jonge kinderen door de eeuwen heen	11
2.3 Het onderwijs aan jonge kinderen van nu	13
2.4 De toekomst van onderwijs aan jonge kinderen.....	13
2.5 Samenvatting.....	14
3. Lev Semenovitch Vygotsky	15
3.1 Inleiding	15
3.2 Het leven van Vygotsky	15
3.3 De samenleving van Vygotsky	16
3.4 Vygotsky's theorie.....	17
3.5 Vygotsky's theorie in Nederland	19
3.6 Samenvatting.....	20
4. Ontwikkelingsgericht Onderwijs en Basisontwikkeling	21
4.1 Inleiding	21
4.2 Ontwikkeld onderwijs	21
4.3 De geschiedenis van Ontwikkelingsgericht Onderwijs en Basisontwikkeling	21
4.4 Ontwikkelingsgericht Onderwijs.....	22
4.5 Basisontwikkeling	23
4.6 De drie B's van Basisontwikkeling.....	23
4.7 Doelen Basisontwikkeling	24
4.8 Basisontwikkeling in de praktijk	25
4.9 Meer over Basisontwikkeling	25
4.10 Samenvatting.....	25
5. De zone van naaste ontwikkeling	27
5.1 Inleiding	27
5.2 Aanleiding tot de zone van naaste ontwikkeling.....	27
5.3 De zone van actuele en naaste ontwikkeling	27

5.4	De zone van naaste ontwikkeling: een stapje verder	29
5.5	Hulp in de zone van naaste ontwikkeling	29
5.6	Hulpmiddelen.....	31
5.7	Samenvatting.....	31
6.	Spel en spelontwikkeling.....	32
6.1	Inleiding	32
6.2	Spel.....	32
6.3	Spelontwikkeling	33
6.4	Invloeden op spel.....	35
6.5	Spel en de zone van naaste ontwikkeling	38
6.6	Samenvatting.....	38
	ONDERZOEKSGEDEELTE	39
7.	Onderzoeksopzet.....	40
7.1	Inleiding	40
7.2	Koppeling theorie en praktijk	40
7.3	Verloop van het onderzoek.....	40
7.4	Soort onderzoek	41
7.5	Onderzoeksgroep	41
7.6	Onderzoeksinstrumenten	41
7.7	Thema 'ziek zijn'	41
8.	Onderzoeksresultaten	43
8.1	Inleiding	43
8.2	De speelhoeken.....	43
8.3	Experimenteren	44
8.4	De zone van actuele en naaste ontwikkeling	45
8.5	Spelrollen	47
8.6	Vormen van hulp.....	49
8.7	Eindresultaten	50
8.8	Ontwikkeling van de kinderen.....	53
8.9	Uitkomst reflecties	56
9.	Conclusie, discussie en aanbeveling	59
9.1	Inleiding	59
9.2	Conclusie	59
9.3	Antwoord op de hypothese.....	61
9.4	Discussie	62
9.5	Aanbeveling	64
10.	Samenvatting	65

Nawoord	67
Literatuur	68
 BIJLAGEN.....	 70
Bijlage 1 – Kijkwijzer spelontwikkeling	71
Bijlage 2 – Registratieformulier.....	72
Bijlage 3 – Observaties.....	74

Voorwoord

Hierbij leg ik mijn afstudeeronderzoek genaamd *Spelen = ontwikkelen* aan u voor. Spelen is onmisbaar in de ontwikkeling van jonge kinderen. Al spelend leren zij de wereld ontdekken. Helaas wordt het spel van jonge kinderen door velen onderschat. Het wordt gezien als een vrije activiteit, ter ontspanning of als een beloning. Met deze gedachten wordt de waarde van spel voor jonge kinderen zeer ondergewaardeerd. Behalve dat spel een activiteit is die jonge kinderen graag doen, is het ook het belangrijkste middel om zich te ontwikkelen.

Tijdens mijn stage in het derde jaar van de opleiding tot leraar basisonderwijs, ben ik het belang van spel gaan inzien bij de ontwikkeling van jonge kinderen. In dat jaar heb ik voor het eerst kennis mogen maken met Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) in de praktijk. Tot op dat moment was het voor mij alleen nog maar een onderwijsconcept waarover ik in boeken had gelezen. Ik liep stage bij de kleuters op basisschool 'De Hoeksteen' in Nijkerk, een Ontwikkelingsgerichte basisschool. Dat betekent dat je werkt volgens de principes van Basisontwikkeling: een spelgeoriënteerd curriculum. Ik heb me verbaasd hoe betrokken kinderen met spel bezig kunnen zijn en gelijktijdig leren. Maar tegelijkertijd zag ik ook in hoe complex het is om de kinderen in hun spel te begeleiden. Vanaf dat moment wist ik dat dit het onderwerp zou zijn waar ik me aan het einde van de opleiding in wilde verdiepen. Naast het feit dat het belang van spel in de ontwikkeling van jonge kinderen in dit onderzoek wordt benadrukt, ligt het accent vooral op het stimuleren van die ontwikkeling. In dit onderzoek breng ik spel in relatie met Vygotsky's zone van naaste ontwikkeling.

Dit onderzoek heb ik uitgevoerd als sluitstuk van mijn opleiding tot leraar basisonderwijs. Het onderzoek bestaat uit een theoretisch- en een onderzoeksgedeelte. Hoewel mijn afstudeeronderzoek is voortgekomen uit een persoonlijke probleemstelling, is het hoogstwaarschijnlijk ook bruikbaar voor degenen die spel ook zien als een belangrijk middel in de ontwikkeling van jonge kinderen, maar ook hinder ondervinden in het begeleiden van dit spel.

Graag wil ik degenen bedanken die mij hebben geholpen om dit afstudeeronderzoek tot een goed einde te brengen. Allereerst bedank ik basisschool 'De Hoeksteen' in Nijkerk voor de ruimte en het vertrouwen dat ze mij hebben gegeven voor de uitvoering van het onderzoeksgedeelte van mijn afstudeeronderzoek. Mijn dank gaat met name uit naar Peter Antes en Ella Vaders die met mij mee hebben gedacht, gelezen en mij van feedback hebben voorzien. Ik dank hen voor alle tijd die zij daarin hebben gestoken. In het bijzonder wil ik ook de leerlingen van groep 1 bedanken. Ik heb genoten van hun spel en de uitdaging om met hen een stapje verder in hun ontwikkeling te komen. Niet minder bedank ik ook de ouders voor hun medewerking in het openbaar maken van de gegevens en foto's van hun kinderen. Daarnaast wil ik mijn twee afstudeerbegeleiders van de Christelijke Hogeschool Ede, Judith van Dijken-Staveren en Annelize van Tilburg-Takken, bedanken. Van begin tot eind hebben zij met mij meegelezen en mij van feedback voorzien, waardoor mijn onderzoek steeds meer vorm heeft gekregen. Tenslotte bedank ik alle overige betrokkenen die, op welke manier dan ook, een bijdrage hebben geleverd om dit afstudeeronderzoek tot een goed einde te brengen. Mijn dank daarvoor!

Ik wens u veel plezier bij het lezen van mijn afstudeeronderzoek.

Melissa Heimgartner
Putten, juni 2011

1. Inleiding

1.1 Aanleiding en motivatie

Leerkrachten die werken volgens het concept Basisontwikkeling willen de ontwikkeling en het leren van jonge kinderen bevorderen. Zij zullen erkennen dat spel daarbij een belangrijke plaats inneemt. Jonge kinderen hebben een grote voorkeur voor spel, en door te spelen ontwikkelen zij zich. Toch heb ik zelf ervaren dat ik het lastig vind om het spel te begeleiden en de kinderen te stimuleren in die ontwikkeling.

Zoals in het voorwoord te lezen is, ontstond de aanleiding voor dit afstudeeronderzoek tijdens een stage-ervaring in mijn derde jaar aan de opleiding tot leraar basisonderwijs. Concreter gezegd ontstond de aanleiding tijdens de speelwerkles in groep 1/2 van basisschool 'De Hoeksteen' in Nijkerk. In een kleuterklas die werkt volgens de principes van Basisontwikkeling werk je binnen thema's aan verschillende kernactiviteiten. De zone van naaste ontwikkeling stimuleren is daarbij een belangrijk principe. Bij het begeleiden van de speelwerkles merkte ik dat ik het vooral lastig vond om de zone van naaste ontwikkeling bij spelactiviteiten te stimuleren. Want hoe doe je dat? Hoe geef je deze kinderen aandacht terwijl je een hele klas hebt? En speel je wel of niet mee? Mag je het spel van kinderen wel of niet storen? Hoe verloopt de spelontwikkeling van kinderen? Hoe weet je op welk niveau het kind zich op dat moment bevindt? En wat moet je doen om de zone van naaste ontwikkeling te bereiken? Dit waren allemaal vragen die bij mij naar boven kwamen. In gesprekken met collega's en medestudenten kwam ik erachter dat ik niet de enige was die dat lastig vond.

1.2 Probleemstelling

Vanuit de vragen die ik hierboven beschreven heb, heb ik de volgende onderzoeksvraag geformuleerd, die het startpunt van mijn onderzoek zal vormen:

Hoe zet je de zone van naaste ontwikkeling in bij de spelontwikkeling van jonge kinderen, in de dagelijkse praktijk van een kleuterklas die werkt volgens de principes van Basisontwikkeling?

Mijn hypothese daarbij luidt als volgt:

Ik verwacht dat je eerst moet weten wat Basisontwikkeling voor de praktijk betekent en hoe de spelontwikkeling bij kinderen verloopt. Om de zone van naaste ontwikkeling te stimuleren verwacht ik dat je eerst goed moet weten wat het actuele ontwikkelingsniveau van een kind is. Op basis daarvan geef je impulsen aan het spel, waardoor het kind zijn zone van naaste ontwikkeling kan bereiken. Ik verwacht dat je tijdens dit proces veel observeert en registreert en van te voren voorbereid.

1.3 Deelvragen

Vanuit de probleemstelling heb ik zowel op theoretisch- als op praktisch gebied deelvragen geformuleerd, die ik hieronder zal weergeven.

Theorie:

- Wat is de zone van actuele en naaste ontwikkeling?
- Wie was Vygotsky?
- Wat is Basisontwikkeling en Ontwikkelingsgericht Onderwijs?
- Wat is spel en hoe verloopt de spelontwikkeling bij jonge kinderen?
- Wat is de rol van de leerkracht bij spel?

Praktijk:

- Hoe breng je de zone van actuele ontwikkeling in kaart?
- Hoe weet je wat de zone van naaste ontwikkeling is en hoe stimuleer je die?
- Welke invloed heeft de leerkracht op de zone van naaste ontwikkeling?
- Hoe organiseer je de spelbegeleiding zodat je ook nog aandacht hebt voor de andere kinderen in de groep?

1.4 Opbouw van het onderzoek

Het doel van dit afstudeeronderzoek is om erachter te komen hoe de zone van naaste ontwikkeling kan worden ingezet bij de spelontwikkeling van jonge kinderen. Bijkomend doel is om te achterhalen hoe dat kan worden ingezet in de dagelijkse praktijk van een kleuterklas die werkt volgens de principes van Basisontwikkeling.

Om dit doel te kunnen bereiken heb ik ervoor gekozen om mijn afstudeeronderzoek uit te voeren in de vorm van een actieonderzoek. Actieonderzoek is een vorm van onderzoek die de laatste jaren steeds meer toeneemt in het onderwijs. Het is een manier om de professionaliteit van de leraar te bevorderen. Het uiteindelijke doel van deze vorm van onderzoek is altijd een concrete verbetering van het onderwijs. Met een actieonderzoek doorloop je, net als bij een onderzoek op wetenschappelijke basis, een aantal stappen (Kallenberg, 2007). De belangrijkste stappen wil ik hieronder weergeven en toespitsen op mijn eigen afstudeeronderzoek.

Stap 1: Analyse van het onderwerp (betekenis voor mijn leerproces, situatie in mijn klas/school; inhoudelijke verkenning, probleemstelling).

Zoals ik al eerder heb beschreven, vormde een praktijkervaring de aanleiding tot dit afstudeeronderzoek. Zonder dat ik het wist, had ik al de eerste stap genomen binnen het actieonderzoek. Al in mijn voorwoord en inleiding heb ik aangegeven welke praktijkervaring aanleiding vormde voor mijn onderzoek. Ik wil u graag meenemen naar deze situatie, zodat het probleem zowel voor u als voor mij duidelijk wordt.

Je zit met 25 kleuters in de kring. Voorin de klas hangt een kiesbord met allerlei activiteiten: de huishoek, de bouwhoek, de leeshoek, de schrijfhoek, de computers, kleuren, auto's etc. De kleuters hebben een zekere mate van vrijheid om te kiezen voor een activiteit die zij graag willen doen. Nadat alle 25 kleuters hun naamkaartje hebben opgehangen bij de activiteiten die ze willen gaan doen, gaan ze naar hun plekje toe. De kleuters zitten verdeeld over het lokaal, een paar spelen in de hoeken, andere zitten aan tafels en een enkeling speelt op de gang. Je begint met het lopen van een ronde langs alle kinderen. Een kind achter de computer help je bij het opstarten van de computer. De kinderen in de bouwhoek zijn een hoge toren aan het bouwen, maar hij blijkt steeds om te vallen. Je helpt hen en legt uit hoe ze een stevige toren kunnen bouwen. Ondertussen komen twee kinderen uit de leeshoek naar jou toe: ze willen een boekje met je lezen. Je zegt dat ze eerst zelf mogen 'lezen' en dat je later zal komen om samen een boekje te lezen. Een kind in de schrijfhoek is bezig met het stempelen van zijn naam, maar het lukt nog niet helemaal. Je helpt hem met het zoeken van de juiste letters en het stempelen in de juiste volgorde. De kinderen in de huishoek zie je lekker spelen, het lijkt op vaders en moeders. Je geeft hen een compliment voor het feit dat ze lekker aan het spelen zijn. Daarna ga je naar de leeshoek om zoals afgesproken met die kinderen een boekje te gaan lezen.

Voor mij is dit een hele herkenbare situatie: 25 kleuters die tijdens een speelwerkles allemaal bezig zijn met verschillende activiteiten. Een ronde lopen is iets wat ik, en waarschijnlijk meerdere leerkrachten, wel vaker doe. Waar nodig geef je extra begeleiding, een aanwijzing of compliment. In het onderwijs zijn we allemaal gericht op ontwikkeling. Het klinkt logisch dat we de kinderen in de bouwhoek helpen om een goede toren te bouwen of het kind in de schrijfhoek om zijn naam te stempelen. Aan het einde van de speelwerkles levert dit ook iets op: de kinderen in de bouwhoek laten zien dat zij een hoge, stevige toren hebben gebouwd, en het kind in de schrijfhoek neemt aan het einde van de dag een papier met zijn naam goed gestempeld mee naar huis. De kinderen in de huishoek hebben weinig aandacht gekregen, maar hebben wel lekker gespeeld. Dit is juist het punt wat mij bezig houdt. Ook deze kinderen hebben recht op aandacht van de leerkracht. Ook deze kinderen hebben recht op een stimulans in hun ontwikkeling. We hebben allemaal vast wel eens het denkbeeldige kopje koffie gedronken en de denkbeeldige taart opgegeten. Is dit dan niet genoeg? Nee, volgens mij niet althans. Dit vormt de aanleiding van mijn onderzoek, want hoe kan ik deze kinderen begeleiden? Hoe kan ik deze kinderen net zoals de kinderen in de bouwhoek en het kind in

de schrijfhoek stimuleren in hun ontwikkeling? In de volgende stappen zal ik aangeven hoe ik in mijn onderzoek met deze vragen aan de slag ben gegaan.

Stap 2: Ontwikkelen en plannen.

Na het formuleren van de probleemstelling heb ik diverse literatuur bestudeerd, die van belang is voor dit afstudeeronderzoek. De uitwerking daarvan heeft een plaats gekregen in het theoretische gedeelte van dit onderzoek. Allereerst wordt er in hoofdstuk 2 ingegaan op het onderwijs aan jonge kinderen in het verleden, heden en in de toekomst. Dit zal helpen om de context van het onderwijs aan jonge kinderen beter te begrijpen. In hoofdstuk 3 maken we kennis met het leven en werk van Vygotsky. Hij is de grondlegger van de zone van naaste ontwikkeling, een belangrijk onderdeel in dit afstudeeronderzoek. In dit hoofdstuk maken we daarom kennis met deze Russische ontwikkelingspsycholoog. In het vierde hoofdstuk besteden we aandacht aan de onderwijsconcepten die gebaseerd zijn op de ideeën van Vygotsky: Ontwikkelingsgericht Onderwijs en Basisontwikkeling. We zoomen met name wat verder in op Basisontwikkeling, het concept waarbinnen dit onderzoek heeft plaatsgevonden. Aansluitend kijken we in het vijfde hoofdstuk naar één van de meest bekende concepten van Vygotsky: de zone van naaste ontwikkeling. In dit hoofdstuk ontdekken we onder andere het verschil tussen de zone van actuele ontwikkeling en de zone van naaste ontwikkeling. In het laatste theoretische hoofdstuk kijken we naar spel, het ontwikkelingsgebied waarin we in dit afstudeeronderzoek de zone van naaste ontwikkeling willen stimuleren. De waarde van spel wordt in dit hoofdstuk benadrukt. Tevens ontdekken we hoe de spelontwikkeling bij jonge kinderen verloopt en welke factoren daarop van invloed zijn.

Met deze theoretische kennis als achtergrond heb ik een plan ontwikkeld voor mijn onderzoeksgedeelte. Deze heeft zijn uitwerking gekregen in hoofdstuk 7. Voor dit onderzoek heb ik een kijkwijzer en een registratiemodel ontwikkeld. Daarnaast heb ik ook bewust gekozen voor een thema in de klas waarbinnen de spelactiviteiten zullen plaatsvinden. In hoofdstuk 7 worden de spelactiviteiten binnen dit thema verder uitgelegd.

Stap 3: Uitvoeren en implementeren van de acties.

Na de voltooiing van het theoretische gedeelte en het opstellen van een onderzoeksplan, ben ik met mijn onderzoek in de praktijk aan de slag gegaan. Ik heb 30 kinderen in 15 verschillende spelsituaties geobserveerd aan de hand van de kijkwijzer en gestimuleerd naar hun zone van naaste ontwikkeling. Achteraf heb ik het registratieformulier ingevuld. De kijkwijzer en (ingevulde) registratieformulieren zijn te vinden in de bijlage.

Stap 4: Resultaten bekijken en evalueren.

Nadat ik alle observaties had uitgevoerd, verwerkt en verzameld, heb ik gekeken wat het resultaat van de observaties is geweest. Ik heb gekeken naar het resultaat van de kinderen, bijvoorbeeld: welk spelontwikkelingsniveau was er aanwezig? Maar ik heb vooral naar mijn eigen handelen terug gekeken. Welk ontwikkelingsniveau wilde ik stimuleren? Welke rol heb ik daarbij aangenomen en welke hulp heb ik gegeven? Ook de reflecties die ik na aanleiding van iedere observatie heb geschreven heb ik daarin meegenomen. De resultaten van het onderzoek zijn in hoofdstuk 8 te lezen.

Stap 5: Conclusies trekken.

Bij deze stap zou de hele cyclus van actieonderzoek opnieuw doorlopen kunnen worden, weliswaar met een aangepaste doelstelling. Binnen de tijd die staat voor dit afstudeeronderzoek is dat echter niet mogelijk. Wat ook binnen deze stap hoort is het vastleggen van conclusies en afronding in een verslag. Dat heb ik dan ook gedaan in dit afstudeeronderzoek. In hoofdstuk 9 vindt u een conclusie, een antwoord op de hypothese, een discussie en aanbevelingen. Tot slot is in hoofdstuk 10 een samenvatting van dit afstudeeronderzoek te lezen.

THEORETISCH GEDEELTE

*‘Een land dat aandacht besteedt aan de jongste landgenoten,
geeft zijn volk de beste kansen voor de toekomst’*

(Nijkamp, 1967 in Bosch & Boomsma, 2009, p. 257)

2. Onderwijs aan jonge kinderen

2.1 Inleiding

Het onderwijs aan jonge kinderen, zoals we dat nu kennen, is niet altijd zo geweest. Het onderwijs heeft in het verleden veel ontwikkelingen doorgemaakt. In dit hoofdstuk zullen we een kijkje nemen in de geschiedenis van het onderwijs aan jonge kinderen. Dit zal ons helpen om de totstandkoming van het fenomeen Basisontwikkeling beter te begrijpen. Aansluitend nemen we in dit hoofdstuk ook een kijkje in het heden en de toekomst van het onderwijs aan jonge kinderen.

2.2 Het onderwijs aan jonge kinderen door de eeuwen heen

Wanneer je op zoek gaat naar de geschiedenis van het kleuteronderwijs, dan is daar in vergelijking tot het lagere onderwijs, weinig over bekend. Hoogstwaarschijnlijk heeft dit verband met het feit dat onderwijs aan jonge kinderen een lange tijd buiten de wetgeving viel. Pas in 1955 is het kleuteronderwijs bij wet geregeld. Nu is het de vraag wat er zich voor die tijd afspeelde en hoe het onderwijs aan jonge kinderen ontstaan is. Het is namelijk niet altijd vanzelfsprekend geweest dat ook jonge kinderen onderwijs kregen, en al helemaal niet zoals wij dat nu kennen. In de literatuur zijn de meningen verdeeld over wanneer het eerste kleuteronderwijs ontstaan is.

Volgens Berding & Pols (2006) is het eerste 'onderwijs' aan jonge kinderen te vinden in de middeleeuwen. Peuters en kleuters gingen toen naar zogeheten 'kleine-kinderschooltjes'. Hier leerden ze het alfabet en eenvoudige godsdienstige tekstjes en gebeden. Daarna zouden de kleuters naar de onderbouw van de Latijnse school gaan waar ze zouden leren lezen en schrijven. Later werd dit de Neder-Duitse school waar naast lezen en schrijven, ook rekenen en godsdienst de aandacht kreeg.

Hoewel er nog geen sprake is van echt 'onderwijs' is volgens Decraene & Coppens (1994) de eerste vorm van kinderopvang aan jonge kinderen te vinden in de dertiende eeuw. Die opvang werd de 'begijnenschool' genoemd. Deze scholen hadden de naam te danken aan de begijnen, die het 'onderwijs' gaven. 'Begijnen waren vrome, niet getrouwde vrouwen die in de begijnhoven woonden' (Decraene & Coppens, 1991, p. 12). De begijnen zorgden voor onderwijs aan kinderen tot ongeveer tien jaar. Er was nog geen sprake van onderwijs zoals wij dat nu kennen. De kinderen werden dagelijks beziggehouden met bijvoorbeeld godsdienstoefeningen (het leren van gebeden), mediteren en handwerken.

Naast de begijnenscholen ontstonden er rond de 16^e eeuw ook matressenscholen. Het onderwijs werd verzorgd door de matressen, die lid moesten zijn van de gereformeerde kerk. Dit is waarschijnlijk de enige eis geweest, van opleiding was nog geen sprake. Het onderwijs vond niet plaats in een school, maar in het huis van de matres. Het onderwijs bestond voornamelijk uit godsdienstige vorming, bijvoorbeeld het leren van godsdienstige teksten en gebeden. Op de scholen heerste een streng regime: de kinderen moesten er gehoorzaam zijn. De kinderen werden hierbij als 'kleine' volwassenen beschouwd en behandeld. In welke leeftijdscategorie de kinderen op de matressenscholen vielen, is niet bekend. Later is de volksschool in Nederland ontstaan. Dit volksonderwijs werd aan drie- tot vijfjarigen op de matressenscholen gegeven en aan zes- tot twaalfjarigen op de lees- en schrijfscholen.

Vanaf het begin van de 19^e eeuw zien we dat de matressenscholen zijn uitgegroeid tot de zogeheten 'kinderbewaarscholen'. Deze scholen zijn ontstaan aan het begin van het industriële tijdperk. Vooral in de sociaal-economisch lagere klassen moesten beide ouders en kinderen vanaf zes jaar in de fabriek werken, om het gezin te kunnen onderhouden. Hierdoor moesten de jonge kinderen worden opgevangen, om te voorkomen dat ze op straat gingen zwerven, bedelen of stelen. Hoewel het vooral ging om het 'bewaren' van de kinderen, hadden deze bewaarplaatsen al wel een 'schools' karakter. 'De kinderen moesten er wel iets leren, al was het alleen maar zich als braaf burger te gedragen' (Van der Meij, 2005, p. 17). De kinderen werden bijvoorbeeld voorbereid op lezen, schrijven en rekenen. Dit alles gebeurde klassikaal, verbaal en met veel voor- en nadoen. Deze methodiek was afkomstig van

de lagere school. Gehoorzaamheid was nog steeds, net zoals bij de matressenscholen, een belangrijke deugd. Maar daarnaast waren ook orde, zindelijkheid, werkzaamheid en beleefdheid belangrijke burgerlijke deugden die dagelijks onderwezen werden (Decraene & Coppens, 1991). In de praktijk betekende dit dat de kinderen stil moesten zitten, hun mond moesten houden en moesten luisteren.

Aan het einde van de 19^e eeuw en het begin van de 20^e eeuw ontstond de nieuwe-schoolbeweging. Deze had ook invloed op de bewaarscholen. Friedrich Fröbel en Maria Montessori zijn de pedagogen die in deze eeuw de meeste invloed hebben gehad op het onderwijs aan jonge kinderen. Aan het begin van de 20^e eeuw volgden de meeste bewaarscholen de fröbelmethode en later kwamen daar ook montessorischolen bij.

In 1920 kwam er een wet op het lager onderwijs. Hierin werd ook het bewaarplaatsonderwijs genoemd, dat ging echter alleen om toezicht. De toenmalige minister, De Visser, had het bewaarschoolonderwijs ook bij wet willen regelen, maar dat is er uiteindelijk, om diverse redenen, niet van gekomen. Wel kwamen er in 1921 inspecties voor het bewaarschoolonderwijs. Ondanks dat er bij wet niets werd geregeld voor het bewaarschoolonderwijs, stond dit wel ter discussie. Men discussieerde onder andere over de onderwijsinhoud en de opleiding van de onderwijsgevende. Waar de bewaarscholen in de negentiende eeuw nog gekenmerkt werden door klassikaal werken, werd in de 20^e eeuw steeds meer individueel- en in groepsverband gewerkt. Daarbij kenmerkte het kleuteronderwijs zich door het gebruik van specifieke activiteiten en materialen. Langzamerhand werd er ook niet meer gesproken van bewaarscholen, maar van voorbereidend onderwijs. Zo ontstonden er in de eerste helft van de 20^e eeuw twee vormen van voorbereidend onderwijs: fröbel- en montessorionderwijs. De scholen waren echter nog steeds niet bij de wet geregeld, en er werd les gegeven zonder enig diploma. In 1955 kwam daar verandering in. In dat jaar werd de kleuterschool wettelijk geregeld. Door de Kleuteronderwijswet kreeg de kleuterschool een officiële status. Vanaf dat moment mochten ook alleen nog maar bevoegde kleuterleidsters onderwijs geven. Na de Tweede Wereldoorlog werd deze benaming steeds meer gebruikt. Vanaf 1955 werd het kleuteronderwijs (onderwijs aan vier- en vijfjarigen) door het rijk vergoed. Naast dat de kleuterschool nu een officiële status had, kreeg het ook steeds meer status. 'Onderwijs aan kleuters werd gezien als een investering in de samenleving van morgen. Nijkamp (1967) verwoordt dit als volgt: "Een land dat aandacht besteedt aan de jongste landgenoten, geeft zijn volk de beste kansen voor de toekomst" (Bosch & Boomsma, 2009, p. 257).

Hoewel het onderwijs aan het jonge kind door de Kleuteronderwijswet verbeterde, werd de kloof tussen de kleuter- en lagere school steeds groter. In de praktijk bleek dat teveel kinderen in de eerste klas van de lagere school bleven zitten. Vanaf de jaren zeventig is er veel geïnvesteerd in de aansluiting tussen kleuterschool en lagere school. Ze lieten bijvoorbeeld de oudste kleuters wennen in de eerste klas, er kwam meer overleg tussen het personeel van de kleuterschool en de lagere school, er werd meer gekeken of de kleuters wel 'schoolrijp' waren en tevens werd dit bevorderd door bijvoorbeeld te werken met speelwerkbladen. Deze ontwikkelingen droegen eraan bij dat men ging nadenken over geïntegreerd kleuter- en lager onderwijs, een onderwijssysteem aan kinderen van vier tot twaalf jaar. Dit voorstel heeft de nodige discussies opgeleverd tussen voor- en tegenstanders. Ondanks de uiteenlopende meningen leek de geïntegreerde basisschool toch levensvatbaar. In 1985 is de wet op het basisonderwijs ingevoerd, wat betekende dat het kleuteronderwijs en de lagere school vanaf dat moment samengevoegd werd tot één basisschool. Kinderen van vier- tot en met twaalf jaar zouden op deze basisschool een ononderbroken ontwikkeling door moeten maken. Het gat tussen de kleuter- en lagere school zou hiermee verdwijnen. Hoewel er jaren van voorbereiding aan vooraf gegaan waren, bleek het in de praktijk niet zo gemakkelijk om van twee typen onderwijs, één basisschool te maken. Vooral de aandacht voor onderwijs aan jonge kinderen groeide, 'omdat men een goede en 'eigen' plaats voor kleuters in de geïntegreerde basisschool gewaarborgd wilde zien' (Janssen-Vos, 2001, p. 1). Als gevolg hierop zijn verschillende ontwikkelingen op gang gebracht. Één daarvan was van de Projectgroep Onderbouw, onder leiding van Frea Janssen-Vos bij het Algemeen

Pedagogisch Studiecentrum (APS). Zij ontwikkelden het concept Basisontwikkeling, Ontwikkelingsgericht Onderwijs voor de onderbouw van de basisschool. In hoofdstuk 4 zullen we dit onderwijsconcept nader verkennen.

2.3 Het onderwijs aan jonge kinderen van nu

Op dit moment kennen we nog steeds de basisschool zoals die ruim 25 jaar geleden bij wet is geregeld. Onderwijs aan jonge kinderen is inbegrepen in de basisschool. Vanaf vier jaar mogen de kinderen naar de basisschool komen en starten zij in groep 1. Hoe dit onderwijs aan het jonge kind wordt vorm gegeven, is sterk afhankelijk van de visie waaruit de school werkt. In Nederland kennen we verschillende visies op onderwijs aan jonge kinderen. Basisontwikkeling, het concept wat we eerder al even noemde, is er daar één van. Zij valt onder één van de drie hoofdtypen onderwijsconcepten die we op dit moment in Nederland kennen. Die drie hoofdtypen zijn: programmagericht onderwijs (PGO), Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) en ervaringsgericht onderwijs (EGO) (Bakker, 2009). Basisontwikkeling is Ontwikkelingsgericht Onderwijs voor jonge kinderen, en valt dus onder de tweede genoemde stroming. In dit onderwijs hebben de kinderen een belangrijke inbreng, maar de leerkracht blijft leider en begeleider van het leerproces. Bij programmagericht onderwijs is vooral kennis overdragen een belangrijk doel, de methode is hierbij het uitgangspunt. Bij het laatste type onderwijs, ervaringsgericht onderwijs, staat het kind centraal. In dit onderwijs heeft het kind zelf volledige inbreng in zijn leerproces. De leerkracht zorgt voor goede omstandigheden, stimuleert en volgt het kind. OGO lijkt dus een concept wat precies tussen de andere twee concepten in staat. Bij PGO staat de leerkracht met de methode centraal, bij EGO staat het kind centraal, en bij OGO staat ook het kind centraal, maar ook de rol van leerkracht als leider en begeleider is van belang. Door Janssen-Vos (2008) wordt Ontwikkelingsgericht Onderwijs echter niet gezien als een middenweg, maar als de derde weg. Zij onderkent dat OGO verschilt van de andere twee concepten en dus letterlijk een derde weg is. Scholen kunnen zelf kiezen vanuit welk concept zij werken. Soms zie je ook combinaties van concepten. Ze werken bijvoorbeeld in de onderbouw ontwikkelingsgericht, en in de bovenbouw programmagericht. In dit afstudeeronderzoek zullen we in hoofdstuk 4 verder ingaan op het hoofdtype Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

2.4 De toekomst van onderwijs aan jonge kinderen

De basisschool is op dit moment een plaats voor onderwijs aan kinderen van vier tot en met twaalf jaar. In de toekomst lijkt daar verandering in te komen. Op 26 mei 2010 heeft de Onderwijsraad een advies genaamd: *'Naar een nieuwe kleuterperiode op de basisschool'* aan minister Rouvoet (OCW) gepresenteerd. De kern van dit advies is dat de Onderwijsraad voorstelt om basisscholen open te stellen voor kinderen vanaf drie jaar. De aanleiding voor dit voorstel is het feit dat het overgrote deel van de driejarigen (92%) inmiddels gebruik maakt van de kinderopvang of peuterspeelzaal. De oorzaak hiervan is dat ouders steeds vaker allebei werken. Waar vroeger de opvoedingstaak nog bij de ouders lag, is die steeds meer aan het verschuiven naar de voorschoolse voorzieningen. De kwaliteit van die voorzieningen is dus erg van belang. Zeker als je weet dat de ontwikkeling van jonge kinderen een grote invloed heeft op hun verdere leven. In de praktijk blijkt die kwaliteit, volgens de Onderwijsraad, echter sterk te verschillen. De Onderwijsraad pleit voor een pedagogisch hoogwaardig aanbod voor kinderen van drie jaar, in deze belangrijke fase van hun ontwikkeling. De raad verwacht dat deze taak het beste bij de basisschool gelegd kan worden en wel op vrijwillige basis.

De basisschool is zelf verantwoordelijk voor het aanbod. Het aanbod voor driejarigen kan vergeleken worden met het huidige aanbod aan vierjarigen. Hiermee kan tevens een doorgaande lijn in de gehele kleuterperiode gerealiseerd worden, van drie tot zes jaar. De Onderwijsraad vertelt ook hoe het plan in de praktijk vormgegeven kan worden. Het voorstel van de raad is om de kinderen vijf ochtenden te laten spelen en leren in een pedagogisch rijke omgeving, de basisschool. 's Middags zouden de kinderen dan kunnen gaan slapen. De ouders mogen zelf bepalen of ze gebruik maken van dit aanbod aan driejarigen. De leerplicht blijft vanaf vijf jaar. De Onderwijsraad wil dit aanbod echter zo aantrekkelijk maken dat ouders van driejarigen graag gebruik van maken van dit aanbod, zoals dat nu al gebeurt bij vierjarigen. Het uiteindelijke doel van de Onderwijsraad is om driejarigen onder te

brengen in de basisschool. Op de website van de Onderwijsraad (www.onderwijsraad.nl) is meer te lezen over het advies ten aanzien van de nieuwe kleuterperiode.

2.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk hebben we een reis gemaakt door het verleden en het heden en alvast een blik geworpen in de toekomst van het onderwijs aan jonge kinderen. Dit geeft ons een duidelijker beeld van de basisschool zoals we die nu sinds 1985 kennen. Het onderwijs aan jonge kinderen was een lange tijd gescheiden van de lagere school. Dat begon bij de kleine-kinderschooltjes en eindigde bij de kleuterschool. Door het invoeren van de Kleuteronderwijswet in 1955 verbeterde het onderwijs aan jonge kinderen, maar de kloof met het lagere onderwijs werd steeds groter. Deze ontwikkelingen hebben uiteindelijk in 1985 tot de basisschool geleid. Als reactie daarop kwam er veel aandacht voor het jonge kind in de basisschool. Onder andere de projectgroep Onderbouw van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) wilde zich inzetten voor het jonge kind en ontwikkelde een nieuw concept voor het werken met jonge kinderen: Basisontwikkeling. Ontwikkelingsgericht Onderwijs voor jonge kinderen. Daarmee valt het onder één van de drie hoofdtypen onderwijs die we op dit moment in Nederland kennen: programmagericht onderwijs (PGO), Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) en ervaringsgericht onderwijs (EGO).

In de toekomst lijkt er verandering in de basisschool te komen. De Onderwijsraad pleit voor een uitbreiding van de basisschool. Basisscholen zouden hun deuren moeten openzetten voor kinderen vanaf drie jaar. Aanleiding hiervoor is het verschil in kwaliteit van de voorschoolse voorzieningen waar 92% van de driejarigen op dit moment gebruik van maken. Het uiteindelijke doel van de Onderwijsraad is om de driejarigen in de basisschool onder te brengen zodat zij een pedagogisch hoogwaardig aanbod krijgen.

We hebben gezien dat in de loop van de jaren de aandacht voor het jonge kind in de basisschool sterk is toegenomen. Basisontwikkeling heeft daar zeker een steentje aan bijgedragen. Dit concept is onder andere gebaseerd op ontwikkelend onderwijs van Vygotsky. In het volgende hoofdstuk zullen we kennismaken met Vygotsky en zijn theorie.

3. Lev Semenovich Vygotsky

3.1 Inleiding

Iedereen die iets te maken heeft met onderwijs, heeft wel een mening over wat goed onderwijs is. Die mening kan o.a. gebaseerd zijn op de theorie van Lev Semenovich Vygotsky. Hij wordt gezien als één van de belangrijkste grondleggers van de Russische leer- en ontwikkelingspsychologie. Zijn theorie wordt ook wel 'de cultuur-historische theorie' genoemd. Hoewel Vygotsky al meer dan 75 jaar geleden overleden is, heeft hij werk nagelaten wat in de loop van de tijd steeds populairder is geworden. En nog steeds hebben zijn theorieën invloed op ons huidige onderwijs. In Nederland is zijn werk vooral bekend geworden in het onderwijsconcept 'Ontwikkelingsgericht Onderwijs'. Daar zullen we in het volgende hoofdstuk aandacht aan besteden. In dit hoofdstuk zullen we eerst Vygotsky zelf en zijn gedachtegoed nader verkennen.

3.2 Het leven van Vygotsky

Vygotsky heeft geen autobiografie geschreven. Ook zijn tijdsgenoten hebben dat niet voor hem gedaan. Het is dus niet gemakkelijk om meer te weten te komen over het leven van Vygotsky. De oorlog, die veel van Vygotsky's persoonlijke documenten heeft vernietigd, heeft het er ook niet gemakkelijker op gemaakt. Volgens Moll (1990) moeten we de geschiedenis van het leven van Vygotsky zien als stukjes die samen een puzzel vormen. Degene die de puzzelstukjes in elkaar willen zetten hebben volgens Moll twee hoofdbronnen tot hun beschikking: ten eerste degenen die hem persoonlijk gekend hebben zoals zijn dochter en zussen. En ten tweede degenen die met hem hebben samengewerkt of die toegang hadden tot zijn werk en over hem geschreven hebben. Tegenwoordig zijn er diverse auteurs die de puzzelstukjes al voor ons in elkaar gelegd hebben. Om een beschrijving te geven over het leven van Vygotsky gaan we te rade bij Smidt (2009) en Moll (1990).

Op 5 november 1896 werd Lev Semenovich Vygotsky geboren in een welgesteld Joods gezin. Hij was het tweede kind, maar eerste zoon, in de rij van acht kinderen. Bij de geboorte van Vygotsky woonde het gezin in het kleine stadje Orsha, Belarus (Rusland). Een jaar na zijn geboorte, verhuisde de familie naar het kleine stadje Gomel. Vygotsky groeide daar gedurende zijn jeugd op. Zijn vader, Semion, werkte daar als manager van een bank. Zijn vader was tevens een belangrijk man in dit stadje. Hij was een mensenvriend, sprak verscheidende talen en was verantwoordelijk voor het creëren van een bibliotheek in de stad. Zijn moeder Cecilia was oorspronkelijk onderwijzeres, maar na de geboorte van acht kinderen heeft zij dit beroep nooit echt uitgevoerd. Wel was zij sterk betrokken bij het onderwijs aan haar kinderen. Cecilia sprak goed Duits en had een liefde voor Duitse poëzie, die ze doorgaf aan haar kinderen. Vygotsky kreeg thuisonderwijs van een privé leermeester, genaamd Solomon Ashpiz. Oorspronkelijk was hij een wiskundige, maar hij onderwees ook andere vakken. Ashpiz was volgens Moll (1990) een aardige, goed gehumeurde man. Bij het vormgeven van zijn onderwijs liet hij zich leiden door een techniek gebaseerd op de Socratische methode. Hoogstwaarschijnlijk is deze ervaring de oorsprong van Vygotsky's zone van naaste ontwikkeling geweest (Moll, 1990).



Afbeelding 1
Lev Semenovich Vygotsky
(Feldman, 2009)

Na de voltooiing van het thuisonderwijs ging Vygotsky naar het Joodse gymnasium, of zoals wij dat nu noemen, de middelbare school. Hij leek zich daar voorspoedig te ontwikkelen, zijn docenten waren namelijk erg onder de indruk en voorspelden een schitterende toekomst voor hem. In 1913 studeerde hij dan ook af met een gouden medaille. Aansluitend hierop ging Vygotsky naar de Universiteit van Moskou. Op aandringen van zijn ouders studeerde hij medicijnen. Al snel ontdekte hij dat dit niet was wat hij wilde, en ging hij rechten studeren. Maar ook deze opleiding gaf hem niet genoeg voldoening. Naast zijn studie rechten is hij daarom de vakken geschiedenis, literatuur, filosofie, psychologie en pedagogiek aan de Universiteit van Shanavsky's in Moskou gaan volgen. In 1917, op 21-jarige leeftijd, studeerde Vygotsky af aan de universiteit en keerde hij terug naar Gomel, waar zijn ouders nog steeds leefden. In 1919, op 23-jarige leeftijd ging Vygotsky literatuur, filosofie en Russisch onderwijzen. In dit jaar begon zijn gezondheid tevens te verslechteren. Dat hield hem echter niet tegen in zijn werk. Later ging hij psychologie onderwijzen op een lokale lerarenopleiding. In de stad werd hij tevens hoofd van de gemeenteraad voor, wat wij nu zouden noemen, cultuureducatie. Daarnaast besteedde hij veel tijd aan het ontwikkelen van cultuur en onderwijs. Enige tijd later werd hij genomineerd als de beste docent in Gomel. In 1925 kreeg hij de eer om in Londen te vertellen over het onderwijs aan doofstomme kinderen in zijn land. Hij nam hierbij gelijk de kans om door Europa te reizen en het speciaal onderwijs in Nederland, Frankrijk en Duitsland te bekijken. Op de terugweg naar Rusland werd hij geteisterd door de ziekte tuberculose, dit kostte hem bijna zijn leven. Maar hij heeft zich weten te herpakken en is verder gegaan met onderzoeken en schrijven. Een aantal werken daarvan zijn toen gepubliceerd. Hij hield tevens lezingen en conferenties. Daarmee trok hij een grote groep geïnteresseerden uit heel Moskou aan: docenten, doktoren, studenten en psychologen reisden af om zijn lezingen te kunnen bijwonen. Volgens Smidt (2009) is zijn populariteit in die tijd als volgt te verklaren: 'What made him so remarkable was the attention he paid to the views of the child and the respect he accorded all children' (p. 10). Op 11 juni 1934 overleed Vygotsky op 38-jarige leeftijd aan de gevolgen van tuberculose. Vygotsky was toen getrouwd en had twee dochters. Op dit moment leven nog één dochter en kleinkind van Vygotsky (Smidt, 2009).

3.3 De samenleving van Vygotsky

In de vorige paragraaf hebben we kennis gemaakt met het leven van Vygotsky. Wanneer je dit leest lijkt het erop dat het Vygotsky allemaal voor de wind ging. Hij was een succesvol student en zijn latere werken werden zeer gewaardeerd. Zelfs nu nog hebben zijn opvattingen invloed op onze visie op onderwijs. De samenleving waarin hij leefde was echter, op zijn zachts gezegd, niet zo gemakkelijk. Gedurende zijn leven heeft hij veel meegemaakt en moeilijkheden moeten overwinnen. Wat hij gehoord en gezien heeft in deze verschrikkelijke samenleving heeft zeker veel invloed gehad op de rest van zijn (korte) leven (Smidt, 2009). Daarom besteden we een extra paragraaf aan de samenleving waarin Vygotsky leefde.

Lev Vygotsky werd geboren in een Joods gezin. Opgroeien als een Jood heeft ervoor gezorgd dat Vygotsky, in sommige gevallen, een buitenstaander was. Dat had alles te maken met de, op dat moment, heersende staatsvorm in Rusland. Het land werd namelijk geregeerd door de Tsaren. Antisemitisme, Jodenvervolging en rassenwetten waren een begrip in deze samenleving. Het is duidelijk dat de Vygotsky familie niet vrijgesteld was van de gevolgen van deze samenleving (Smidt, 2009). Vygotsky ondervond bijvoorbeeld moeilijkheden met het krijgen van onderwijs. Het lagere onderwijs volgde Vygotsky thuis en het middelbare onderwijs volgde hij op een Joods gymnasium. Aansluitend wilde Vygotsky naar de universiteit, maar in het prerevolutionaire Rusland waren er maar weinig plaatsen voor Joden beschikbaar op de universiteit. Maar 3% van de schoolbevolking op de universiteit van Moskou en Petersburg, mocht Jood zijn. Vygotsky liet zich echter hier niet door tegen houden. Overtuigd van zijn eigen kunnen, heeft hij een plek op de universiteit weten te bemachtigen. Eerst is hij medicijnen gaan studeren, op aandringen van zijn ouders. Dat advies van zijn ouders kreeg hij niet zomaar. Zij hoopten dat hij dokter zou worden, waardoor hij zou kunnen gaan wonen en werken op de plek in Rusland waar Joden werden toegestaan om permanent te wonen, ook wel bekend als het paalgebied. Dit kenmerkt hoe ernstig de Jodenhaat onder de Tsaren was. Zij bepaalden zelfs waar de Joden 'mochten' wonen. In eerste instantie heeft Vygotsky het advies van

zijn ouders opgevolgd, maar al snel merkte hij dat medicijnen studeren niet was wat hij wilde. Vrij snel na de start van zijn opleiding medicijnen switchte hij van opleiding en is hij rechten gaan studeren. Daarnaast ging hij ook een aantal vakken volgen op de Shanavsky's Universiteit in Moskou. Deze universiteit besteedde geen aandacht aan de nationaliteit of afkomst van de studenten. Dat was prettiger voor Vygotsky, maar er kleefde ook een nadeel aan: deze universiteit was niet legaal verklaard, de diploma's die daar werden behaald werden dus ook niet officieel erkend. Dat weerhield Vygotsky er echter niet van om de vakken gewoon op deze universiteit te volgen, waar volgens Smidt (2009) fantastisch onderwijs gegeven werd.

Wanneer Vygotsky na afronding van zijn studie in 1917 terugkeert naar zijn ouderlijk huis, treft hij daar de verschrikkelijke gevolgen van de Eerste Wereldoorlog aan. Het was voor hem daarom onmogelijk om in deze tijd werk te vinden. Tevens treft hij zijn familie aan met verschrikkelijke trauma's en geteisterd door ziektes. Zijn moeder en jongere broertje zijn bij zijn terugkomst net herstellende van de ziekte tuberculose. Zijn jongere broertje overleeft de ziekte echter niet en sterft, na liefdevolle verzorging van Vygotsky, voor zijn veertiende verjaardag. Terwijl zijn moeder nog steeds herstellende is van de ziekte, overlijdt een tweede broertje aan de tyfus. Na deze droevige tijden, lijken er betere tijden voor hem aan te breken. De Oktoberrevolutie in 1917 is een belangrijk moment in de geschiedenis van Rusland. De voorlopige regering treedt af en de communisten nemen de macht over. In Rusland worden dit de bolsjewieken genoemd, onder leiding van Lenin. De bolsjewieken lijken het er beter op voor te hebben met de Joden, dan de Tsaren hadden. We zullen hier verder niet inhoudelijk ingaan op de Oktoberrevolutie. Wat voor ons nu belangrijker is, was dat Vygotsky na deze revolutie weer de mogelijkheid had om te gaan werken en studeren. Hij heeft daarna op diverse plekken gewerkt, waarnaast hij ook onderzoek deed. In de vorige paragraaf is daar meer over te lezen.

Uiteindelijk sterft Vygotsky in 1934. 'Door zijn voortijdige dood heeft Vygotsky veel van zijn ideeën niet volledig kunnen uitwerken' (Van der Veen & van der Wal, 2008, p. 113). Als we terug kijken had Vygotsky maar een decennium voor zijn werk en is daardoor niet zo omvangrijk als dat van zijn tijdsgenoot Piaget. Inmiddels had Stalin op dat moment de macht in de Sovjet-Unie. Hij zorgde voor een verbod op het werk van Vygotsky. De aanleiding hiervoor was de kritiek van het Centraal Comité van de Communistische Partij (1936). Als gevolg van de kritiek werden de opvattingen van Vygotsky lange tijd doodgezwegen. Waarop deze kritiek zich destijds richtte en wat de werkelijke redenen voor dit doodzwijgen waren, is moeilijk te achterhalen (Van der Veen & van der Wal). Deze auteurs geven echter wel een aantal mogelijke denkbare redenen. Pavlov was op dat moment het belangrijkste uitgangspunt van de psychologie. De theorie van Vygotsky moest het hier tegen afleggen. Daarbij zou Vygotsky de rol van taal in de ontwikkeling van het kind hebben overschat. En de aandacht zou te weinig uitgaan naar het handelen alsmede de materiële basis van het mentale handelen. Tot slot zou een reden voor de kritiek en doodzwijgen van Vygotsky werk kunnen zijn door het feit dat Vygotsky in zijn publicaties regelmatig Westerse wetenschappers aanhaalt, wat hem niet in dank is afgenomen. Pas in 1956, drie jaar na Stalins dood, werd voorzichtig begonnen met het herstel van Vygotsky's gedachtegoed. Zijn collega's en zijn studenten hebben dit gedachtegoed verder uitgewerkt.

3.4 Vygotsky's theorie

Vanaf het jaar 1920 is Vygotsky bezig geweest met het ontwikkelen van een eigen theorie. Dat deed hij omdat hij niet tevreden was met de twee benaderingen die op dat moment in de Sovjet-Unie heersten. Ten eerste was dat de positivistische benadering. Hierin stond het kunnen geven van verklaringen voor menselijk gedrag centraal. De tweede heersende benadering was de interpretatieve benadering, waarin betekenisverlening en subjectieve ervaringen als veel belangrijker werden gezien (Miedema, 2000). Vygotsky heeft niet een hele nieuwe theorie ontwikkeld, maar hij had zichzelf tot taak gesteld om van deze twee heersende benaderingen, één benadering te maken. In deze benadering zou betekenisverlening een belangrijk verklarend principe worden (Miedema, 2000). Vygotsky's ideeën kwamen dus niet uit de lucht vallen. Hij nam bestaande benaderingen over en smeedde dat tot een eigen theorie. Naast de twee heersende benaderingen, was ook de theorie van

Karl Marx een belangrijke inspiratiebron voor Vygotsky. Maar ook in discussie met anderen, vooral met zijn tijdsgenoot Piaget, heeft hij zijn theorie vormgegeven. De kern van zijn theorie zouden we kunnen samenvatten als: 'de interactie met de sociaal-culturele omgeving'. Vygotsky was de eerste die het belang van de sociaal-culturele omgeving benadrukte. Tot die tijd stond vooral het menselijk individu centraal. Vygotsky had zichzelf tot taak gesteld om een eigen 'nieuwe' theorie te ontwikkelen. Het is nu niet van belang om te kijken of hij in deze taak geslaagd is. Het is belangrijker om te weten wat zijn ideeën waren, waardoor hij een denkbeweging in gang heeft gezet, die overigens nog steeds gaande is. In deze paragraaf zullen we bekijken wat zijn ideeën zijn.

Het kernthema voor Vygotsky is ontwikkeling. Hij was vooral geïnteresseerd in hoe de ontwikkeling van een individu verloopt. Daarbij wilde hij vooral het eindproduct van de ontwikkeling begrijpen. Vygotsky was ook erg geïnteresseerd in opvoeding en onderwijs. Met zijn nieuwe theorie wilde hij oplossingen bieden om de opvoeding en het onderwijs in zijn tijd te verbeteren. Tot de tijd dat Vygotsky met zijn nieuwe theorie kwam, stond vooral het menselijk individu centraal. Een voorbeeld daarvan is de theorie van Piaget. Hij geloofde dat elk individu ongeveer een identiek ontwikkelingspatroon heeft. Daar was Vygotsky het niet mee eens. De ontwikkeling van een individu is volgens Vygotsky afhankelijk van twee factoren: de biologische factoren en de sociaal-culturele factoren. Vooral het laatste is door Vygotsky benadrukt en uitgewerkt. Vygotsky gaat er van uit dat de ontwikkeling van een individu het resultaat is van de sociaal-culturele omgeving waarin hij is opgegroeid. In zijn theorie kunnen we twee begrippen onderscheiden: sociaal en cultureel. Allereerst zullen we het begrip sociaal verkennen. Volgens Vygotsky is de mens van nature sociaal. Deze visie heeft hij overgenomen van Marx. Bij Vygotsky is ontwikkeling in principe sociaal. Dat betekent dat ontwikkeling tot stand komt doordat een kind in interactie is met anderen: ouders, andere kinderen die ouder of jonger zijn, leerkrachten enzovoorts. Voor Vygotsky is die interactie van groot belang. Vygotsky gebruikte hiervoor vooral de term 'communicatie'. Met andere woorden, de ontwikkeling wordt door het sociale aspect, de interactie met andere mensen, gemedieerd. De omgang tussen kind en volwassene achtte Vygotsky daarom van groot belang. In die ontwikkeling is er steeds verschil tussen wat een kind zelfstandig kan, en wat een kind met hulp van een competent persoon, een volwassene of een ander kind kan. Het eerste wordt door Vygotsky de zone van actuele ontwikkeling genoemd. Het tweede wordt de zone van naaste ontwikkeling genoemd. Deze zones moeten niet worden gezien als een individueel kenmerk, maar als het resultaat van de sociale interactie die plaatsvindt. Ten tweede speelt, volgens Vygotsky, de cultuur een grote rol in de ontwikkeling van een individu. In deze context betekent cultuur 'een zelfgeschapen 'milieu' waarin mensen leven' (Miedema, 2000, p. 173). De cultuur heeft invloed op een mens, die door de cultuur vorm heeft gekregen. In principe zou je ook kunnen zeggen dat de cultuur er eerder is dan het individu. Voor Vygotsky vormde de cultuur een belangrijke ontwikkelingsvoorwaarde.

In de theorie van Vygotsky zijn drie basismechanismen van belang bij de ontwikkeling van een kind. Je zou kunnen zeggen dat deze drie principes eigenlijk mechanismen van ontwikkeling zijn. Twee mechanismen werden hierboven al even genoemd. Het gaat om het interiorisatiemechanisme, de zone van naaste ontwikkeling en mediatiemechanisme. Door deze mechanismen kan er ontwikkeling tot stand worden gebracht. Het interiorisatiemechanisme betekent dat wat eerst buiten jezelf, in de omgeving aanwezig was, verinnerlijken. Bij Vygotsky betekende dat vooral ingroeien in de cultuur. Als we willen weten hoe ver een kind in zijn ontwikkeling gevorderd is moeten we volgens Vygotsky niet kijken naar wat het kan, maar naar wat het leren kan. Hiervoor wordt de term 'de zone van naaste ontwikkeling gebruikt'. De zone van naaste ontwikkeling betekent dat wat een kind nog niet zelf kan maar met hulp van een volwassene of medeleerling. In hoofdstuk 5 gaan we dit mechanisme verder uitwerken. Ten slotte is mediatie een belangrijk mechanisme in Vygotsky's theorie. Dat betekent dat de ontwikkeling door de interactie wordt gemedieerd, ofwel, bemiddeld.

We zullen deze paragraaf eindigen waar we hem mee begonnen: ontwikkeling. Vygotsky was erg geïnteresseerd in ontwikkeling. Zelfs zo erg dat hij een eigen visie op ontwikkeling gevormd heeft. In

deze paragraaf hebben we ontdekt wat zijn visie op ontwikkeling is. Volgens Vygotsky is ontwikkeling het resultaat van interactie met de sociaal-culturele omgeving.

3.5 Vygotsky's theorie in Nederland

In de vorige paragraaf hebben we de theorie van Vygotsky verkend. Nu, ruim 75 jaar later, is zijn theorie, dat ontwikkeling onder invloed staat van de sociaal-culturele omgeving, heel populair in Nederland. Je zou je kunnen afvragen waarom een theorie, bedacht in het begin van de 20^e eeuw in de Sovjet-Unie, nu (pas) actueel is in Nederland. Wanneer je je verdiept in Vygotsky, ontdek je al snel een logische verklaring voor dit fenomeen. Zoals in paragraaf 3.3 te lezen was, werd twee jaar na het overlijden van Vygotsky in 1934, zijn werk door Stalin verboden. Jarenlang zijn Vygotsky's werken niet meer toegankelijk. Daar komt verandering in als Stalin in 1953 komt te overlijden. Drie jaar later worden Vygotsky's werken namelijk weer toegankelijk. Al met al heeft het wel ruim twintig jaar geduurd voordat Vygotsky's werk, na zijn dood, eindelijk weer openlijk gepubliceerd mocht worden. In zijn korte leven heeft Vygotsky meer dan 180 artikelen, boeken en onderzoeken geproduceerd (Peters, 2004). Zijn publicaties zijn op dat moment echter nog allemaal in zijn thuistaal, Russisch, geschreven. Hieruit kan men dus ook verklaren waarom Vygotsky's populariteit in Nederland zo lang op zich heeft laten wachten. Dat kwam simpelweg doordat zijn werk zo lange tijd is doodgezwegen. Wanneer men in de tweede helft van de 20^e eeuw weer toegang heeft tot het werk van Vygotsky, raakt men als gevolg daarvan ook in het Westen bekend met Vygotsky. Allereerst als auteur van het boek *Thought and Language*. Deze publicatie is echter, evenals zijn overige publicaties, nog in zijn thuistaal geschreven. In 1962 wordt dit boek vertaald in het Engels. Zijn echte doorbraak komt echter pas in de eind jaren '70, wanneer er een groter verscheidenheid aan werk van Vygotsky wordt vertaald naar het Engels (Petrick Steward, 1995). In ons land zijn het Van Parreren en Carpay geweest die Vygotsky's theorieën bekendheid hebben gegeven. In het volgende hoofdstuk daarover meer.

We weten nu waarom Vygotsky's bekendheid in Nederland zo lang op zich heeft laten wachten. Toen Vygotsky eenmaal bekend werd in Nederland, werden zijn ideeën ook steeds populairder. Die populariteit is zo uitgegroeid dat we nu gerust kunnen zeggen dat zijn theorie 'in' is. In het Nederlandse onderwijs is Vygotsky's naam verbonden aan het onderwijsconcept 'Ontwikkelingsgericht Onderwijs'. En volgens Bakker (2009) zijn er veel scholen die zichzelf ontwikkelingsgericht (willen) noemen. 'Het lijkt een soort hype' (Bakker, 2009, p.12). Nu is het natuurlijk de vraag hoe het komt dat Vygotsky's theorie zo populair is geworden, waarom het zoveel mensen aanspreekt, en waarom mensen die 'hype' willen volgen. De belangrijkste oorzaak voor zijn populariteit is wellicht de ontevredenheid over de op dat moment heersende benadering in het Nederlandse onderwijs. Kozulin e.a. (2003) geven de volgende verklaring voor Vygotsky's populariteit. 'One possible explanation of this puzzling phenomenon is that Vygotsky's theory offers us answers to the questions that were not asked earlier. It is only now that we have started posing questions that make Vygotsky's "answers" relevant' (p. 15). Vygotsky's theorie geeft ons dus antwoorden op vragen die niet eerder gesteld zijn. Volgens Kozulin e.a. hebben deze vragen, die Vygotsky en zijn sociaal-historische theorie relevant maken in de 21^e eeuw, betrekking op de volgende thema's: multiculturaliteit, mediatie en leercapaciteit. Hierbij moet echter wel gezegd worden dat Kozulin e.a. dit vanuit een Amerikaans perspectief hebben geschreven, maar hoogstwaarschijnlijk ook wel relevant zijn te noemen voor Nederland. We zullen de thema's kort toelichten, om te beginnen bij multiculturaliteit. Zoals we hebben gelezen leefde Vygotsky in een samenleving met mensen van verschillende sociaal-etnische achtergronden. Als een soort antwoord hierop komt Vygotsky met zijn theorie dat ontwikkeling niet iets is wat voor ieder individu hetzelfde verloopt, maar wat afhankelijk is van de sociaal-culturele omgeving van het individu. Culturele diversiteit was dus een belangrijk issue voor Vygotsky. Op het moment dat Vygotsky deze theorie heeft bedacht is het in Nederland nog geen grote kwestie. Wanneer Vygotsky's theorie bekendheid krijgt echter wel. Vanaf de tweede helft van de 20^e eeuw is het aantal culturen in Nederland sterk toegenomen. En vormt het dus ook een belangrijk punt in het Nederlandse onderwijs. Het feit dat Vygotsky de sociaal-culturele omgeving van een individu van grote waarde acht, zorgt mede voor relevantie van zijn theorie. Ten tweede is mediatie het thema wat volgens Kozulin e.a.

Vygotsky's theorie weer relevant maakt. Voor lange tijd was onderwijs, ook in Nederland, frontaal en was de leerkracht degene die kennis overdroeg. Leerlingen werden gezien als een soort containers die met kennis en vaardigheden gevuld moesten worden. De leerlingen waren dus erg passief in het onderwijs. Later werd steeds meer erkend dat kinderen ook actief bij het leerproces betrokken kunnen (en moeten) worden. Één van die alternatieve benaderingen was afkomstig van Vygotsky, hij verbond daaraan het begrip mediatie. Ten slotte is het thema leercapaciteit wat Vygotsky populair heeft gemaakt. De leercapaciteit van een leerling werd meestal getest door een (IQ-)test. Het belangrijkste van een dergelijke test is dat hij voorspelt wat een kind in de toekomst zou kunnen. Hier was enige kritiek op. Uiteindelijk ontstonden er ook evaluatiemethoden die voor en na meten wat een kind kan. Toen Vygotsky met zijn sociaal-historische theorie populair werd, werd hieraan de zone van naaste ontwikkeling verbonden. Een bestaand fenomeen werd dus in een nieuwe context geplaatst.

3.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk hebben we kennis gemaakt met Lev Semenovich Vygotsky. Onze reis door zijn leven begon op 5 november 1896 in het kleine stadje Orsha, waar Vygotsky geboren is. Vygotsky heeft geen gemakkelijk leven gehad. Dit had vooral te maken met zijn Joodse afkomst en de, op dat moment, heersende staatsvorm in Rusland. Toch heeft Vygotsky zichzelf hierdoor niet uit het veld laten slaan. Gedurende zijn loopbaan heeft Vygotsky op verschillende scholen les gegeven, onderzoeken gedaan en geschreven, lezingen en conferenties gegeven. Zijn leven eindigde op 11 juni 1934, wanneer hij aan de gevolgen van tuberculose overlijdt. Na zijn dood werden zijn werken door Stalin verboden. Pas in 1956, drie jaar na Stalins dood, worden zijn werken pas weer beschikbaar. Vanaf 1920 heeft Vygotsky gewerkt aan zijn eigen theorie. Die ontwikkelde hij omdat hij het niet eens was met de op dat moment heersende benaderingen in de Sovjet-Unie. In zijn theorie zag Vygotsky dat ontwikkeling het resultaat is van de interactie met de sociaal-culturele omgeving. Drie belangrijke basismechanismen bij de ontwikkeling zijn voor Vygotsky: interiorisatie, zone van naaste ontwikkeling en mediatie. Door deze mechanismen is volgens Vygotsky ontwikkeling mogelijk. Nu, ruim 75 jaar na het overlijden van Vygotsky, is zijn theorie populair in Nederland. Dat dit zo lang heeft geduurd heeft verband met het feit dat zijn werk ruim twintig jaar verboden is geweest in de Sovjet-Unie. Wanneer zijn werken na de dood van Stalin weer openlijk gepubliceerd mogen worden zijn zijn werken echter nog allemaal in het Russisch. In Nederland raakt men dan bekend met Vygotsky, maar zijn echte doorbraak komt eind jaren '70, wanneer meerdere werken van Vygotsky naar het Engels worden vertaald. Vygotsky en zijn theorie kent dus een lange geschiedenis. Het is bijzonder hoe Vygotsky's ideeën toch ingang hebben gekregen in het Nederlandse onderwijs. Van Parreren en Carpay zijn verantwoordelijk geweest voor het geven van bekendheid van Vygotsky in Nederland. Uiteindelijk heeft de projectgroep Onderbouw van het Algemeen Pedagogisch Studiecencentrum (APS) dit vertaald naar een concreet onderwijsconcept, wat we nog steeds kennen als Basisontwikkeling. In het volgende hoofdstuk zullen we ontdekken hoe Vygotsky's ideeën een plaats hebben gekregen in dit concept.

4. Ontwikkelingsgericht Onderwijs en Basisontwikkeling

4.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk hebben we Vygotsky en zijn cultuur-historische theorie bekeken. We hebben gezien dat Vygotsky de omgang tussen kind en volwassene erg belangrijk vindt. Daardoor is het kind aangewezen op opvoeding en onderwijs. Onderwijs kent hij een centrale rol toe in de ontwikkeling van het kind. Volgens Vygotsky moet het onderwijs een ontwikkelingsstimulerende rol vervullen. Dit maakt hij duidelijk met de term 'Ontwikkeld onderwijs'. Dat betekent dat het onderwijs het kind niet op de voet moet volgen, maar juist daarop vooruit moet lopen. Hieraan kun je het begrip 'de zone van naaste ontwikkeling' verbinden, daarover in het volgende hoofdstuk meer. In dit hoofdstuk gaan we kijken hoe Vygotsky's ideeën zijn vertaald naar het onderwijs in Nederland.

4.2 Ontwikkeld onderwijs

Aan het begin van de jaren zeventig van de vorige eeuw hebben de hoogleraren Carel van Parreren (1929-1993) en Jacques Carpay (1933-) Vygotsky's ideeën naar Nederland gehaald. Vanuit het vorige hoofdstuk kunnen we begrijpen waarom het specifiek toen gebeurde: in die jaren worden steeds meer werken van Vygotsky naar het Engels vertaald. De hoogleraren hebben de cultuur-historische visie op leren en ontwikkeling bekendheid gegeven in Nederland. Zij noemde dit onderwijsconcept 'Ontwikkeld onderwijs', de term die oorspronkelijk in de voormalige Sovjet-Unie werd gebruikt. In 1988 heeft Carel van Parreren een gelijknamig boek uitgebracht. Ontwikkeld onderwijs, is één van de inspiratiebronnen geweest voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs (met Basisontwikkeling voor het jonge kind). Van Parreren (1988) definieerde ontwikkeld onderwijs, in zijn gelijknamige boek als volgt: 'Onderwijs, dat de nadruk legt op het verwerven van deze cognitieve instrumenten en werkwijzen is ontwikkeld onderwijs. Onderwijs is alleen ontwikkeld, als het kind de dingen die het leert ook tot eigen, voor hem bruikbare cognitieve instrumenten kan smeden' (p. 19). Met cognitieve instrumenten bedoelt van Parreren hier dat een kind hulpmiddelen gebruikt om zich cognitief te kunnen ontwikkelen. Eerst zijn dat nog materiële hulpmiddelen, maar door een proces van verinnerlijken worden het cognitieve hulpmiddelen. Van Parreren verduidelijkt dit met een voorbeeld over rekenen. Aanvankelijk leert het kind eerst rekenen met concreet materiaal (blokjes of kralen bijvoorbeeld), daarna kan het kind zonder blokjes en ten slotte uit het hoofd rekenen. Het uit het hoofd rekenen is dan een voorbeeld van een cognitief instrument. Kinderen verwerven cognitieve instrumenten door hun sociale omgeving. Materiële handelingen verdwijnen overigens niet helemaal uit het zicht. Het is niet ons doel om hier ontwikkeld onderwijs breed uiteen te zetten. In dit hoofdstuk zullen we ontdekken dat met ontwikkeld onderwijs in principe hetzelfde wordt bedoeld als met Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Bij beide zijn de grondslagen gelegd door Vygotsky.

4.3 De geschiedenis van Ontwikkelingsgericht Onderwijs en Basisontwikkeling

In hoofdstuk 2 hebben we kunnen lezen dat de basisschool in 1985 werd geïntroduceerd. Tevens hebben we gezien dat de komst van de basisschool een aantal vragen heeft opgeroepen, in het bijzonder rondom het onderwijs aan jonge kinderen. Die vragen kunnen we volgens Van Oers & Janssen-Vos (1995) in drie categorieën verdelen. De eerste vraag betreft de deskundigheid van de leerkrachten. Behalve het samenvoegen van de kleuter- en lagere school, werd ook de kleuterleidsteropleiding en pedagogische academie samengevoegd. Hierdoor 'dreigde de deskundigheid op het gebied van onderwijs voor jonge kinderen te verdwijnen met het vertrek van leerkrachten en docenten die dit vak beheersten' (Van Oers & Janssen-Vos, 1995, p. 88). De tweede vraag was welke deskundigheid er vereist was. En ten derde vroeg men zich af hoe de basisschool kon zorgen voor een ononderbroken ontwikkeling voor kinderen. Men had geen kant en klare antwoorden op deze vragen. Het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) heeft deze vragen opgepakt en een project van start laten gaan dat de opdracht kreeg om een bijdrage te leveren aan een verbetering van het onderwijs voor jonge kinderen. Het was inmiddels 1988 toen de projectgroep Onderbouw Basisschool van het APS met deze vragen aan de slag ging. Men kwam al snel tot de

ontdekking dat verbetering van het onderwijs aan jonge kinderen alleen mogelijk was als er gekozen werd voor een grondige aanpak. De projectgroep constateerde dat er dringend behoefte was aan een samenhangend onderwijsconcept dat aanwijzingen kan verschaffen voor de inhoudelijke- en organisatorische omgeving van het onderwijs voor jonge kinderen in de basisschool (Van Oers & Janssen-Vos, 1995). De projectgroep was daarom van mening dat er een nieuw onderwijsconcept ontwikkeld zou moeten worden, in 1988 is men daarmee begonnen. Volgens de projectgroep moest een onderwijsvisie gebaseerd zijn op een ontwikkelingstheorie en een onderwijsstheorie. De projectgroep is toen te rade gegaan bij verschillende stromingen, die op dat moment de aandacht hadden in zowel binnen- als buitenland, om te onderzoeken of ze bij één of enkele stromingen aan zouden kunnen sluiten. Ontwikkelen onderwijs (Nederland), ervaringsgericht onderwijs (België) en situatie-geïntereerd onderwijs (Duitsland) zijn daarbij onder de loep genomen. Er zijn zowel verschillen als overeenkomsten te vinden in de stromingen. Hoe dan ook, elke stroming levert voor de projectgroep wel aanknopingspunten op voor een onderwijsvisie. Deze aanknopingspunten zijn samengevat door Van Oers & Janssen-Vos (1992, p. 91). De aanknopingspunten kunnen volgens de projectgroep echter niet zomaar tot één onderwijsvisie worden samengevoegd. Uiteindelijk zag de projectgroep in ontwikkelend onderwijs de meeste aanknopingspunten voor een eigen onderwijsvisie omdat, zo geeft de projectgroep aan, de ontwikkelingstheoretische kant in samenhang met de onderwijsstheoretische kant, ver uitgewerkt is. In de vorige paragraaf is te lezen wat ontwikkelend onderwijs inhoudt. De andere twee stromingen bieden aanvullingen. De projectgroep ziet dus wel aanknopingspunten in de drie geraadpleegde onderwijsvisies, maar sluit niet aan op één van de drie stromingen. De projectgroep kiest ervoor om te komen met een eigen onderwijsvisie, waarin waardevolle elementen uit de drie bestudeerde benaderingen besloten zijn. De projectgroep noemt deze visie: Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Deze onderwijsvisie heeft betrekking op de gehele basisschoolperiode.

4.4 Ontwikkelingsgericht Onderwijs

Ontwikkelingsgericht onderwijs is voortgebracht door de projectgroep van het APS en is dus van origine een Nederlands concept. Het is gebaseerd op ontwikkelend onderwijs van Vygotsky, ervaringsgericht onderwijs en situatie-geïntereerd onderwijs. De laatste tien jaren heeft dit onderwijsconcept veel belangstelling gekregen. 'In Nederland werkt naar schatting 10 procent van de basisscholen aan Ontwikkelingsgericht Onderwijs' (Janssen-Vos, 2008, p. 144). Het gebruik van de naam Ontwikkelingsgericht Onderwijs lijkt ter discussie te staan. In principe is elke basisschool uit op de ontwikkeling van kinderen. Er zijn daarom ook veel scholen die zich (onterecht) ontwikkelingsgericht noemen. Ontwikkelingsgericht is echter een vrij open concept, en er is ook geen keurmerk dat bepaalt of scholen zich Ontwikkelingsgericht mogen noemen. Het is dus goed om ook hier eens te kijken wat er precies met dit onderwijsconcept bedoeld wordt. Als we willen samenvatten wat Ontwikkelingsgericht onderwijs inhoudt, gaan we hiervoor te rade bij Bakker (2009). 'In één zin: OGO is het onderwijs dat kinderen helpt hun volle identiteit te ontwikkelen met inachtneming van de culturele gegevens' (p.21). In het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs zoekt de leerkracht naar sociaal-culturele activiteiten om zo een brede ontwikkeling mogelijk te maken. Het uiteindelijk doel van Ontwikkelingsgericht Onderwijs is emancipatie. Emancipatie betekent in deze zin dat OGO kinderen moet helpen om een eigenheid te vormen en een zekere onafhankelijkheid om later zelfstandig te kunnen functioneren in de maatschappij. Om ons een goed beeld te vormen van wat OGO betekent kunnen we ons vasthouden aan vijf kernmerken. Deze kunnen echter op verschillende manieren naar de praktijk vertaald worden. Het OGO-concept kan samengevat worden in vijf hoofdkenmerken, die zijn beschreven door Van Oers (2003 in Bakker, 2009, pp. 22-25). (...)

- 1) Er is sprake van een totaalbenadering
- 2) Er wordt geleerd door begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten
- 3) De leerkracht is ook deelnemer aan de culturele praktijk
- 4) Leerlingen construeren hun eigen instrumenten voor het oplossen van betekenisvolle problemen
- 5) De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch

4.5 Basisontwikkeling

De projectgroep Onderbouw Basisschool van het APS is gekomen tot een visie genaamd Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Deze visie heeft betrekking op de gehele basisschoolperiode. De aanleiding echter voor het komen tot een nieuw onderwijsconcept was het doel om onderwijs aan jonge kinderen te verbeteren. Binnen deze visie gaat daarom in eerste instantie ook de aandacht van de projectgroep uit naar het jonge kind in de basisschool. De projectgroep onderkent het feit dat de ontwikkeling van jonge kinderen een periode betreft met eigen, bijzondere kenmerken. En daarom willen zij dat de eerste jaren van de basisschool een eigen karakter krijgen, zonder dat het los komt te staan van het vervolg. In deze eerste jaren voor jonge kinderen op de basisschool wil de projectgroep een basis kunnen leggen voor verdere ontwikkeling. 'Dit startpunt van basisonderwijs met specifieke onderwijsdoelen, activiteiten en werkwijzen, heeft de projectgroep Basisontwikkeling genoemd' (Van Oers & Janssen-Vos, 1995, p.94). Basisontwikkeling is geen synoniem voor kleuteronderwijs. Basisontwikkeling is een onderwijsvisie die zijn uitwerking krijgt in de onderbouw van de basisschool. Dat wil echter niet zeggen dat die leeftijdsgrenzen strikt genomen moeten worden. Basisontwikkeling begint wel bij vier jaar, wanneer een kind de basisschool binnenkomt. Maar houdt niet op als of omdat een kind zes jaar is en naar groep 3 gaat. Basisontwikkeling wil juist continuïteit garanderen en gaat dus over de grenzen van de basisschoolgroepen heen. Basisontwikkeling is een onderwijsvisie voor de onderbouw van de basisschool (groep 1 t/m 4). Aansluitend krijgen de kinderen onderwijs in de vak- en vormingsgebieden. Basisontwikkeling is uiteindelijk in 1990 verschenen. Nu, ruim 20 jaar later, is Basisontwikkeling uitgegroeid tot een bekend begrip in de praktijk.

4.6 De drie B's van Basisontwikkeling

Nu we weten hoe Basisontwikkeling tot stand is gekomen, gaan we kijken hoe dit concept verder wordt vormgegeven in theorie, en later in praktijk. De kern van Basisontwikkeling kunnen we uitleggen aan de hand van de drie B's. Dit zijn enkele kenmerken, waarmee Basisontwikkeling bekend is geworden (Janssen-Vos, 2008).

Betekenisvolle activiteiten

De eerste 'B' van Basisontwikkeling betreft betekenisvolle activiteiten. Wanneer je met jonge kinderen gaat werken, is dit het eerste waar je voor moet zorgen. 'Kinderen hebben betekenisvolle, gezamenlijke activiteiten nodig om tot ontwikkeling te komen en te leren' (Janssen-Vos, 2008, p. 2). Activiteiten zijn betekenisvol als kinderen er graag aan willen deelnemen en er bijzonder intens mee bezig zijn. Die interesse zorgt ervoor dat ze ervan leren. De interesses van kinderen kunnen verschillend zijn, maar op verschillende momenten in de ontwikkeling hebben alle kinderen de voorkeur voor een bepaald type activiteiten. Dit wordt ook wel de leidende activiteit genoemd. Spel is bij jongere kinderen (ongeveer 3 t/m 7/8 jaar) de leidende activiteit. In hoofdstuk 6 daarover meer.

Bemiddelende leerkracht

Bij de tweede 'B' gaat het om de rol van de leerkracht. In Basisontwikkeling heeft de leerkracht een bemiddelende rol. De leerkracht zoekt naar een aanbod dat voor de kinderen betekenisvol en interessant is. De ontwikkeling van kinderen komt dan vervolgens niet vanzelf. Hier komt de bemiddelende rol van de leerkracht om de hoek kijken. Hij bevordert dat de kinderen genieten van hun activiteiten, hun spel verder ontwikkelen en er veel van leren.

Brede ontwikkeling

In deze derde 'B' komt het hoofddoel van Basisontwikkeling voor opvoeding en onderwijs aan de orde, namelijk een brede persoonsontwikkeling tot stand brengen. Om een brede ontwikkeling te kunnen bereiken zijn er een aantal basiskenmerken, dat wil zeggen: voorwaarden voor ontwikkeling en leren. Ook zijn er specifieke kennis en vaardigheden nodig om die brede ontwikkeling tot stand te kunnen brengen. Basisontwikkeling heeft deze drie gebieden geordend in een cirkelschema. Eenheid en samenhang zijn hierbij belangrijk. Bij activiteiten worden dan ook bedoelingen uit de drie gebieden gekozen. Je moet het zien als een taartpunt die je uit de cirkel snijdt. 'Elke activiteit beïnvloedt zowel basiskenmerken als brede ontwikkeling als specifieke kennis en vaardigheden' (Janssen-Vos, 2008, p. 26). In de volgende paragraaf zullen we de doelen van Basisontwikkeling verder toelichten.

4.7 Doelen Basisontwikkeling

Basiskkenmerken

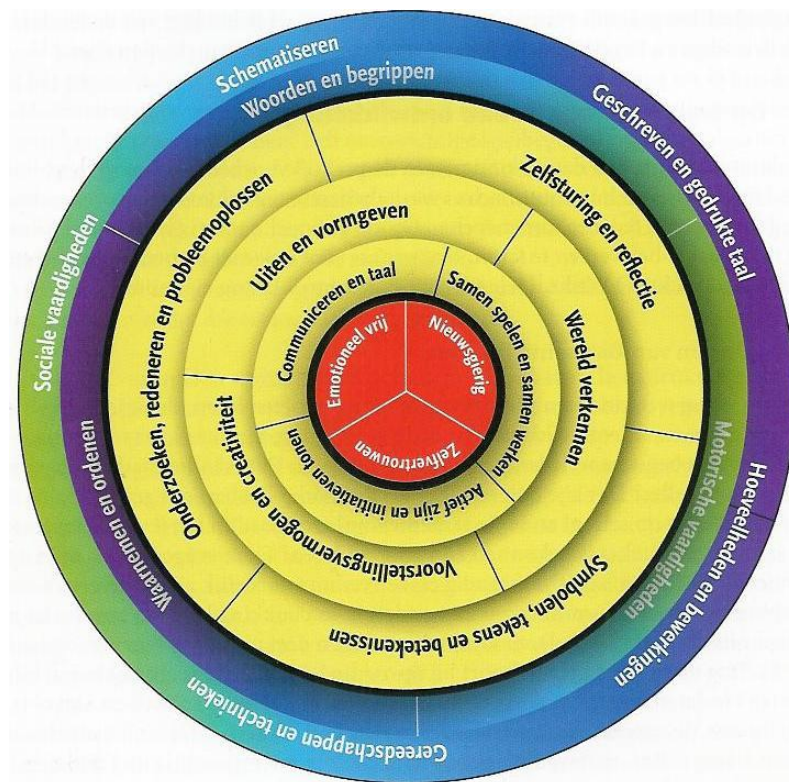
In het midden van de cirkel zijn de basiskkenmerken te vinden. Zoals reeds eerder genoemd, zijn basiskkenmerken de voorwaarde om tot ontwikkeling en leren te komen. Dit geldt niet alleen voor kinderen, maar ook nog steeds voor volwassenen. De basiskkenmerken hier zijn: emotioneel vrij zijn, zelfvertrouwen hebben en nieuwsgierig zijn. De taak van de leerkracht hierbij is om eventuele belemmeringen op te sporen, weg te nemen en te versterken zodat er een optimale mogelijkheid is voor het kind om te leren en te ontwikkelen.

Doelen op het gebied van de brede ontwikkeling

De tweede ring van de cirkel geeft de kwaliteiten aan die bijdragen aan een brede persoonsontwikkeling. De basiskkenmerken uit het midden van de cirkel maken het mogelijk om deze brede ontwikkeling tot stand te laten komen. Specifiek gaat het om de volgende kwaliteiten: actief zijn en initiatieven tonen, communiceren en taal, samen spelen en samen werken, verkennen van de wereld, uiten en vormgeven, voorstellingsvermogen en creativiteit, omgaan met symbolen, tekens en betekenissen, zelfsturing en reflectie en tot slot onderzoeken, redeneren en probleemoplossen.

Specifieke kennis en vaardigheden

Voor een brede ontwikkeling zijn specifieke kennis en vaardigheden nodig. Deze vormen de buitenste rand in de cirkel. In tegenstelling tot de twee binnenste randen, kan de buitenste rand wel veranderen. De specifieke kennis en vaardigheden veranderen naarmate kinderen ouder worden, ze gelden dus maar voor een bepaalde periode. Voor de onderbouw van de basisschool gaat het in ieder geval om de volgende gebieden: motorische vaardigheden, waarnemen en ordenen, woorden en begrippen, sociale vaardigheden, gereedschappen en technieken, schematiseren, geschreven en gedrukte taal, motorische vaardigheden en bewerkingen, hoeveelheden en berekeningen.



Afbeelding 2
Doelen Basisontwikkeling
(Janssen-Vos, 2008)

4.8 Basisontwikkeling in de praktijk

We hebben de drie B's, en de daar bijbehorende, doelen voor Basisontwikkeling, in de vorige paragraaf bekeken. Rest ons nu nog de vraag hoe Basisontwikkeling in de praktijk vorm krijgt. Basisontwikkeling is geen voor geschreven programma, het is een halfopen werkplan. De leerkracht zal zelf, in combinatie met de kennis, ervaringen, interesses en ideeën van de kinderen, een aanbod ontwerpen. Basisontwikkeling doet dat met kernactiviteiten en thema's. Deze vormen de bouwstenen voor het ontwikkelingsgerichte onderwijsaanbod.

Kernactiviteiten:

- Manipulerend spel en rollenspel
- Constructiespel en beeldende activiteiten
- Gespreksactiviteiten
- Lees-schrijfactiviteiten
- Reken-wiskundeactiviteiten
- De eerste onderzoeksactiviteiten (Janssen-Vos, 2008)

Thema's

Bovenstaande activiteiten staan in Basisontwikkeling nooit op zichzelf, maar zij zijn verbonden aan een thema. Het thema zorgt voor een samenhangend aanbod van de activiteiten. Een thema duurt tussen de vier tot acht weken. Leerkracht en leerlingen bouwen samen aan een thema.

4.9 Meer over Basisontwikkeling

Sinds de komst van Basisontwikkeling is er veel veranderd. Wat betreft dit concept, maar ook in het onderwijs. Basisontwikkeling is, zoals al eerder genoemd, een ontwikkelingsgericht concept voor de onderbouw. Aan dit concept zijn de namen Frea Janssen-Vos en Bert van Oers verbonden. Echter na het ontstaan van Basisontwikkeling vond men niet dat dit concept zich alleen moest beperken tot de onderbouw van de basisschool. Daarom heeft deze ontwikkelingsgerichte visie ook gestalte gekregen in de andere fases van de ontwikkeling. Zo is er nu ook een concept voor de midden- en bovenbouw van de basisschool en voor het voortgezet onderwijs. Hieraan is de naam Wim Wardekker verbonden. Ook krijgt de ontwikkelingsgerichte visie de laatste jaren steeds meer een plekje op de peuterspeelzalen. Daar staat het bekend onder de naam 'Startblokken Basisontwikkeling'. Een voorloper dus op Basisontwikkeling in de onderbouw van de basisschool.

4.10 Samenvatting

Vygotsky's cultuur-historische theorie is door Van Parreren en Carpay in Nederland geïntroduceerd. Het werd bekend onder de naam 'Ontwikkeld onderwijs'. Ontwikkeld onderwijs is, samen met ervaringsgericht onderwijs en situatiegeoriënteerd onderwijs, de belangrijke inspiratiebronnen geweest voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs. In 1985, met de oprichting van de basisschool kwamen er verschillende vragen naar boven rondom het onderwijs aan jonge kinderen. Het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) ging met deze vragen aan de slag. Zij ontdekte dat een compleet nieuw concept nodig was voor het onderwijs aan jonge kinderen. Alleen dat zou leiden tot verbetering van het onderwijs. Men ging terecht bij ontwikkelend onderwijs, ervaringsgericht onderwijs en situatiegeoriënteerd onderwijs. Uiteindelijk kwam de projectgroep met een eigen onderwijsvisie, die elementen uit de bestudeerde drie benaderingen bevatten. De projectgroep noemde deze visie Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Deze heeft betrekking op de gehele basisschool. De aanleiding echter was het doel om onderwijs aan jonge kinderen verbeteren. Volgens de projectgroep is de ontwikkeling van jonge kinderen een periode met zijn eigen bijzondere kenmerken. Daarom wilde zij dat de eerste jaren van de basisschool een eigen karakter zouden krijgen maar wel met een doorlopend vervolg. Zodoende kwam men tot Basisontwikkeling: een onderwijsvisie voor de onderbouw van de basisschool (groep 1 t/m 4). Basisontwikkeling is bekend geworden met en te herkennen aan de 3 B's. Achtereenvolgens staan de drie B's voor: betekenisvolle activiteiten, bemiddelende leerkracht en brede ontwikkeling. Om die brede ontwikkeling tot stand te kunnen brengen heeft Basisontwikkeling doelen geformuleerd. De doelen worden in samenhang

onderschreven. Bij elke activiteit snijd je als het ware een taartpunt uit. Elke activiteit heeft zowel invloed op de basiskenmerken, als de brede ontwikkeling en specifieke kennis en vaardigheden. Dit zijn de doelen die we in de cirkel kunnen onderscheiden. Alleen specifieke kennis en vaardigheden veranderen in de loop kinderen ouder worden. Basisontwikkeling krijgt in de praktijk vorm door kernactiviteiten en thema's. Naast dat er Basisontwikkeling voor de onderbouw is, heeft het ook gestalte gekregen in andere fases van de ontwikkeling. Dit alles laat zien hoe populair de ontwikkelingsgericht visie in de afgelopen jaren is geworden. In het volgende hoofdstuk belichten we één van de belangrijkste aspecten binnen de ontwikkelingsgerichte visie: de zone van naaste ontwikkeling.

5. De zone van naaste ontwikkeling

5.1 Inleiding

We zijn aangekomen bij het hoofdstuk waar het in dit afstudeeronderzoek allemaal om draait: de zone van naaste ontwikkeling. Dit is één van de meest bekende concepten van Vygotsky. 'Het begrip zone van naaste ontwikkeling is sinds de jaren zeventig uitgegroeid tot een van de meest populaire begrippen in de onderwijswetenschappen' (Miedema, 2000, pp. 182-183). Dit begrip wordt ook wel eens aangeduid als ZNO (Zone van Naaste Ontwikkeling). In de internationale literatuur wordt de term 'the zone of proximal development' gebruikt, of kortweg ZOPED. In dit hoofdstuk gaan we de zone van naaste ontwikkeling verkennen.

5.2 Aanleiding tot de zone van naaste ontwikkeling

Gedurende zijn leven heeft Vygotsky veel studie gedaan naar de ontwikkeling van kinderen. Wat hij daarbij ontdekte gaf voor hem de aanleiding om te komen met 'de zone van naaste ontwikkeling'. Vygotsky merkte namelijk op dat het intellectuele ontwikkelingsniveau, dat iemand op een gegeven moment bereikt heeft, nog niet altijd iets zegt over zijn verdere ontwikkelingsmogelijkheden. Ook vond Vygotsky dat de hoogte van leerresultaten op zich (het absolute leersucces) weinig zegt over de ontwikkeling die het kind in een bepaalde voorafgaande periode heeft doorgemaakt. Dit gaf voor Vygotsky de aanleiding om op zoek te gaan naar factoren die de ontwikkeling, maar vooral ook de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen bepalen. Zodoende kwam Vygotsky bij de zone van actuele ontwikkeling en de zone van naaste ontwikkeling. Bewust heeft Vygotsky voor het woord 'zone' gekozen om aan te duiden dat ontwikkeling geen punt op een beoordelingsschaal is, maar een continuüm van gedrag of mate van rijping (Peters, 2004). Met de introductie van deze begrippen wilde Vygotsky duidelijk maken wat de rol van het onderwijs is in de ontwikkeling van kinderen. Het onderwijs moet zich namelijk niet bezig houden met gerijpte functies, maar met rijpende functies. Het onderwijs moet ontwikkeling bij kinderen dus stimuleren. En dat kan, volgens Vygotsky, alleen wanneer het deze aanspreekt in de zone van naaste ontwikkeling. Vygotsky legde de zone van naaste ontwikkeling als volgt uit: 'de afstand tussen het feitelijke ontwikkelingsniveau zoals vastgesteld door middel van probleemoplossen door het kind zonder hulp uitgevoerd, en het potentiële ontwikkelingsniveau als vastgesteld door probleemoplossen door volwassenen begeleiding of begeleiding door meer gevorderde leeftijdsgenoten' (Vygotsky, 1978 in Verhofstadt-Denève e.a. 2003, pp. 267-277). Vygotsky heeft het in zijn definitie vooral over 'probleemoplossen', met andere woorden: over de cognitieve ontwikkeling van het kind. 'Zijn theorie is echter ook toepasbaar op andere ontwikkelingsdomeinen' (Struyven, 2009, p. 26). Dus bijvoorbeeld ook voor de motorische ontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling en spelontwikkeling. Op die laatste ontwikkeling wordt in dit afstudeeronderzoek ingezoomd.

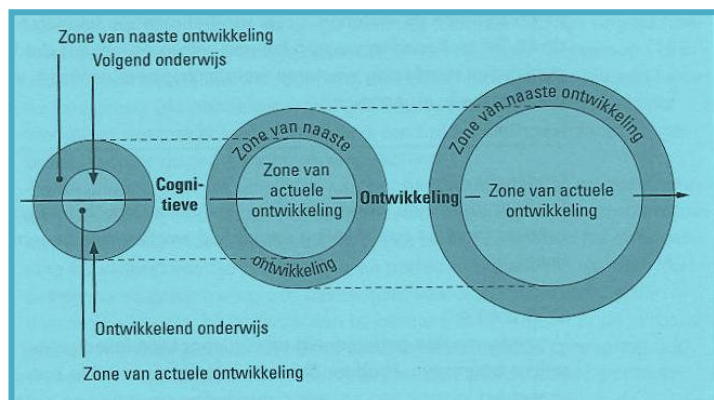
5.3 De zone van actuele en naaste ontwikkeling

De definitie van Vygotsky geeft maar een beknopte weergave van wat er bedoeld wordt met de zone van actuele en naaste ontwikkeling. In deze paragraaf zullen we daarom de zone van actuele- en naaste ontwikkeling verder uitwerken. Bewust is ervoor gekozen om deze twee niveaus in dezelfde paragraaf te behandelen. De twee zones kunnen namelijk niet los van elkaar worden gezien. Zonder het actuele ontwikkelingsniveau is er geen naaste ontwikkeling, en andersom ook niet. Voor ieder kind is de zone van actuele en de zone naaste ontwikkeling anders. De zones zeggen iets over de beginsituatie van de leerling. We moeten hierbij echter wel oppassen om de zones niet te zien als een individueel kenmerk van een kind. Vygotsky zag de zones namelijk als het resultaat van de sociale interactie die plaatsvindt tussen de volwassene en het kind.

Het feitelijke ontwikkelingsniveau, oftewel de zone van actuele ontwikkeling, is een ontwikkelingsniveau van kinderen waarbinnen zij activiteiten zelfstandig kunnen uitvoeren. Het is een activiteit wat een kind al zelf kan, zonder daarbij hulp te krijgen van een ander. Het is echter wel een activiteit die de kinderen verworven hebben met de hulp van een ander. 'Je meet dat bijvoorbeeld in een intelligentietest of andere prestatietest of schooltoets' (Miedema, 2000, p. 182). Wanneer je

erachter bent gekomen wat de zone van actuele ontwikkeling van een leerling is, dan weet je de beginsituatie van de leerling. Vanuit dit startpunt kun je het onderwijsaanbod aanpassen aan de leerling(en). Het is belangrijk dat je het onderwijsaanbod niet aanbiedt op het niveau van de zone van actuele ontwikkeling. Zoals hierboven beschreven is de zone van actuele ontwikkeling een activiteit wat het kind al kan. Activiteiten aanbieden op dit actuele ontwikkelingsniveau kan er voor zorgen dat de kinderen niet uitgedaagd en gestimuleerd worden in hun ontwikkeling, en dat kan op zijn tijd weer leiden tot verveling en frustratie. Deze vorm is echter wel geschikt als bepaalde vaardigheden herhaald moeten worden om de handelingen te automatiseren, te onderhouden of te perfectioneren. Kennis van de zone van actuele ontwikkeling is nodig om de zone van naaste ontwikkeling voor de kinderen te kunnen creëren.

De zone van naaste ontwikkeling omvat een activiteit die een leerling nog niet zelfstandig kan uitvoeren, maar wel met hulp van een ander, competent persoon. Dit kan de leerkracht zijn, maar ook een ouder of medeleerling. Bij de zone van naaste ontwikkeling gaat Vygotsky ervan uit dat het kind de activiteit wel kan en wil doen, maar dat nog niet zelfstandig aan kan. Bruner noemde dit later 'op geleende kracht' (Miedema, 2000). Met hulp van een competent persoon is een kind tot meer in staat dan alleen. Als leerkracht vraag je jezelf dus niet af wat het kind al zelfstandig kan, maar welke nieuwe activiteiten het met hulp van jou of een medeleerling kan. Dus niet de vraag: 'wat kan het kind al?' maar juist: 'wat kan het kind leren?' De ontwikkeling wordt niet afgewacht, zoals bij volgend onderwijs gebeurt, maar juist gestimuleerd door je te richten op het toekomstige ontwikkelingsniveau. Zoals we in hoofdstuk 4 hebben gezien is dit één van de belangrijkste kenmerken van Ontwikkelingsgericht Onderwijs, en zien we dus hier, bij de zone van naaste ontwikkeling terug. Door te werken met de zone van naaste ontwikkeling ben je steeds, voor elk individueel kind, grensverleggend bezig. Omdat op het moment van beheersing, de zone van naaste ontwikkeling overgaat in de zone van actuele ontwikkeling. Het kind krijgt dus weer een nieuwe actuele ontwikkeling en ook een nieuwe zone van naaste ontwikkeling. Op deze manier vindt er steeds verschuiving plaats tussen de twee zones. Je zou het ook wel een cyclisch proces kunnen noemen, het is een steeds terugkerend proces. Wat vandaag de zone van naaste ontwikkeling is, is het actuele ontwikkelingsniveau van morgen. Dat wil zeggen: wat een kind vandaag met hulp kan, kan het morgen zelfstandig (Vygotsky, 1978 in Petrick Steward, 1995, p.13). Differentiatie vormt een kernwoord bij het werken met de zone van naaste ontwikkeling. Verandering in de zone van naaste ontwikkeling wordt door Vygotsky namelijk gekarakteriseerd als een individuele verandering. Ook dient goed in de gaten worden gehouden dat er geen stappen te ver vooruit worden genomen of te ver achteruit. Als er geen stappen vooruit worden genomen maakt het kind geen ontwikkeling door en dat zal leiden tot verveling, schoolmoeheid of moeilijk gedrag in de klas. Dit zie je ook vaak bij hoogbegaafde kinderen gebeuren. Wanneer de stappen echter te ver vooruit worden genomen kan het kind de taak niet aan en dat zal op zijn tijd leiden tot frustratie en demotivatie. Van Geert (in Dietvorst & Velthoven (red.), 1997) noemt dit ontwikkelingsmechanisme ook wel het 'Dik Trom model'. Dik Trom hield de ezel een wortel voor, en het dier liep naar voren om de wortel te pakken. Maar door de wortel steeds een klein eindje vóór de ezel te houden, kreeg Dik Trom het voor elkaar om hem het hele eind naar huis te laten lopen. De hulp binnen de zone van naaste ontwikkeling is als de wortel: houd hem te dichtbij, en de ezel vreet hem op en blijft staan. Houd hem te ver weg, en de ezel zoekt zijn heil in het gras langs de weg.



Afbeelding 3

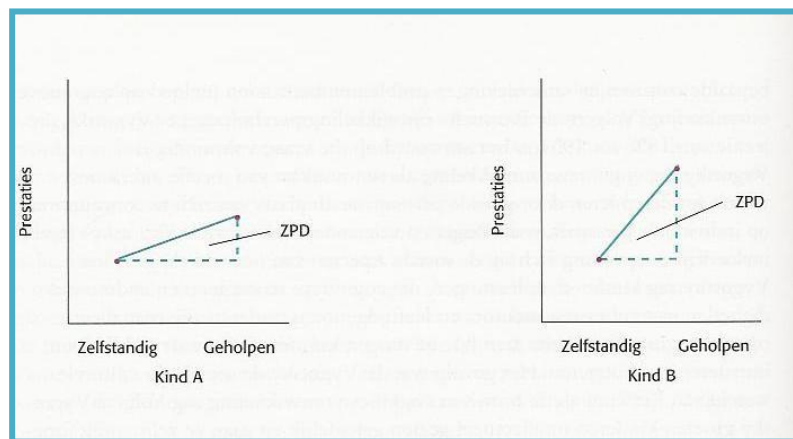
De cognitieve ontwikkeling volgens Vygotsky. De zone van actuele en naaste ontwikkeling in relatie tot ontwikkelend en volgend onderwijs. (Van der Veen & van der Wal, 2008)

5.4 De zone van naaste ontwikkeling: een stapje verder

De titel van deze paragraaf geeft letterlijk aan wat Vygotsky bedoelde met de zone van naaste ontwikkeling. Als leerkracht moet je volgens Vygotsky altijd proberen om het kind een stapje verder te brengen. Zelf ging Vygotsky ook een stapje verder met zijn theorie over de zone van naaste ontwikkeling. Hij verbond er namelijk twee belangrijke begrippen uit zijn sociaal-historische theorie aan, namelijk: imitatie en interiorisatie. Allereerst zullen we het begrip 'imitatie' uitleggen. Met dit begrip bedoelde Vygotsky absoluut niet dat het de bedoeling is om vaardigheden van anderen na te apen. Imitatie moet hier gezien worden in die zin dat kinderen mee gaan doen in al bestaande sociaal-culturele activiteiten. Jonge kinderen spelen bijvoorbeeld 'schooltje' of 'vadertje en moedertje'. Tot op zekere hoogte imiteren de kinderen deze activiteiten. Ze hebben bijvoorbeeld gezien hoe de juf de kinderen lesgeeft of hoe moeder het eten klaar maakt en spelen dit na. Kinderen maken ook hun eigen versie van die activiteit. Door zulke imitaties leren de kinderen steeds beter deel te nemen aan de activiteit, en leren ze allerlei nieuwe specifieke handelingen binnen een bepaalde context op een zinvolle manier. Ze krijgen daarbij hulp door de aard van de activiteit en/of door andere verder ontwikkelde deelnemers. Op die manier kan het kind met die hulp meer dan het zelfstandig zou kunnen. Ten tweede verbond Vygotsky het interiorisatiemechanisme aan de zone van naaste ontwikkeling. Volgens Vygotsky zorgt het interiorisatiemechanisme er namelijk voor dat wat voor het kind in de zone van naaste ontwikkeling ligt, ook eigen kan maken. Binnen de zone van naaste ontwikkeling is dus het interiorisatiemechanisme actief, waardoor het verschuiven van zone van naaste ontwikkeling naar actuele ontwikkeling mogelijk maakt. Er is dus een nauw verband tussen de zone van naaste ontwikkeling en interiorisatie.

5.5 Hulp in de zone van naaste ontwikkeling

Wanneer je als leerkracht werkt volgens het principe van de naaste ontwikkeling, moet je het verschil tussen de zone van actuele ontwikkeling en de zone van naaste ontwikkeling steeds goed in de gaten houden. Op basis van wat het kind al kan of kent, de actuele ontwikkeling, neem je het kind bij de hand en bied je hem hulp bij een activiteit die het eigenlijk nog niet kan, te moeilijk is, de naaste ontwikkeling. Je moet dus kunnen inschatten wat het actuele niveau van het kind is en van daaruit hulp bieden. Als leerkracht geef je dus hulp die steeds een beetje vooruitloopt op de feitelijke ontwikkeling van het kind. Met de hulp van een competent persoon breng je het kind op die manier in zijn zone van naaste ontwikkeling. Hoe groter de verbetering is na aanleiding van die hulp, des te groter de zone van naaste ontwikkeling is. Zie hiervoor afbeelding 4. Kind A heeft in verhouding weinig hulp nodig om in zijn zone van naaste ontwikkeling te komen. Kind B



Afbeelding 4

Voorbeelden van zones van naaste ontwikkeling
(Feldman, 2009)

heeft aanzienlijk meer hulp nodig en heeft dus een grotere zone van naaste ontwikkeling (Feldman, 2009). Om welke hulp het hierbij precies gaat is afhankelijk van de taak, maar ook hoe het begrip 'hulp' wordt geïnterpreteerd. Hulp kan de vorm aannemen van tips of uitleg, stukjes voorzeggen, dingen voor te doen of te demonstreren. In de jaren negentig zijn er diverse discussies geweest over de invulling (zowel theoretisch als praktisch) van het begrip 'zone van naaste ontwikkeling'. Met name het begrip 'hulp' stond ter discussie. Zodoende is men gekomen tot verschillende interpretaties van het begrip 'hulp'. In deze paragraaf gaan we bekijken welke vormen van hulp er gegeven kunnen

worden om het kind in de zone van naaste ontwikkeling te brengen. We gaan hiervoor te rade bij Miedema (2000).

Scaffolding

De hulp die anderen bieden in de zone van naaste ontwikkeling wordt ook wel 'scaffolding' genoemd. Scaffolding is een term die in Amerika zeer populair is en afkomstig is van Jerome Bruner (1915-). Hij bedacht het fenomeen 'scaffolding' in navolging van Vygotsky's zone van naaste ontwikkeling. Bruner zag, net zoals Vygotsky, het belang van interactie in. Bruner geeft ons didactische principes om bij het kind de zone van naaste ontwikkeling te bereiken. Scaffolding betekent letterlijk 'in de steigers zetten'. Om zijn didactiek uit te leggen heeft Bruner dan ook inspiratie gehaald uit de bouw. In de bouw is een steiger een tijdelijke constructie om het mogelijk te maken om op plaatsen waar men normaal gesproken niet bij kan te bouwen of te onderhouden. In het onderwijs verwijst scaffolding naar een leerroute van kleine stapjes die de leerkracht uitzet voor de leerling(en) en waarlangs de leerlingen stap voor stap naar het leerdoel kunnen opklimmen. De leerkracht bouwt als het ware de steiger voor de leerlingen (de leertaak in kleine stapjes), zodat de leerlingen de leerweg gemakkelijk in kleine stapjes kunnen volgen. Hierbij wordt voortgebouwd op de aanwezige kennis en vaardigheden. Je zou kunnen zeggen de zone van actuele ontwikkeling. Op die manier wordt er met scaffolding systematisch en stapsgewijs toegewerkt naar de zone van naaste ontwikkeling. De taak van de leerkracht bij deze didactiek is dus groot. De leerkracht moet de leertaak in kleine stapjes verdelen en de leerlingen ondersteunen om uiteindelijk de leertaak, langs de stappen, te behalen. Dat vraagt inzicht in het leerproces, maar ook in het kind. De ondersteuning is tijdelijk en stopt als het kind in staat is zelfstandig de taak op te lossen. Scaffolding wordt gezien als coaching op maat, om de kinderen tijdelijk te ondersteunen met uiteindelijk als doel het zelfstandig kunnen uitvoeren van een taak. Als de steiger zijn functie heeft vervuld wordt hij dus weer weggehaald. Greenfield (1984) heeft een vijftal eigenschappen bedacht bij het fenomeen van de steiger. Volgens hem is een leerkracht die deze vijftal eigenschappen bezit, de ideale coach in de zone van naaste ontwikkeling. Het gaat om de volgende vijf eigenschappen (Van der Veen & Van der Wal, 2008):

- 1) Het voorziet van ondersteuning.
- 2) Het functioneert als een instrument.
- 3) Het breidt de mogelijkheden van een kind uit.
- 4) Het stelt een kind in staat om een taak te volbrengen, dat anders niet mogelijk was.
- 5) Het wordt selectief gebruikt om, waar nodig, het kind ondersteuning te geven.

Ondersteuning

In een andere benadering wordt de hulp bij de zone van naaste ontwikkeling gezien als het geven van ondersteuning. Een gedoseerde manier van ondersteuning geven weliswaar. Die ondersteuning wordt dan gegeven in de vorm van aanwijzingen. Wanneer een kind bezig is met een bepaalde handeling in de zone van naaste ontwikkeling geef je hem aanwijzingen om de handeling te kunnen uitvoeren. Indien het nodig is worden deze aanwijzingen steeds specifiekere. Als de leerling er met steeds specifiekere aanwijzingen nog niet uitkomt, dan kan de oplossing worden voorgezegd. Bij deze benadering gaat men er van uit dat er kinderen zijn met een kleine zone van naaste ontwikkeling en kinderen met een grote zone van naaste ontwikkeling. Dat betekent dat er kinderen zijn die weinig hulp nodig hebben en kinderen die (zeer) veel hulp nodig hebben om de handeling te kunnen uitvoeren. Met deze gedoseerde manier van ondersteuning kan daar rekening mee gehouden worden.

Betekenisverlening

Bij deze vorm van hulp in de zone van naaste ontwikkeling wordt er vooral waarde gehecht aan de betekenisverlening. 'Deze hulp gaat ervan uit dat elk leerproces een proces van betekenisverlening inhoudt en dat de hulp die gegeven wordt zich dan ook vooral moet richten op de ondersteuning van dat proces van betekenisverlening' (Miedema, 2000). Deze vorm van hulp gaat niet uit van een systematische en stapsgewijze aanpak van een taak, zoals bij scaffolding het geval is, maar deze hulp gaat uit van de betekenis van een taak. Miedema (2000) geeft daarbij een voorbeeld omtrent interpunctie. In deze interpretatie van het begrip hulp gaat het in eerste instantie niet om het aanleren

van de interpunctieregels, maar meer als een probleem van het structureren van teksten. Het gaat om het leren inzien van de betekenis van de interpunctiesymbolen om de tekst begrijpelijk te maken. In deze benadering gaat het om het oplossen van een gegeven probleem, waardoor nieuwe betekenissen ontwikkeld worden.

5.6 Hulpmiddelen

Naast dat er verschillende vormen van hulp kunnen worden gegeven in de zone van naaste ontwikkeling, zijn er volgens Feldman (2009) ook hulpmiddelen die daarbij gebruikt kunnen worden. De hulp wordt dan gegeven door een competentere persoon in de vorm van hulpmiddelen. Die competentere persoon kan bijvoorbeeld de leerkracht zijn. Die hulpmiddelen zijn altijd culturele hulpmiddelen. De aard van de hulpmiddelen is namelijk afhankelijk van de culturele context. De hulpmiddelen die kinderen tot hun beschikking hebben om problemen op te lossen en taken uit te voeren is dus voor een groot deel afhankelijk van de cultuur waarin ze leven. Een simpel voorbeeld zijn de eenheden die in verschillende landen worden gebruikt, bijvoorbeeld voor temperatuur. In Nederland drukken we temperatuur uit in graden Celsius. Terwijl in Amerika Fahrenheit wordt gebruikt. Die culturele hulpmiddelen kunnen concrete, fysieke objecten zijn, zoals een potlood, een telraam, een rekenmachine, die kunnen helpen om problemen op te lossen. Maar het kan ook een intellectueel en conceptueel raamwerk zijn voor het oplossen van problemen. 'Dit intellectuele en conceptuele raamwerk omvat de taal die in een cultuur wordt gebruikt, haar alfabet en getallen, haar wiskundige en wetenschappelijke systemen en zelfs haar religieuze systemen. De culturele hulpmiddelen bieden een structuur die kan worden gebruikt om kinderen te helpen specifieke problemen op te lossen en te definiëren en een intellectueel standpunt te ontwikkelen dat hun cognitieve ontwikkeling stimuleert.' (Feldman, 2009, p. 293).

5.7 Samenvatting

Één van de meest bekende concepten van Vygotsky hebben we in dit hoofdstuk nader verkend: de zone van naaste ontwikkeling. De aanleiding voor het komen tot de zone van naaste ontwikkeling was dat Vygotsky ontdekte dat het intellectuele ontwikkelingsniveau dat iemand op een bepaald moment bereikt heeft, nog niet altijd iets zegt over zijn ontwikkelingsmogelijkheden. Ook leerresultaten zeggen niets over de ontwikkeling die een kind in de voorafgaande periode doorgemaakt heeft. Zo kwam Vygotsky met de zone van actuele en de zone naaste ontwikkeling. De zone van actuele ontwikkeling is een ontwikkelingsniveau waarbij het kind een activiteit zelfstandig, zonder hulp, kan uitvoeren. Om ontwikkeling te stimuleren bied je geen activiteiten aan op dit niveau, maar op het niveau van de naaste ontwikkeling. De zone van naaste ontwikkeling omvat een activiteit die het kind nog niet zelfstandig kan, maar wel met de hulp van een ander, competentere persoon. Bijvoorbeeld een leerkracht, ouder of medeleerling. Om welke hulp het hierbij gaat is afhankelijk van welke interpretatie je geeft aan dit begrip. In de jaren negentig zijn er discussies geweest over de invulling van het begrip hulp in relatie tot de zone van naaste ontwikkeling. Zodoende is men gekomen tot drie benaderingen: scaffolding, ondersteuning geven en betekenisverlening. Naast hulp van personen kan er ook hulp in de vorm van hulpmiddelen worden gegeven. Volgens Feldman (2009) zijn dat per definitie culturele hulpmiddelen. Ze zijn per cultuur bepalend. De hulpmiddelen kunnen we onderscheiden in concrete, fysieke objecten en/of een intellectueel en conceptueel raamwerk. In dit afstudeeronderzoek willen we de zone van naaste ontwikkeling in relatie brengen met spel. In het volgende hoofdstuk zal daarom de aandacht uitgaan naar spel en spelontwikkeling.

6. Spel en spelontwikkeling

6.1 Inleiding

'Wat er ook speelt in een land, laat het vooral de kinderen zijn'. Met deze uitspraak geeft Loesje in 1993 precies aan waar het nu in dit hoofdstuk om gaat: het belang van spelen in de ontwikkeling van kinderen. Ook in 1985 wees men op het belang van spel voor het jonge kind. Met de komst van de basisschool waarschuwde men dat het spel voor jonge kinderen vooral niet verloren mocht gaan. Ook Vygotsky zag, ruim 75 jaar geleden, als één van de eerste ontwikkelingspsychologen, het belang van spel in de ontwikkeling van kinderen. Zoals we eerder hebben gelezen, is volgens Vygotsky de sociaal-culturele omgeving van invloed op de ontwikkeling van een kind. Interactie met die omgeving maakt het voor een kind mogelijk om zich te ontwikkelen. Op verschillende momenten in de ontwikkeling hebben kinderen een grote voorkeur voor een bepaald soort activiteiten. Dit noemen we de leidende activiteit. Vygotsky gebruikte dit begrip om de verschillende typen interactie tussen kinderen en de sociale omgeving weer te geven, die leiden tot ontwikkeling van het kind. Voor het jonge kind is die karakteristieke relatie met de omgeving spel. Vygotsky voegt daar echter aan toe dat dit niet betekent dat het kind in die periode alleen maar speelt of zou moeten spelen (Vygotsky, 1978 in Miedema, 2000). In navolging van Vygotsky hebben Leontév en vooral El'konin het begrip 'leidende activiteit' verder uitgewerkt. 'Een leidende activiteit werd door hen gedefinieerd als een activiteit waartoe het kind in een bepaalde leeftijdsfase in het bijzonder gemotiveerd is en vanwaaruit een bijzondere ontwikkelende werking uitgaat op het kind' (Miedema, 2000, p. 192). Voor kinderen in de basisschoolperiode onderscheiden zij twee leidende activiteiten. Vanaf ongeveer drie tot zeven à acht jaar is de spelactiviteit meest voorkomend en leidend in de ontwikkeling van een kind. Geleidelijk aan gaat de spelactiviteit over in de bewuste leeractiviteit. Van ongeveer zeven à acht tot twaalf jaar is de bewuste leeractiviteit leidend in de ontwikkeling. Op basis van deze periodisering heeft de onderbouw van Ontwikkelingsgericht Onderwijs (Basisontwikkeling) een spelgeoriënteerd curriculum en de midden- bovenbouw een onderzoeksgerelateerd curriculum. Omdat het in dit afstudeeronderzoek om het jonge kind gaat, zullen wij ons hier verdiepen in de spelontwikkeling.



Afbeelding 5
Loesje poster
(Loesje, 1993)

6.2 Spel

'Spelen is onlosmakelijk verbonden aan ideeën over ontwikkeling van jonge kinderen' (Janssen-Vos, 2006, p. 11). Het wordt gezien als een activiteit die echt bij de kindertijd hoort. Over het algemeen ziet iedereen wel het belang van spel in bij de ontwikkeling van jonge kinderen. Maar wat men precies onder spel verstaat kan nog erg verschillen. Spel kan op diverse manieren worden gedefinieerd. Verschillende pedagogen en psychologen hebben dan ook geprobeerd om (het belang van) spel te definiëren. Wij gaan hier uit van Vygotsky's visie op spel. In de visie van Vygotsky is spel voor jonge kinderen het belangrijkste middel om zich te ontwikkelen. Spel is een activiteit die jonge kinderen van nature graag uitvoeren, al moeten ze daar wel de mogelijkheden toe krijgen. Spel is voor hen betrokkenheid, uitdaging en plezier hebben. Al spelend leren jonge kinderen de wereld ontdekken. Door te spelen ontwikkelen jonge kinderen zich. Niet alleen op het gebied van spel, maar zij ontwikkelen zich ook op bijvoorbeeld sociaal-emotioneel, motorisch en cognitief gebied. Jonge kinderen zien dit zelf anders. 'Jonge kinderen spelen niet om te leren, maar leren doordat ze spelen' (Decraene & Coppens, 1991, p. 23). Wat jonge kinderen spelen, is volgens Vygotsky altijd een imitatie van een sociaal-culturele activiteit uit de leefwereld van kinderen. Zij spelen bijvoorbeeld 'vadertje en moedertje' en imiteren daarbij de gedragingen die zij bij hun eigen ouders hebben gezien. Doordat ze bestaande sociaal-culturele activiteiten naspelen krijgt het spel ook regels. Dit zijn geen van bovenaf opgelegde regels, maar regels die kinderen zelf, vaak onbewust, in hun spel creëren. Doordat ze sociaal-culturele activiteiten naspelen horen daar bepaalde voorstellingen van de situatie bij. Zodoende leggen kinderen binnen dat spel gedragsregels op. Bij het spelen van 'vadertje en

moedertje', moet de 'vader' zich gedragen zoals vaders dat doen en de 'moeder' moet zich gedragen zoals moeders dat doen. Als een kind uit zijn rol valt, zal de ander hem daarop wijzen. Alleen gedrag dat binnen de regels past, is geaccepteerd binnen dat spel. Voor het onderwijs aan jonge kinderen betekent dat spel een belangrijke, of eigenlijk een centrale rol moet spelen. Bij de oprichting van Basisontwikkeling onderkende de projectgroep Onderbouw Basisschool van het APS, dat de ontwikkeling van jonge kinderen zijn eigen bijzondere kenmerken heeft en dat dat om activiteiten en werkwijzen vraagt die speciaal op deze kenmerken zijn gericht. Zodoende heeft spel een belangrijke plaats verworven binnen Basisontwikkeling. Door spel te zien als de leidende activiteit moeten volgens Vygotsky een grote hoeveelheid maatschappelijke activiteiten een plaats kunnen krijgen en moeten krijgen in het onderwijs aan jonge kinderen. 'Van sport en gezelschapsspellen tot rollenspellen van de meest uiteenlopende aard, of gebruik van technologie' (Oers & Janssen-Vos, 1995, p. 67). Kinderen daarmee vrij laten spelen is volstrekt onvoldoende. In Vygotsky's visie, en ook in die van Basisontwikkeling wordt spelen niet gezien als een vrije activiteit, ter ontspanning of beloning. De rol van de leerkracht is van groot belang in spel bij jonge kinderen. Spel moet worden gezien als een begeleide activiteit. De leerkracht laat de leerlingen spelen, maar helpt ook bij het spelen (door zelf mee te spelen) en leert de kinderen spelen.

6.3 Spelontwikkeling

Jonge kinderen ontwikkelen en leren door activiteiten die hun interesse hebben en waar ze samen met anderen betrokken zijn. Voor jonge kinderen zijn dit spelactiviteiten. 'Als ze zo graag spelen is de kans het grootst dat ze daarin hun taal, sociale vaardigheden en denkvermogen ontwikkelen' (Janssen-Vos, 2006, p. 26). Daarom is spel de leidende activiteit, zoals we al even in de inleiding van dit hoofdstuk aanhaalde. Spelactiviteiten ontwikkelen zich in de loop van de tijd dat kinderen ouder worden. We kunnen daarin verschillende spelvormen en stadia onderscheiden. 'Houd in gedachten dat dit etiketten zijn die volwassenen aan spel geven' (Bosch & Boomsma, 2009, p. 22). Uiteindelijk brengt de spelactiviteit een nieuwe 'leidende' activiteit voort: de bewuste leeractiviteit. Het leren om het leren zelf vormt dan het belangrijkste motief. Spelactiviteiten blijven nog wel aanwezig, maar verdwijnen naar de achtergrond. In deze paragraaf zullen we een schets geven van de ontwikkeling van spel naar de bewuste leeractiviteit. We moeten hier echter wel een kanttekening bij plaatsen. De fasen in de spelontwikkeling van jonge kinderen moeten niet worden gezien als een vaste opeenvolging. Het is niet zo dat de ene fase plaats maakt voor de volgende, op een vast duidelijk herkenbaar moment. In de hele periode doen de verschillende aspecten uit de ontwikkeling zich voor. Daar waar bepaalde activiteiten de overhand hebben, treden er veranderingen op. Een kind waarbij het manipulerende spel de overhand heeft, is de bewuste leeractiviteit ook al in de kiem aanwezig. Hoewel er leeftijden worden genoemd in de spelontwikkeling, dienen we deze hier dus vooral te zien als richtlijnen en niet als strakke scheidingslijnen.

Manipulerend spel en bewegen

Manipulerend- en bewegingsspel zijn de eerste vormen van spel bij kinderen. Dat begint al bij een baby die al bewegend zichzelf en de wereld leert verkennen. Naarmate het kind het eerste levensjaar bereikt heeft, krijgt het aandacht voor objecten om hem heen. Het kind wil dingen vastpakken, hanteren, in de mond steken, weggooien enzovoorts. Vanaf dit moment krijgt het manipulerende spel de overhand. Bij twee- en driejarigen gaat het manipulerend spel door. Bij dit spel kunnen kinderen handelingen eindeloos herhalen: bijvoorbeeld stapelen, gieten, rollen en rijden. Kinderen kunnen erg gefascineerd raken door deze handelingen, ze hebben plezier in dit spel maar het is ook hun manier om de wereld te verkennen. Door te manipuleren komt het kind meer te weten over de voorwerpen en wat ze kunnen. Daarbij leert het kind ook taal te gebruiken doordat ze woorden geven aan de voorwerpen waar ze mee spelen (bal, blok, touw) en de handelingen die ze zelf doen (lopen, bouwen, springen). Maar ook oefenen ze hun motoriek en leggen zij contacten met anderen. Drie- tot vierjarigen blijven nog steeds de behoefte houden om de wereld al manipulerend en bewegend te verkennen. Het pure manipuleren neemt hierna wel geleidelijk af. Met hun interesse in de voorwerpen krijgen ze nu meer de behoefte om een rollenspel te gaan spelen. Toch verdwijnt het manipulerende spel niet helemaal. Voor kinderen blijft het een aantrekkelijke activiteit, ook al hebben ze er heel veel

ervaring mee. Kinderen hebben dit spel nog lange tijd nodig. 'In de praktijk zien we vaak dat kinderen die onzeker zijn, zich niet prettig voelen, of met belemmeringen in hun ontwikkeling te maken hebben, steeds teruggrijpen op het manipulerend spel, al is het maar even' (Janssen-Vos, 2006, p. 31). Indien er voldoende materialen en initiatiefmogelijkheden zijn kan het manipulerend spel uitgroeien tot een rollenspel of constructiespel. Allereerst zullen we het rollenspel beschrijven, vervolgens het constructiespel.

Rollenspel

Vanuit het manipulerende spel krijgen de voorwerpen waar kinderen mee spelen een bepaalde betekenis. De kinderen spelen eerst symbolisch spel met de dingen. Een stokje wordt bijvoorbeeld een lepel. In deze fase verkennen de kinderen de handelingen van mensen in relatie tot de voorwerpen. Ze vinden het erg interessant wat er in hun omgeving gebeurt, maar kunnen daar nog niet echt aan deelnemen. In spel kan dat wel. Het kind speelt bijvoorbeeld dat het eten kookt. Kinderen kiezen hierbij symbolische middelen voor de werkelijkheid, zoals het stokje voor een lepel. Daarbij nemen ze zelf een rol aan en spelen de bewegingen en handelingen die daarbij horen. Ze nemen bijvoorbeeld de rol aan van moeder. In dit rollenspel nemen de sociale contacten tussen kinderen toe. De taal die eerst nog aan de voorwerpen gerelateerd was, breiden zich uit en richten zich nu ook op de relaties tussen voorwerpen en de rollen die gespeeld worden.

Vanuit dit symbolische spel met voorwerpen, en de rollen die kinderen daarbij zelf aannemen, ontstaat het eenvoudige rollenspel. In dit spel imiteren de kinderen het doen en laten van volwassenen en 'grote' kinderen. Het symbolische spel blijft hierbij aanwezig, maar de kinderen nemen nu steeds meer de vrijheid om de rollen te spelen zoals zij dat willen. Naarmate er voldoende ervaring mee is kunnen de kinderen die rollen ook in gedachten voorstellen of verbeelden. In deze fase laat het kind zien dat het zich een goede voorstelling heeft gevormd van de handelingen en gebeurtenissen die bij de rol horen. Het is niet langer het naspelen van een rol, maar ook wat personen zeggen, hoe ze met elkaar omgaan, wat er gebeurt enzovoorts.

Interactief rollenspel is volgens Janssen-Vos het hoogste spelniveau. Ook Vygotsky beoordeelde het rollenspel als hoogste vorm van spelen (Decraene & Coppens, 1991). Interactief rollenspel kenmerkt zich door het samenspel van rollen, rollentaal en rolhandelingen tussen kinderen. In deze fase hebben kinderen niet langer concrete voorwerpen nodig. Zonder de aanwezigheid van concrete voorwerpen kunnen zij een denkbeeldige situatie oproepen. 'Ze kunnen als het ware 'spelen' met het rollenspel zelf' (Janssen-Vos, 2006, p. 48). Kinderen spelen hierbij met elkaar verschillende rollen, ze bedenken samen een verhaallijn en kunnen die ook vasthouden. Deze vorm van spel vraagt veel vaardigheden van de kinderen en wordt dus niet voor niets het hoogste spelniveau genoemd. Kinderen moeten bijvoorbeeld over sociale vaardigheden beschikken en taalvaardig zijn. Deze vaardigheden leren ze door het spel zelf. Er is dus sprake van een wederkerig proces. Door het spel leren ze de vaardigheden en die vaardigheden zijn weer nodig om het spel te kunnen spelen.

Constructiespel

Het constructiespel ontwikkelt zich tegelijkertijd met het rollenspel. Waar kinderen eerder nog vooral met voorwerpen manipuleerden, nodigen deze nu ook uit tot experimenteren en het maken van producten. Met blokken wordt bijvoorbeeld een toren gebouwd en met divers knutselmateriaal wordt er een mooie hoed gemaakt. Dit constructiespel vervult vaak een functie in het rollenspel. Net zoals bij het rollenspel ontwikkelt naar verloop van tijd de behoefte om de producten beter en echter te laten lijken. Bij deze verandering in de ontwikkeling nemen de onderlinge contacten toe. Van daaruit ontstaan ook plannen om met een vooropgezet plan en doelgericht producten te gaan maken. Bijvoorbeeld een kasteel van blokken voor de ridders en een hoed voor de jarige. Het logisch redeneren, vooruitdenken en voorspelen worden vanaf nu ingezet.

Thematisch spel

Vanuit het rollenspel en constructiespel ontwikkelt zich het thematisch rollenspel. Volgens Janssen-Vos (2006) is dit de hoogste vorm van rollenspel en constructiespel en 'voedt' daarmee de overgang

naar de bewuste leeractiviteit. Onder thematisch rollenspel verstaan we dat kinderen een gemeenschappelijk verhaal kunnen spelen. In het thematische spel zorgt een spelverhaal of een thema voor een zinvolle samenhang. Kinderen spelen dan met elkaar aanvullende rollen en gebruiken de taal die bij het verhaal en de rollen hoort.

Van spelactiviteit naar de bewuste leeractiviteit

Vanuit het thematische spel wordt de behoefte aan 'echt' sterker. Dit gebeurt als de kinderen ongeveer zes jaar zijn. Binnen het thematische spel hebben kinderen rollenspellen en constructiespel gespeeld. Dit heeft de behoefte opgeroepen om te willen weten hoe iets precies in elkaar steekt. Er ontstaat een leermotief. De kinderen willen leren om het leren zelf. Ze willen leren hoe het moet, hoe iets in elkaar zit. Ze willen bijvoorbeeld leren schrijven zodat de ander echt kan lezen wat er staat. Of vanuit het constructiespel willen kinderen dingen zo maken dat ze precies beantwoorden aan de bedoeling: bijvoorbeeld een auto met wielen die echt draaien. In de loop van dit stadium groeit de spelactiviteit uit in de onderzoeksactiviteit. Dit gebeurt rond het zevende à achtste jaar. Zoals we eerder hebben gelezen is de onderzoeksactiviteit de leidende activiteit in de midden- en bovenbouw van de basisschool.

6.4 Invloeden op spel

We hebben ontdekt dat spel een centrale rol speelt in de ontwikkeling van kinderen. Ook hebben we gezien hoe de spelontwikkeling globaal verloopt. We weten dat in Vygotsky's visie, de omgeving een belangrijke, invloedrijke factor is op de ontwikkeling van het kind. Ook de spelactiviteiten die kinderen doen en de ontwikkeling die zij daarbij doormaken staat onder invloed van de omgeving. Uitgaande van spel als leidende activiteit in de ontwikkeling van jonge kinderen kunnen we drie factoren onderscheiden die invloed hebben op die ontwikkeling (Bosch & Boomsma, 2009, p. 24).

De leerkracht en spel

Uitgaand van Vygotsky's sociaal-historische theorie is het niet moeilijk om te begrijpen dat de leerkracht een belangrijke factor is in de spelontwikkeling van kinderen. De omgeving, en dus ook de leerkracht, is van groot belang bij de ontwikkeling van kinderen. Voor de leerkracht resulteert dit in de vorm van spelbegeleiding. Je doel als leerkracht is om het spel naar een hoger niveau te laten reiken. 'Maar hoe weet je als leerkracht of en wanneer, maar ook hoe je je met het spel van kinderen bemoeit?' (Bosch en Boomsma, 2009, p. 25). Volgens Ontwikkelingsgericht Onderwijs zijn er vijf didactische impulsen die eraan bijdragen om spel tot volle ontwikkeling te laten komen. Hieronder zullen we die vijf impulsen weergeven en toelichten (Janssen-Vos, 2006, pp. 187-188):

Impuls 1: Gezamenlijke oriëntatie

Leerkracht en kinderen oriënteren zich op de komende activiteiten en inhouden, zodat de leerkracht de gelegenheid heeft de kinderen voor te bereiden op wat er komen gaat en hen uit te nodigen hun eigen ervaringen, ideeën en vragen in te brengen. De leerkracht neemt deze plannen mee.

Impuls 2: Structureren en verdiepen van activiteiten

De leerkracht helpt, waar nodig, de activiteit ordenen, zodat de kinderen geconcentreerd en betrokken door kunnen gaan met hun spel. Door verdieping aan te brengen (van het verhaal of de inhoud met aanvullende spelideeën en materialen) kan worden bereikt dat de activiteit aan intensiteit en duur wint.

Impuls 3: Verbreden van activiteiten

Door een activiteit (rollenspel bijvoorbeeld) te verbinden aan andere (constructiespel, activiteiten met verhalen en boeken bijvoorbeeld), kan worden bereikt dat kinderen verschillende spelvormen integreren en met meer handelingsmogelijkheden in aanraking komen.

Impuls 4: Toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden

Deze impuls houdt in dat leerkrachten leermomenten inbouwen in het spel om nieuwe ervaringen, inzichten, kennis en vaardigheden doelgericht aan het handelingsrepertoire toe te voegen.

Impuls 5: Reflecteren op de activiteit

Gezamenlijke reflectie (tijdens en na activiteiten) bevordert dat kinderen leren over hun handelen na te denken en ook hun manier van denken (redeneren of probleemoplossen) onder de loep nemen. Reflectie is nodig als kinderen planmatiger en doelgerichter gaan handelen.

Naast de vijf didactische impulsen die de leerkracht aan het spel kan geven zijn er ook nog verschillende rollen die de leerkracht aan kan nemen. 'In de ontwikkelingsgerichte basisschool heeft de leerkracht verschillende rollen bij de begeleiding van activiteiten van leerlingen' (De Haan & Kuiper, 2008, p. 169). Voor het spel in de onderbouw zijn de rollen gerelateerd aan (toneel)spel. We onderscheiden vier rollen die een leerkracht kan aannemen bij het spel van jonge kinderen: toeschouwer, stage-manager, speelman en spelleider. In de tabel hieronder wordt duidelijk hoe deze rollen zijn uitwerking krijgen (de Haan & Kuiper red., 2008).

	Toeschouwer	Stage-manager	Speelman	Spelleider
Actie	Observeert (moedigt aan)	Bereidt voor/ organiseert het speelveld (attributen, rollen) Geeft suggesties voor het spel, draagt inhoud aan, doet voor	Actie van leerlingen is leidend, leerkracht volgt en stuurt subtiel bij.	Leerkracht neemt voortouw, verrijkt het spel
Initiatief	De kinderen	Leerkracht	Balans: kind neemt initiatieven leerkracht volgt en voegt toe op subtiel wijze	Leerkracht
Aanspreekvormen	Jij, jullie	Jullie, jij	We, ik	We, ik
Taalgebruik	Aanmoediging: <i>Dat is een lekkere taart!</i> Vragen stellen: <i>Ga je wel eens meer met de bus?</i> Beschrijven, benoemen: <i>Je bent aan het eten maken!</i>	Metacommunicatie = structurerend Uitwisseling van vragen en antwoorden: <i>Waar gaan jullie naar toe?</i> Directieven: <i>Dokter, ga papa maar beter maken</i> Mededelend: <i>Daar hangt ook nog een soeplepel</i>	Handelingsbegeleidend: <i>Even mijn baby in mijn buik luisteren</i> Vragend: <i>Mag ik ook nog een beetje?</i>	Handelingsbegeleidend: <i>Oh, even aan het schroefje draaien.</i> Regisserend van binnenuit: <i>we gaan eten!</i> Vragen: <i>Wil je een kopje thee?</i> Mededelend: <i>Ik lust wel een taartje</i>
Houding	Kijken, wachten, waarderen, informeren	Betrokken, adviserend, organiserend	Leidster als gelijkwaardige partner Vaak ondergeschikte rol (het kind, de patiënt, de klant)	Stimulerend

Tabel 1: weergave van de vier rollen die een leerkracht kan aannemen bij het spel van jonge kinderen

Naast de impulsen en de spelrollen hebben tenslotte ook de leerkrachthandelingen invloed op de spelontwikkeling. Alle handelingen die de illusie van het spel doorbreken, hebben een negatieve invloed op de spelontwikkeling. Handelingen die de spelillusie versterken, hebben een positief effect. De spelbegeleiding zal dus vooral plaatsvinden binnen de regels van het spel. Brouwers (2010) geeft richtlijnen voor de spelbegeleiding, oftewel vormen van hulp die kunnen gegeven worden aan het spel.

- Kinderen helpen zich in te leven in hun rol
- Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen
- Kinderen helpen de situatie en de handelingen te verwoorden
- Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen
- Andere activiteiten bij het spel betrekken
- Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen
- Hulp bieden met materialen en middelen
- Helpen emoties uit te spelen

Klasgenoten en spel

In spel komen kinderen elkaar tegen en dat maakt dat ook klasgenoten van belang zijn bij het spel van jonge kinderen. Voordat we kunnen zeggen wat voor invloed klasgenoten op het spel hebben, is het eerst van belang te weten hoe de ontwikkeling van het sociale spel verloopt. We gebruiken hiervoor de zes gedragscategorieën van Parten (Parten, 1932 in Brouwers, 2010, p. 107). De eerste vier categorieën komen we voornamelijk tegen bij peuters en de jongste kleuters. De laatste twee categorieën zien we uitsluitend bij oudere kleuters.

Type	Toelichting
1. Niets doen	Ongerichte bewegingen, wat rondlopen, aan het lichaam frunniken.
2. Solospel	Kinderen spelen alleen, ogenschijnlijk zonder anderen op te merken.
3. Toekijken	Kinderen kijken naar het spel van anderen, zwijgend of commentaar en advies gevend.
4. Parallelspeel	Kinderen spelen in de buurt van elkaar met hetzelfde materiaal, ogenschijnlijk zonder interactie, maar ze letten wel op elkaar en doen elkaar soms na.
5. Associatief spel	Er is sprake van samenspel en interactie, maar er is geen gezamenlijk doel of een plan vooraf. Het gezamenlijke spel ontstaat al doende.
6. Coöperatief spel	Er is sprake van samenspel en interactie, er wordt overleg gepleegd en er worden plannen gemaakt en taken verdeeld.

Tabel 2: weergave van de zes gedragscategorieën van Parten

De bovengenoemde stadia verlopen over het algemeen op een natuurlijke wijze. Als leerkracht kun je het wel beïnvloeden. De samenstelling van de groepjes die samen een spelactiviteit uitvoeren kan van invloed zijn op de spelontwikkeling. Bosch & Boomsma (2009) geven de voorkeur om groepjes heterogeen samen te stellen, dat wil zeggen kinderen van verschillende leeftijden bijeen. Door kinderen uit verschillende leeftijden, en dus verschillende stadia van spel, bij elkaar te zetten lokken ze elkaar (onbewust) uit. Hierdoor krijgen vooral jongere kinderen de kans om het spel naar een hoger niveau te brengen.

Omgeving en spel

Naast de leerkracht en klasgenoten, is de omgeving een invloedrijke factor in de spelontwikkeling van kinderen. Omgeving moet in deze context gezien worden als de omgeving binnen de hekken van de basisschool. Dus het klaslokaal, maar ook de gang, het speellokaal en het speelplein of de tuin. De omgeving biedt vele mogelijkheden om het spel te stimuleren. De ruimte zelf is letterlijk van invloed op de spelactiviteiten. Een omgeving die letterlijk veel speelruimte biedt is voor jonge kinderen van groot belang. Eigenlijk zouden er zowel binnen als buiten ruimte voor de kinderen moeten zijn om hun spel te kunnen ontwikkelen. Naast de ruimtes zijn ook de materialen die je daarbinnen aanbiedt van belang. 'Echte' spullen hebben de voorkeur boven speelgoed afkomstig van de leermiddelindustrie.

6.5 Spel en de zone van naaste ontwikkeling

Spel is voor jonge kinderen de meest ontwikkelingsbevorderende activiteit. We hebben gezien hoe de spelontwikkeling bij kinderen globaal verloopt en welke factoren daarop van invloed zijn. 'In het spel – zo beweert Vygotsky- creëert het kind zijn eigen zone van naaste ontwikkeling' (Oers & Janssen-Vos, 1995, p. 56). 'In spel gedraagt een kind zich altijd boven zijn leeftijd, boven zijn dagelijkse gedrag' (Peters, 2004, p. 90). Of zoals Van der Teems (1997) zegt: 'In spel is een kind een kop groter dan zichzelf' (p. 24). Hierbij moet echter wel een kanttekening geplaatst worden. Dat de zone van naaste ontwikkeling aanwezig is in het spel, wil nog niet zeggen dat het kind deze activiteit ook echt leert te beheersen. Daarvoor heeft het kind een competentere persoon nodig, bijvoorbeeld de leerkracht. De leerkracht kan participeren binnen het spel en zo kan hij samen met het kind werken in zijn of haar zone van naaste ontwikkeling. Hij kan het kind bijvoorbeeld iets nieuws leren of taken uitvoeren die het kind niet kan, en op die manier in zijn zone van naaste ontwikkeling brengen. Door dit in spel te doen zal het kind de nieuwe handelingen als een eigen product ervaren en het zich eigen maken. 'Het kind maakt zich een nieuwe handeling in spel sneller eigen dan wanneer het die buiten de context uitgelegd krijgt of aan hem wordt voorgedaan' (Peters, 2004, p. 90).

6.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk hebben we gezien dat spel van groot belang is in de ontwikkeling van jonge kinderen. Vygotsky zag ruim 75 jaar geleden dit belang ook al in. Hij noemde spel bij jonge kinderen 'de leidende activiteit'. Hiermee geeft hij aan hoe het kind in interactie is met zijn sociaal-culturele omgeving. In de basisschoolperiode onderscheiden we twee leidende activiteiten. De spelactiviteit voor jonge kinderen van ongeveer drie tot zeven à acht jaar en de bewuste leeractiviteit van zeven à acht jaar tot twaalf jaar. Leontév en vooral El'konin hebben het principe van de leidende activiteit in navolging van Vygotsky uitgewerkt. Zodoende onderscheiden we binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de onderbouw een spelgeoriënteerd curriculum en in de midden- bovenbouw een onderzoeksgelateerd curriculum. Naar verloop van tijd groeit de spelactiviteit uit naar de bewuste leeractiviteit. Dit noemen we de spelontwikkeling. In dit hoofdstuk hebben we verkend hoe de spelontwikkeling bij kinderen globaal verloopt. De spelontwikkeling begint bij manipulerend- en bewegend handelen, gevolgd door rollenspel en constructiespel, naar het thematische spel waarna het uiteindelijk terecht komt bij de bewuste leeractiviteit. De bewuste leeractiviteit kunnen we herkennen aan het feit dat kinderen steeds meer behoefte aan 'echt' krijgen. Zoals we weten staat ontwikkeling onder invloed van de sociaal-culturele omgeving. Dat geldt ook voor de spelontwikkeling. De leerkracht, medeleerlingen en de omgeving hebben hier om die reden invloed op. Ten slotte hebben we in dit hoofdstuk gezien dat in het spel het kind zijn eigen zone van naaste ontwikkeling creëert. Dat wil echter niet zeggen dat het spel helemaal losgelaten kan worden. Het kind heeft namelijk nog wel hulp nodig van een competentere persoon, bijvoorbeeld de leerkracht.

ONDERZOEKSGEDEELTE

*‘Voor Vygotsky was immers een nauwe, wederzijdse verbinding
tussen theorie en praktijk een belangrijk uitgangspunt’
(Miedema, 2000, p.177)*

7. Onderzoeksopzet

7.1 Inleiding

De aanleiding voor mijn afstudeeronderzoek vormde een vraag vanuit de praktijk. Vanuit die praktijkvraag heb ik aan het begin van dit onderzoek een onderzoeksvraag geformuleerd, die ik hier nog eens zal vermelden:

Hoe zet je de zone van naaste ontwikkeling in bij de spelontwikkeling van jonge kinderen, in de dagelijkse praktijk van een kleuterklas die werkt volgens de principes van Basisontwikkeling?

De bedoeling van dit afstudeeronderzoek is om antwoord te krijgen op deze onderzoeksvraag. In de vorige hoofdstukken hebben we literatuur rondom de onderzoeksvraag verkend. In het theoretische gedeelte hebben we gekeken naar het onderwijs aan jonge kinderen, Vygotsky en zijn 'zone van naaste ontwikkeling', we hebben gekeken naar Basisontwikkeling en Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) en naar spel en spelontwikkeling. Nu het theoretische onderzoek is afgerond gaan we ons richten op de praktijk. 'Voor Vygotsky was immers een nauwe, wederzijdse verbinding tussen theorie en praktijk een belangrijk uitgangspunt' (Miedema, 2000, p. 177). Uit het praktijkonderzoek zullen resultaten voortvloeien die ons kunnen helpen bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag aan het einde van dit onderzoek.

7.2 Koppeling theorie en praktijk

In de inleiding van dit onderzoek heb ik u meegenomen naar de dagelijkse praktijk van een kleuterklas die werkt volgens de principes van Basisontwikkeling. In het theorieeldeel hebben we diverse literatuur bekeken die gerelateerd is aan de onderzoeksvraag. We willen er concreet achter komen hoe de zone van naaste ontwikkeling kan worden ingezet in de klassenpraktijk. Het theorieeldeel heeft ons hier nog geen kant-en-klaar antwoord op gegeven. Wel heeft het ons waardevolle (nieuwe) inzichten opgeleverd die aanknopingspunten bieden voor het onderzoek in de praktijk. Hieronder zal ik deze waardevolle elementen opsommen:

- De zone van actuele ontwikkeling is een activiteit die de leerling al zelfstandig kan uitvoeren.
- De zone van naaste ontwikkeling omvat een activiteit die het kind nog niet zelfstandig kan uitvoeren, maar wel met de hulp van een ander, competent persoon.
- Om in de zone van naaste ontwikkeling kunnen we de leerling ondersteuning bieden in de vorm van hulp en hulpmiddelen.
- Voor jonge kinderen is spel het belangrijkste middel om zich te ontwikkelen.
- Spelactiviteiten ontwikkelen zich naar mate kinderen ouder worden.
- Bij jonge kinderen kunnen we verschillende spelvormen en stadia onderscheiden (manipulerend spel, rollenspel, constructiespel en thematisch spel) die uiteindelijk leiden tot de bewuste leeractiviteit.
- De spelontwikkeling van jonge kinderen moet niet worden gezien als een vaste opeenvolging.
- De leerkracht kan bij het begeleiden van het spel verschillende spelrollen aannemen (toeschouwer, stage-manager, speelmaatje en spelleider).
- De leerkracht kan bij het begeleiden van spel acht verschillende vormen van hulp geven, die een positief effect op het spel kunnen hebben.

7.3 Verloop van het onderzoek

Mijn onderzoeksgedeelte zal plaatsvinden in de periode van 7 maart t/m 14 april 2011. In deze periode werken we in de klas over het thema 'ziek zijn'. In verband met de opstart en afronding van het thema neem ik vier weken de tijd voor dit onderzoek. Mijn onderzoek zal ik uitvoeren tijdens de speelwerkles van groep 1 van basisschool 'De Hoeksteen' in Nijkerk. Binnen dit thema ga ik drie spelsituaties creëren. Via het kiesbord kunnen de kinderen voor deze spelactiviteiten kiezen. Omdat het spel van kinderen van te voren niet te plannen is, heb ik ervoor gekozen om de kinderen in de speelhoeken te gaan volgen. Ik maak hierbij gebruik van een zelfontwikkelde kijkwijzer en een

registratieformulier die ik heb ontworpen op basis van de literatuur. Tijdens de speelwerkles ga ik met behulp van de kijkwijzer observeren in welk stadia het kind zich bevindt (de zone van actuele ontwikkeling). In de kijkwijzer kijk ik wat de volgende stap is in de ontwikkeling (de zone van naaste ontwikkeling). Met de kennis die ik heb opgedaan in mijn theoriedeel ga ik de kinderen begeleiden in hun spel en proberen de zone van naaste ontwikkeling te stimuleren. Naderhand reflecteer ik hierop met behulp van het registratieformulier. Na deze vier weken wil ik de resultaten gaan bekijken en evalueren. Daarna ga ik conclusies trekken uit mijn onderzoek. De conclusies die ik bijvoorbeeld wil trekken is: welke zones van actuele ontwikkeling komen er voor in deze groep, welke rollen heb ik tijdens het spel aangenomen, enzovoorts.

7.4 Soort onderzoek

Zoals ook al in de inleiding is vermeld zal mijn onderzoek een actieonderzoek zijn. Met het formuleren van de probleemstelling en de opzet van het onderzoek in de inleiding, en het verkennen van literatuur in het theoretische gedeelte, heb ik al de eerste stappen genomen in mijn onderzoek. Voor mijn praktijkonderzoek heb ik twee onderzoeksinstrumenten ontwikkeld (zie paragraaf 7.6 onderzoeksinstrumenten). Tijdens mijn praktijkonderzoek zal de uitvoering hiervan plaatsvinden. Naderhand zal ik de resultaten hiervan bekijken, evalueren en mijn conclusies trekken. Ik heb ervoor gekozen om te werken met observeren en registreren. Hieruit zullen zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens voortkomen.

7.5 Onderzoeksgroep

Het praktijkgedeelte van dit onderzoek zal plaatsvinden op basisschool 'De Hoeksteen' in Nijkerk. De leerlingen van groep 1 zullen mijn onderzoeksgroep vormen. Het gaat dan met name om de leerlingen die tijdens de speelwerkles hebben gekozen voor de spelactiviteiten gedurende het thema 'ziek zijn'. Tevens zal ik ook zelf onderdeel uitmaken van de onderzoeksgroep. Voor mijn praktijkonderzoek heb ik me theoretisch verdiept, tijdens het onderzoek zal ik deze kennis gaan inzetten. Na iedere spelbegeleiding zal ik reflecteren op mijn handelen.

7.6 Onderzoeksinstrumenten

Ik heb zelf twee onderzoeksinstrumenten ontworpen die ik tijdens mijn onderzoek zal gaan inzetten. Het betreft een kijkwijzer en registratieformulier. Hieronder zal ik de instrumenten toelichten. De formulieren zijn te vinden in bijlage 1 en 2 van dit onderzoek.

Ten eerste heb ik een kijkwijzer ontworpen. In deze kijkwijzer is de spelontwikkeling (zoals die in het theoretische deel beschreven is) uiteengezet in fases. Hoewel de fases niet moeten worden gezien als een vaste opeenvolging, kan de kijkwijzer hulp bieden bij het bepalen van de zone van actuele ontwikkeling en het stimuleren van de zone van naaste ontwikkeling. Omdat ik zelf de spelontwikkeling van kinderen niet helemaal uit mijn hoofd ken, heb ik deze kijkwijzer ter ondersteuning ontworpen. Bij het observeren van leerlingen tijdens hun spel kan deze kijkwijzer letterlijk in de hand genomen worden om te bepalen in welke fase het kind zich bevindt. Naarmate er meer ervaring mee is zal de kijkwijzer ook steeds minder nodig zijn.

Ten tweede heb ik een registratieformulier ontwikkeld. Deze is bedoeld om vast te leggen wat er tijdens de spelbegeleiding is gedaan. Het formulier helpt inzicht te krijgen in de spelontwikkeling van kinderen door de vraag: welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen en welk naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken? Tevens helpt dit mij als leerkracht te reflecteren op mijn handelen door te kijken welke rol ik heb aangenomen, welke hulp ik heb geboden en of het spel verbeterde na de begeleiding. Tenslotte is er ook ruimte om te formuleren hoe de volgende keer hiermee verder te gaan, je zou kunnen zeggen tot het formuleren van leervragen of leerdoelen.

7.7 Thema 'ziek zijn'

Het onderzoek zal plaatsvinden binnen het thema 'ziek zijn'. Om de validiteit en betrouwbaarheid van mijn onderzoek te waarborgen, heb ik ervoor gekozen om de observaties te laten plaatsvinden binnen

één thema. Ik heb gekozen voor het thema 'ziek zijn' omdat het op dit moment een actueel onderwerp in de klas is: er zijn op het moment veel zieken in de groep. Het is dus een onderwerp wat de kinderen aanspreekt. Daarnaast is het ook een onderwerp dat dicht bij de belevingswereld van de kinderen ligt. Iedereen is wel eens ziek geweest of kent iemand die wel eens ziek is geweest. Ook de dokter zal bij vele kinderen niet onbekend zijn, de apotheek misschien wat minder. Tenslotte zijn er binnen dit thema veel spelmogelijkheden, wat gunstig is voor de uitvoering van mijn onderzoek. Te denken valt aan een rollenspel van zieke en verzorger, de dokter en de assistent en de apotheek. Het thema zal starten op 7 maart en eindigen op 14 april 2011. Omdat mijn onderzoek niet gericht is op het gehele thema, maar alleen op de spelactiviteiten, wil ik hieronder de activiteiten schetsen waarbinnen de observaties plaats zullen vinden. De kinderen hebben zelf de vrijheid om voor de start van de speelwerkles middels het kiesbord te kiezen of ze in de hoeken willen spelen. Gemiddeld is er zes keer in de week een speelwerkles. Uiteindelijk is ieder kind wel verplicht er in ieder geval één keer gespeeld te hebben.

De huishoek

De huishoek is een al aanwezige hoek in de klas. Door de toevoeging van een aantal themagerelateerde materialen krijgen de kinderen de mogelijkheid om een rollenspel van zieke en verzorger te spelen. De extra materialen die voor dit thema toegevoegd zijn: een pyjama, sloffen, thermometer en elke keer krijgen de kinderen vers fruit. Deze hoek wordt te zijner tijd gecombineerd met de doktershoek en de apothekershoek. De kinderen uit de huishoek mogen met de zieke naar de dokter en de apotheek.



Afbeelding 6
De huishoek (eigen foto)

De dokter

Binnen de dokter vallen verschillende onderdelen. Er is een wachtkamer waar de zieke op zijn beurt kan wachten. Er staat een bankje, er staan stoelen, er zijn tijdschriften om te lezen en een spelletje om te spelen. De assistent beschikt over een spiegel, een weegschaal en een meetlint. Ook is er pen en papier aanwezig. Als de assistent weet waar de patiënt last van heeft kan hij worden doorgestuurd naar de dokter. De dokter onderzoekt de patiënt verder en behandelt hem. Eventueel schrijft de dokter een recept voor de apotheek. De dokter beschikt over diverse gereedschappen (stethoscoop, thermometer, spuit etc.), een dokterstas, een doktersjas, verband, pleisters, mitella, recepten en een pen.



Afbeelding 7
De dokter (eigen foto)

De apotheek

Met (en zonder) een recept van de dokter kunnen de kinderen naar de apotheek. De apotheek is vormgegeven in de vorm van een kraampje waardoor het op een winkeltje lijkt. De apotheek beschikt over medicijndoosjes, neppillen, flesjes, potjes, tubes, pleisters, een weegschaal, kassa, telefoon, folders, dossierkast (voor de recepten) en apothekersjassen.



Afbeelding 8
De apotheek (eigen foto)

Dit zijn in grote lijnen de spelactiviteiten die binnen het thema 'ziek zijn' uitgevoerd zullen worden en waarbinnen ik onderzoek zal doen naar de zone van naaste ontwikkeling.

8. Onderzoeksresultaten

8.1 Inleiding

Gedurende mijn praktijkonderzoek heb ik 15 spelobservaties, verdeeld over 30 kinderen uitgevoerd. Dit heb ik gedaan met behulp van een zelfontwikkelde kijkwijzer en een registratieformulier. De bedoeling daarvan was om erachter te komen hoe de zone van naaste ontwikkeling bij spel ingezet kan worden, in de dagelijkse praktijk van een kleuterklas. In dit hoofdstuk wil ik de resultaten van deze onderzoeksmethoden gaan beschrijven.

8.2 De speelhoeken

Het onderzoeksgedeelte van mijn onderzoek speelde zich af in de speelhoeken in de klas. Voordat ik mijn onderzoek kon gaan uitvoeren, moesten deze hoeken eerst voorbereid en geïntroduceerd worden. Gedurende dit onderzoek volgen we de ontwikkeling van de kinderen uit groep 1 in drie speelhoeken: de huishoek, de doktershoek (met assistent en wachtkamer) en de apotheek. In de voorbereiding van deze hoeken heb ik de rol van stage-manager op mij genomen. Dat wil zeggen dat ik zelf het speelveld voorbereid en georganiseerd heb. In de huishoek heb ik overbodig materiaal weg gehaald en heb ik nieuw, bij het thema passend materiaal toegevoegd, zoals een pyjama, sloffen en een thermometer. Bij de wachtkamer, assistent en dokter heb ik tafels en kasten klaar gezet. En eveneens bij de apotheek. Voordat we met het thema begonnen, hebben de kinderen hierover een brief mee gekregen met de vraag om themagerelateerde materialen te verzamelen. Ook ikzelf heb hieraan mee gedaan door materialen aan te schaffen of te lenen. Iedere keer hebben we (bruikbaar) materiaal aan de hoeken toegevoegd. Hierbij heb ik wel steeds de rol van stage-manager aangehouden. Ik heb de materialen geselecteerd op geschiktheid en daarna toegevoegd aan de speelhoeken. Langzamerhand ontstonden op die manier rijke speelhoeken en kon er met spelen begonnen worden.

Na de introductie van het nieuwe thema heb ik vrij snel het spel in de huishoek geïntroduceerd. In de eerste week van het thema hebben we het vooral gehad over ziek zijn en verzorgen, waar het spel in de huishoek goed op aan sloot. Voordat er in de huishoek gespeeld ging worden is er eerst aandacht voor geweest in de kring. In de kring hebben we de (nieuwe) materialen bekeken die tijdens het thema in de huishoek aanwezig zullen zijn. Naast de al aanwezige materialen was er als extra een pyjama, sloffen, een thermometer en elke dag vers fruit. Met de kinderen hebben we besproken wat voor materialen het zijn, wat je er mee kan en hebben we het ook echt aangetrokken en uitgeprobeerd. Daarna hebben twee kinderen het spel (van de huishoek) voorgespeeld in de kring. Mijn rol hierbij was die van stage-manager. Ik heb suggesties voor het spel gegeven, de inhoud voorgedragen en met behulp van twee kinderen het spel voorgedaan. Na de introductie van de huishoek in de kring konden tijdens de speelwerklessen steeds twee kinderen voor de huishoek kiezen. Wanneer er voor de huishoek was gekozen, spraken we meestal in de kring af wie de zieke en wie de verzorger ging spelen. Dit waren ook de twee rollen die de kinderen binnen dit thema in de huishoek op zich konden nemen. Na de speelwerkles heb ik zo nu en dan met de kinderen gereflecteerd op het spel door bijvoorbeeld te vragen: Wie was de zieke/verzorger? Werd de zieke weer beter? Wat heeft de verzorger daaraan gedaan? Enzovoorts.

In de derde week van het thema 'ziek zijn' ging de aandacht uit naar de dokter. Nadat we in de kring een denkwolk hadden gemaakt over de dokter en hier wat over gesproken hadden, heb ik de doktershoek met assistent en wachtkamer geïntroduceerd. Met de hele klas zijn we rondom deze hoek gaan zitten. Ik heb aan de kinderen uitgelegd dat de zieke (met verzorger) uit de huishoek naar de dokter mag gaan. Bij de introductie van de hoek heb ik zelf de rol van assistent en dokter op mij genomen. Twee kinderen kwamen bij mij op bezoek en speelden zieke en verzorger. Op die manier heb ik het doktersspel voorgedaan en de kinderen suggesties voor het spel gegeven. Ook bij de introductie van deze hoek heb ik dus de rol van stage-manager op mij genomen.

In de vierde week van het thema werd aansluitend op de doktershoek ook de apotheek geïntroduceerd. Net zoals bij de dokter hebben we ook eerst in de kring over de apotheek gesproken en een denkwolk gemaakt. Bij de introductie van de apotheek heb ik eerst opnieuw het doktersspel behandeld, de dokter moet immers een recept uitschrijven voor de apotheek. Ik heb toen zelf de rol van dokter en apotheker op mij genomen. Een kind kreeg de rol van patiënt/klant op zich. Op die manier heb ik het apothekersspel voorgedaan en suggesties gegeven voor het spel. Ook bij de introductie van deze laatste speelhoek voor mijn onderzoek heb ik dus de rol van stage-manager op mij genomen.

Aan het einde van deze paragraaf kunnen we concluderen dat ik bij de introductie van alle speelhoeken, die we tijdens dit onderzoek zullen volgen, de rol van stage-manager op mij heb genomen. Ik heb de speelhoeken voorbereid en georganiseerd. Bij de introductie van het spel heb ik het (samen met de kinderen) voorgedaan, suggesties voor het spel gegeven en de inhoud voorgedragen. Bewust heb ik voor deze rol gekozen, omdat deze groep nog weinig ervaring heeft met deze manier van werken (spelen). Een voordeel van deze rol is dat de kinderen op spelideeën gebracht kunnen worden. Juist voor de kinderen die moeilijk tot spel komen of niet geïnteresseerd in spel zijn, kan dit stimulerend werken. Een nadeel van de rol van stage-manager, bij de introductie van de hoeken, is dat je het spel teveel kan afbakenen. Je loopt het risico dat kinderen het spel gaan spelen, precies zoals voorgedaan is en (te) weinig hun eigen fantasie of verbeeldingsvermogen laten spreken. Tijdens het spel heb ik dit wel zien gebeuren, toch hebben de kinderen ook vrij snel hun eigen draai aan het spel gegeven.

8.3 Experimenteren

Nadat de hoeken waren geïntroduceerd, heb ik eerst een fase van experimenteren uitgevoerd voordat ik echt gestart ben met mijn onderzoeksgedeelte. Het observeren van de zone van actuele ontwikkeling, en op basis daarvan bepalen welke zone van naaste ontwikkeling je stimuleert, was nieuw voor mij. Ook het bewust toepassen van de verschillende spelrollen en het geven van hulp was een nieuwe ervaring voor mij. Een week lang heb ik de tijd genomen om te experimenteren met deze nieuwe vorm van spelbegeleiding. Vanaf die week heb ik bewuster en meer aandacht gegeven aan het spel dan ik tot op heden had gedaan. Met de kijkwijzer in de hand heb ik geoefend om het actuele ontwikkelingsniveau van de kinderen te bepalen. Ook heb ik in deze week al geprobeerd om de zone van naaste ontwikkeling te stimuleren en de verschillende spelrollen en vormen van hulp bewust toe te passen.

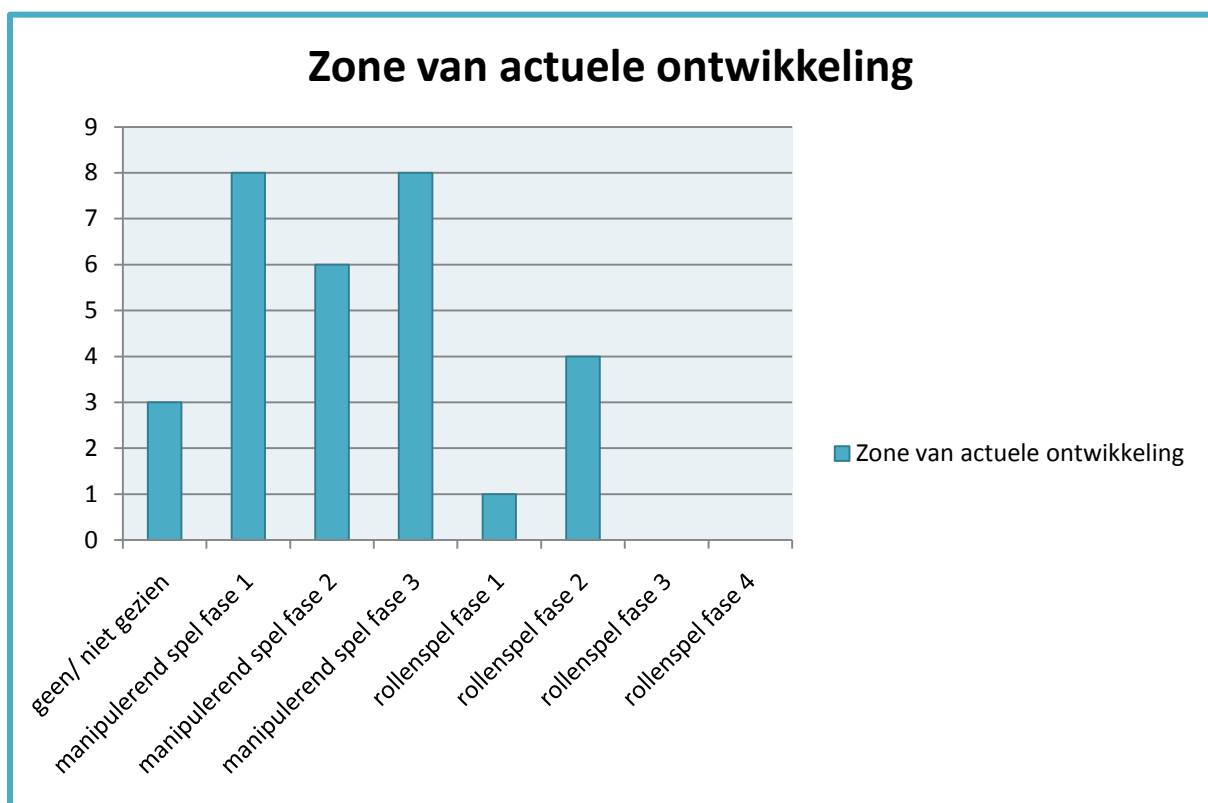
Tijdens de experimentele fase kwam ik erachter, dat ik als leerkracht, wanneer ik een groepje kinderen bij hun spel begeleidde, nog vaak werd gestoord door de andere kinderen uit de groep. Dit is vervelend voor zowel de kinderen die spelen, als voor mijzelf. Hierdoor word je steeds afgeleid van het spel. Nog voordat mijn onderzoek echt startte ben ik gaan nadenken hoe ik mijn aandacht tijdens de speelwerkles kan verdelen en de kinderen kan voorbereiden op het zelfstandig werken. Na het met collega's te hebben besproken kwam ik uit op twee belangrijke criteria omtrent zelfstandig werken. Ten eerste is het belangrijk dat het voor de kinderen duidelijk en herkenbaar is dat ze zelfstandig moeten werken en mij dus niet mogen storen. Ten tweede moeten ze ook weten hoe lang dat duurt. Op basis daarvan heb ik besloten te gaan werken met een symbool, zodat de kinderen weten dat ze zelfstandig moeten werken, en een time-timer zodat ze inzicht krijgen in hoe lang het duurt. Als symbool heb ik gekozen voor een grote rode stip om mijn nek: een geplastificeerd rondje aan een touw. Voor de kinderen is de rode stip herkenbaar van het stoplicht. Natuurlijk zijn er nog andere symbolen te bedenken zoals een opvallende hoed of ketting. Op de time-timer geef ik dan aan hoe lang de kinderen zelfstandig moeten werken, en mij niet mochten storen. Om te beginnen was dit vijf minuten, later heb ik dit uitgebreid naar tien minuten. Nadat iedereen van het kiesbord had gekozen en naar zijn werkplekje was gegaan, liep ik vervolgens eerst een ronde langs alle kinderen om ze indien nodig nog op weg te helpen. Wanneer ik merkte dat alle kinderen zelfstandig verder konden, zong ik een liedje, deed ik het symbool om en zette ik de time-timer aan. In die tijd besteedde ik aandacht aan de kinderen bij het spel. In het begin kwamen er toch nog veel kinderen naar mij toe,

maar later ging het steeds beter. Het was duidelijk dat ze er nog aan moesten wennen. Zodra de tijd op de time-timer verstreken was maakte ik dit ook aan de kinderen duidelijk. Ik zong weer een liedje en deed het symbool af.

Hoewel dit nog tijdens de experimentele fase was, heb ik wel een belangrijke ontdekking gedaan. Net zoals het bij taal- of rekenactiviteiten van belang is dat kinderen leren omgaan met uitgestelde aandacht, zodat je als leerkracht kinderen individuele aandacht kan geven, heb ik in dit onderzoek ontdekt dat het ook bij spel van belang is. Om de zone van naaste ontwikkeling in spel te kunnen begeleiden, is het dus van belang dat de overige kinderen uit de groep zelfstandig kunnen werken. Het is belangrijk dat je een manier vindt om de overige kinderen te leren omgaan met uitgestelde aandacht. Zodoende heeft de leerkracht zijn handen vrij om de kinderen te begeleiden in hun spel en hen te stimuleren naar de zone van naaste ontwikkeling.

8.4 De zone van actuele en naaste ontwikkeling

Om de zone van naaste ontwikkeling te kunnen stimuleren, is het nodig om te weten wat het actuele ontwikkelingsniveau is. Zoals we in het theoretische gedeelte al ontdekt hebben is de zone van actuele ontwikkeling een activiteit wat een kind al zelf kan, zonder daarbij hulp te krijgen van een ander. Allereerst ga ik het spelniveau van de kinderen uit groep 1, die ik geobserveerd heb, analyseren. Deze resultaten hebben geen algemene geldigheid. Daarmee wil ik zeggen dat het ontwikkelingsniveau werd bepaald op dat specifieke moment in die specifieke situatie. In afbeelding 9 is het niveau van de geobserveerde kinderen te zien. De getallen op de y-as staan voor het aantal kinderen met die zone van actuele ontwikkeling.



Afbeelding 9: weergave van de zone van actuele ontwikkeling van de 30 geobserveerde kinderen uit groep 1

Opvallend is dat het niveau van de geobserveerde kinderen vooral ligt op het manipulerend spel en rollenspel. Van de 30 kinderen heb ik tijdens mijn onderzoek 22 keer manipulerend spel, en vijf keer rollenspel gezien. Gezien het thema en de mogelijke spelsituaties is dat ook logisch. Er was binnen dit onderzoek vrijwel geen mogelijkheid tot constructiespel. Daarnaast is er nog een vierde vorm van spel: het thematisch rollenspel. Hoogstwaarschijnlijk is dit nog te hoog gegrepen voor de kinderen uit

deze groep, want aansluitend vindt de bewuste leeractiviteit plaats. Zoals we in het theoretische gedeelte hebben ontdekt, is deze fase al wel in de kiem aanwezig, maar nog niet leidend in de ontwikkeling. Tenslotte valt het op dat drie kinderen 'geen' zone van actuele ontwikkeling hebben of 'niet gezien' is. Dit betreft twee jongens die geen spel lieten zien toen ik hen observeerde en een meisje die pas later in het spel kwam waardoor ik haar zone van actuele ontwikkeling niet heb kunnen observeren. Voor een specificatie van deze situaties verwijs ik naar de observaties in de bijlage.

Met de zone van actuele ontwikkeling in ons achterhoofd kunnen we bepalen welk naast ontwikkelingsniveau we bij kinderen willen stimuleren. In het theoretische gedeelte hebben we ontdekt dat de zone van naaste ontwikkeling een activiteit is die het kind nog niet zelfstandig kan, maar wel met hulp van een ander, competent persoon. De kijkwijzer die ik ontwikkeld heb kan ondersteuning bieden bij het bepalen van de zone van naaste ontwikkeling. Terwijl ik de kinderen observeerde en begeleidde heb ik, toen ik eenmaal achter het actuele ontwikkelingsniveau was, bepaald welk naast ontwikkelingsniveau ik wilde stimuleren. In afbeelding 10 is te zien in welke fases de zone van naaste ontwikkeling ligt die ik wilde stimuleren. Net zoals bij de zone van actuele ontwikkeling, geldt ook hier dat deze gegevens geen algemene geldigheid hebben. Ze zijn van toepassing op die specifieke kinderen, in die specifieke situatie en op dat moment. De getallen op de y-as staan voor het aantal kinderen met die zone van naaste ontwikkeling.



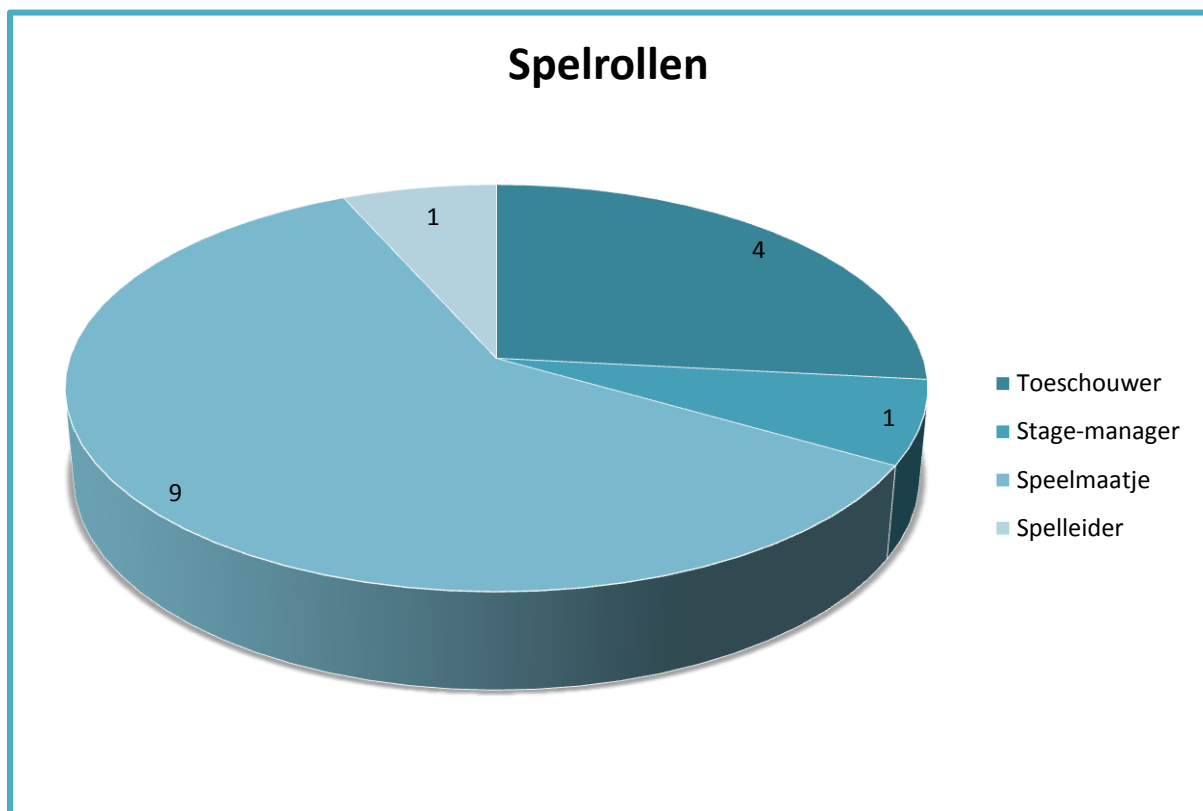
Afbeelding 10: weergave van de zone van naaste ontwikkeling van de 30 geobserveerde kinderen uit groep 1

Opvallend is dat zeven gevallen als 'geen/niet gezien' worden bestempeld. Dat vraagt om enige uitleg. In dit onderzoek speelden altijd twee kinderen samen in een hoek. Soms lagen de zones van actuele ontwikkeling dicht bij elkaar, beide kinderen bevonden zich dan bijvoorbeeld in fase 3 van het manipulerend spel. In sommige gevallen lag het actuele ontwikkelingsniveau verder uit elkaar. Één kind was bijvoorbeeld nog vooral bezig met manipuleren, op niveau van fase 1, terwijl het andere kind al bezig was met rollenspel in fase 1. In dit soort situaties heb ik ervoor gekozen om mij vooral te richten op één kind en zijn zone van naaste ontwikkeling. Als het andere kind daarmee ook in zijn zone van naaste ontwikkeling werd gebracht, was dat mooi meegenomen. Los van het niveau van de

kinderen, bepaalde ook de spelsituatie of één of beide kinderen konden worden gestimuleerd in de zone van naaste ontwikkeling. Bij het spel van de apotheek bijvoorbeeld, speelden over het algemeen altijd twee kinderen samen de apotheker. Het was hierdoor onmogelijk om me te richten op één individueel kind. Bij het spel van de dokter speelden de kinderen soms los van elkaar (dokter en assistent). Hierdoor was er de mogelijkheid om een individueel kind te stimuleren in zijn zone van naaste ontwikkeling. We kunnen dus concluderen, dat het niveau van de kinderen en de spelsituatie bepaald of je gericht één of meerdere kinderen kan stimuleren in hun zone van naaste ontwikkeling.

8.5 Spelrollen

Voordat ik startte met het praktijkonderzoek, heb ik kennis genomen van de verschillende rollen die een leerkracht kan aannemen tijdens het spel van kinderen. Deze rollen staan beschreven in het theoretische gedeelte van dit onderzoek. Nadat ik hiermee had geëxperimenteerd, heb ik tijdens mijn onderzoek per observatiemoment bijgehouden welke rol ik tijdens de begeleiding van het spel heb aangenomen. De doelstelling hiervan is om te bepalen welke rol een positief effect heeft op de zone van naaste ontwikkeling. In afbeelding 11 is in het cirkeldiagram te zien welke rollen ik heb aangenomen en hoe vaak.

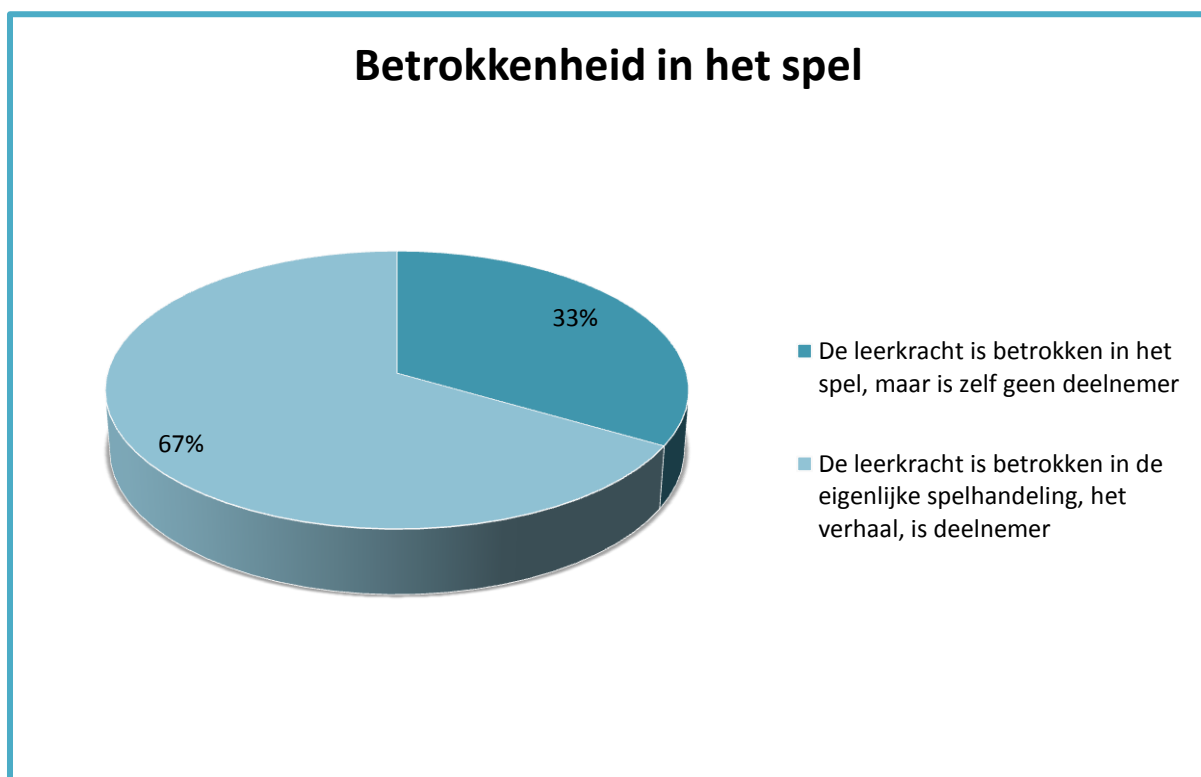


Afbeelding 11: weergave van de aangenomen spelrollen in de begeleiding van de kinderen uit groep 1 naar hun zone van naaste ontwikkeling

Het cirkeldiagram laat al overduidelijk zien dat ik tijdens mijn onderzoeksgedeelte voornamelijk de rol van speelmaatje heb aangenomen. Kenmerkend van een speelmaatje is dat de activiteit van het kind leidend is. De leerkracht volgt en stuurt op subtiele wijze bij. Als speelmaatje neem je binnen het spel vaak een ondergeschikte rol aan. Bijvoorbeeld het kind, de patiënt of klant. Gezien het thema waren er voor mij als leerkracht ook veel mogelijkheden om als speelmaatje op te treden. Op ziekenbezoek in de huishoek, als patiënt naar de dokter en als klant naar de apotheek. Voor de kinderen waren er veel mogelijkheden tot rollenspel wat mij ook stimuleerde om een rol aan te nemen. De rol van toeschouwer komt op de tweede plaats. Kenmerkend van een toeschouwer is dat hij vooral observeert, wacht, waardeert, informeert en aanmoedigt. De stage-manager en spelleider komen samen op een laatste plaats. Zoals al eerder in dit onderzoeksverslag is beschreven heb ik

voornamelijk in de voorbereidende fase van de speelhoeken de rol van stage-manager aangenomen. Kenmerkend van een stage-manager is dat hij de speelhoeken voorbereid en organiseert. Hij geeft suggesties voor het spel, draagt inhoud aan en doet voor. De spelleider is in dit onderzoek dus weinig aan bod geweest. Een spelleider is een leerkracht die het initiatief, het voortouw neemt en het spel verrijkt. Zelf heb ik ervaren dat deze rol vooral nodig is bij kinderen die moeilijk tot spel komen of waarbij het spel stagneert.

Binnen deze verschillende spelrollen kunnen we, zoals ook in het theoretische gedeelte beschreven is, nog een onderscheiding maken. In alle gevallen is de leerkracht door de verschillende spelrollen betrokken in het spel. Het verschil in de rollen is dat de leerkracht deelnemer kan zijn in het spel of niet. In het eerste geval is hij betrokken in de spelhandeling, het verhaal. Dit betreft de rol van speelmaatje en spelleider. Wanneer de leerkracht geen deelnemer is, begeleidt hij de kinderen buiten de spelhandeling, het verhaal. Dat is het geval bij de rol van toeschouwer en stage-manager. Met deze gegevens zijn de resultaten van de betrokkenheid van mij als leerkracht in het spel van de observaties die gedurende het onderzoek zijn uitgevoerd als volgt:

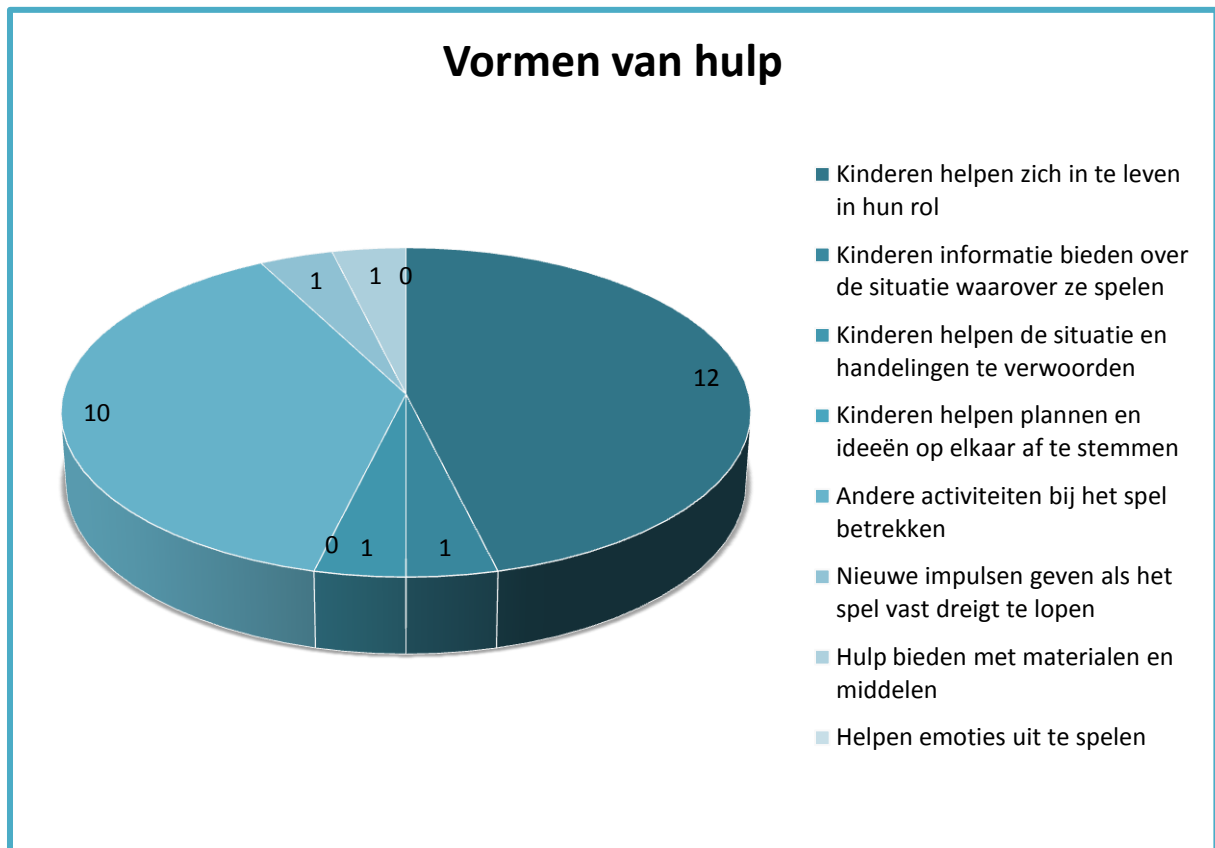


Afbeelding 12: weergave van de betrokkenheid van de leerkracht tijdens het spel van de kinderen uit groep 1

In 10 van de 15 spelsituaties heb ik deelgenomen aan het spel. In 5 van de 15 gevallen heb ik de kinderen buiten het spel begeleid. Hieruit kan ik concluderen dat ik gedurende mijn onderzoek intensief bij het spel van de kinderen betrokken ben geweest.

8.6 Vormen van hulp

Tijdens de begeleiding in het spel van de kinderen heb ik hulp geboden om op die manier hun zone van naaste ontwikkeling te bereiken. In afbeelding 13 is in het cirkeldiagram te zien hoe vaak ik welke vormen van hulp geboden heb.



Afbeelding 13: weergave van de gegeven hulp gedurende de spelobservaties in groep 1

Het is duidelijk dat er twee uitschieters zijn in de vormen van hulp. 'Kinderen helpen zich in te leven in hun rol' en 'andere activiteiten bij het spel betrekken' zijn vormen van hulp die in mijn onderzoek vaak aan bod zijn geweest. De overige vormen van hulp zijn eenmalig of niet aan de orde geweest. Gezien de situatie (thema ziek zijn) en het spelniveau van de kinderen valt dit ook te verklaren. De speelhoeken (de huishoek, dokter en apotheek) zijn bij dit thema allemaal op elkaar betrokken. De kinderen uit de huishoek mogen naar de dokter gaan, de dokter kan een recept schrijven voor de apotheek en zodoende kunnen de patiënten ook naar de apotheek gaan. Ik heb dus vaak hulp geboden door de andere activiteiten bij het spel te betrekken.

Binnen het thema waren er veel mogelijkheden tot rollenspel. Bij de huishoek waren een zieke en verzorger, bij de doktershoek een assistent en dokter en bij de apotheek een apotheker. Het is dus niet gek dat binnen dit onderzoek de kinderen veel geholpen zijn om zich in te leven in hun rol. Ook gezien hun ontwikkelingsniveau is dat niet vreemd. Veel kinderen in deze groep spelen nog op het niveau van manipulerend spel. In paragraaf 8.4 is in de grafiek af te lezen dat bij de 30 geobserveerde kinderen, 22 keer manipulerend spel als zone van actuele ontwikkeling is waargenomen. De zone van naaste ontwikkeling van manipulerend spel is rollenspel, zoals ook in de kijkwijzer te zien is. Zodoende heb ik tijdens de spelbegeleiding veel kinderen geholpen om een rol aan te nemen.

Hieruit kan ik concluderen dat twee vormen van hulp tijdens dit onderzoek vooral aan bod zijn geweest. Het betreft: 'kinderen helpen zich in te leven in hun rol' en 'andere activiteiten bij het spel betrekken'. Na analyse blijkt de vorm van hulp dus erg situatiegebonden. Welke hulp je geeft is afhankelijk van de situatie (het spel) en de kinderen (het niveau). In de volgende paragraaf zullen we

bekijken of de hulp een positieve bijdrage heeft geleverd aan de zone van naaste ontwikkeling, en of de hulp dus ook daadwerkelijk helpend is geweest.

8.7 Eindresultaten

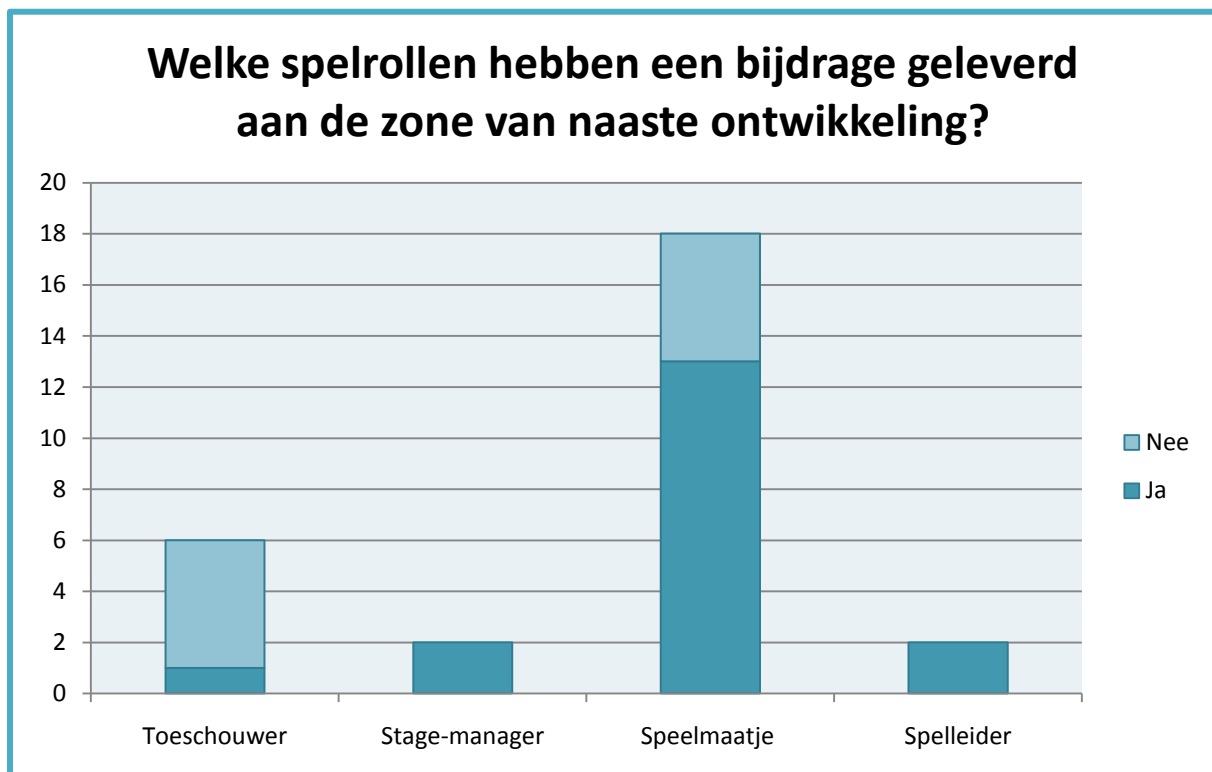
In de vorige paragrafen hebben we alle onderdelen van de observaties los van elkaar bekeken. We hebben gekeken naar de zone van actuele ontwikkeling, de zone van naaste ontwikkeling, de spelrollen en de vormen van hulp. In deze paragraaf zullen we alle interventies in relatie met elkaar brengen. We zullen de vraag beantwoorden of de kinderen tot hun zone van naaste ontwikkeling zijn gebracht en vooral welke rollen en vormen van hulp daar een bijdrage aan hebben geleverd. Daarvoor zullen we alle kinderen die in de 15 spelsituaties zijn geobserveerd los van elkaar bekijken. De vormen van hulp hebben we in deze tabel uitgedrukt in cijfers, in de volgorde zoals die in de vorige paragraaf en op het registratieformulier vermeld is. Zie hieronder de tabel voor de uitkomsten.

	Zone van actuele ontwikkeling	Zone van naaste ontwikkeling	Spelrollen	Hulp	Zone na begeleiding	Hoger niveau bereikt?
Sharissa	Rollenspel fase 1	Rollenspel fase 2	Speelmaatje	1,2	Rollenspel fase 1	Nee
Thirza	Manipulerend fase 3	Geen	Speelmaatje	1,2	Manipulerend fase 3	Nee
Julia	Rollenspel fase 2	Rollenspel fase 3	Toeschouwer	3	Rollenspel fase 2	Nee
Lisa	Rollenspel fase 2	Geen	Toeschouwer	3	Rollenspel fase 2	Nee
Lerato	Manipulerend fase 3	Rollenspel fase 1	Toeschouwer	1	Niet gezien	?
Julian	Manipulerend fase 3	Rollenspel fase 1	Toeschouwer	1	Niet gezien	?
Noëlle	Manipulerend fase 3	Rollenspel fase 1	Stage-manager	7	Rollenspel fase 1	Ja
Julia	Geen	Geen	Stage-manager	7	Rollenspel fase 1	Ja
Finn	Manipulerend fase 1	Manipulerend fase 3	Speelmaatje	1,5	Rollenspel fase 1	Ja
Justin	Manipulerend fase 1	Geen	Speelmaatje	1,5	Manipulerend fase 3	Ja
Tristan	Manipulerend fase 2	Rollenspel fase 1	Speelmaatje	1,5	Rollenspel fase 1	Ja
Ruben	Manipulerend fase 2	Manipulerend fase 2	Speelmaatje	1,5	Rollenspel fase 1	Ja
Sharissa	Manipulerend fase 3	Rollenspel fase 1	Toeschouwer	1,5	Rollenspel fase 1	Ja

Justin	Manipulerend fase 1	Geen	Toeschouwer	1,5	Manipulerend fase 1	Nee
Julia	Manipulerend fase 3	Rollenspel fase 1	Speelmaatje	1,5	Rollenspel fase 1	Ja
Timo	Manipulerend fase 2	Rollenspel fase 1	Speelmaatje	1,5	Rollenspel fase 1	Ja
Julian	Manipulerend fase 2	Manipulerend fase 3	Speelmaatje	1,5	Rollenspel fase 1	Ja
Collin	Manipulerend fase 2	Manipulerend fase 3	Speelmaatje	1,5	Rollenspel fase 1	Ja
Thirza	Manipulerend fase 3	Rollenspel fase 1	Toeschouwer	1	Manipulerend fase 3	Nee
Rosalie	Manipulerend fase 3	Rollenspel fase 1	Toeschouwer	1	Manipulerend fase 3	Nee
Julia	Manipulerend fase 1	Rollenspel fase 1	Speelmaatje	1,5	Rollenspel fase 1	Ja
Eefje	Manipulerend fase 1	Geen	Speelmaatje	1,5	Geen	?
Sharissa	Rollenspel fase 2	Rollenspel fase 3	Speelmaatje	1,5	Rollenspel fase 2	Nee
Lerato	Manipulerend fase 2	Rollenspel fase 1	Speelmaatje	1,5	Rollenspel fase 2	Ja
Finn	Geen	Manipulerend fase 1	Spelleider	5,6	Manipulerend fase 1	Ja
Winston	Geen	Manipulerend fase 1	Spelleider	5,6	Manipulerend fase 1	Ja
Bram	Manipulerend fase 1	Rollenspel fase 1	Speelmaatje	1,5	Rollenspel fase 1	Ja
Tristan	Manipulerend fase 1	Rollenspel fase 1	Speelmaatje	1,5	Rollenspel fase 1	Ja
Lerato	Manipulerend fase 1	Rollenspel fase 1	Speelmaatje	1,5	Rollenspel fase 1	Ja
Thirza	Rollenspel fase 2	Geen	Speelmaatje	1,5	Rollenspel fase 2	Nee

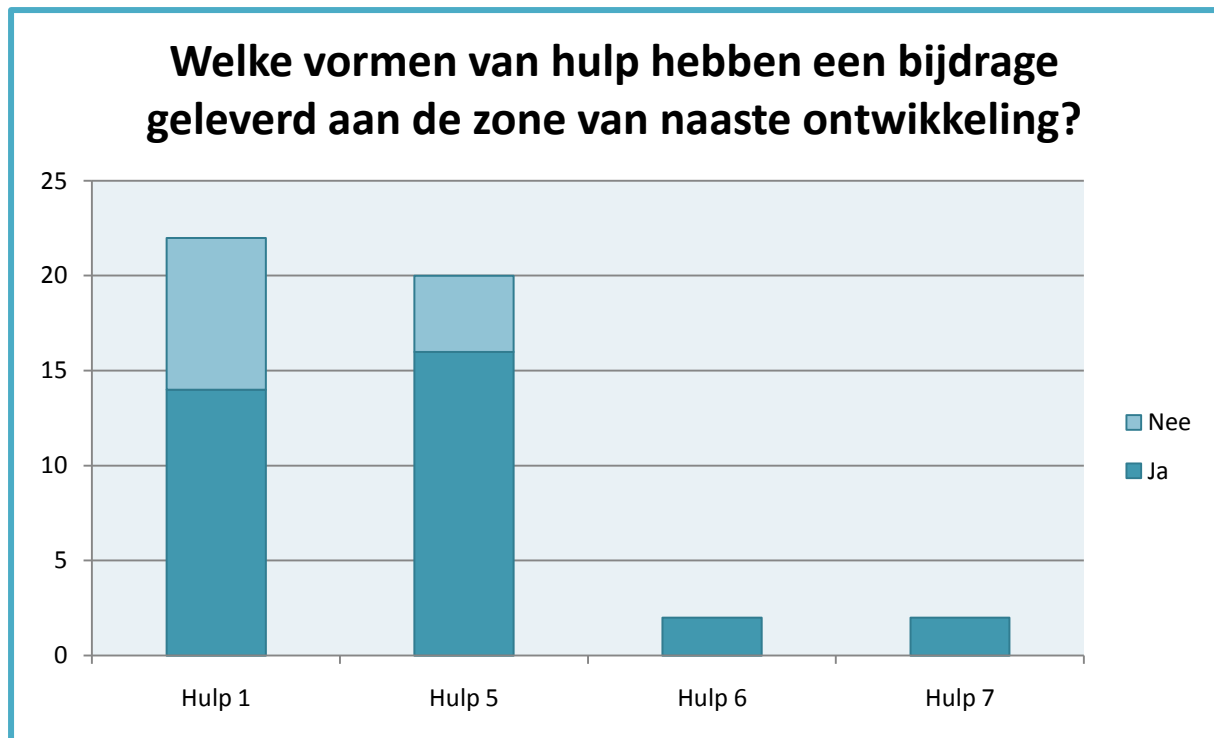
Tabel 3: Weergave van de zone van actuele en naaste ontwikkeling, spelrollen en hulp van de leerkracht, behaalde niveau en of de zone van naaste ontwikkeling bereikt is, van alle 30 geobserveerde kinderen

In tabel 3 is te zien welk actueel ontwikkelingsniveau het kind had, welke zone ik wilde bereiken, welke rol ik daarbij heb ingezet en welke hulp ik heb gegeven. In de een na laatste kolom is te zien welk ontwikkelingsniveau ik na de spelbegeleiding bij de kinderen heb waargenomen. Als dat hoger ligt dan de actuele zone, dan is de zone van naaste ontwikkeling bereikt en is mijn doel dus behaald. Of mijn doel is bereikt is te zien in de laatste kolom met de antwoorden 'ja' of 'nee'. In een aantal gevallen staat in deze kolom een vraagteken. Dat betekent dat ik de zone na de begeleiding niet gezien heb, en dus niet kan zeggen of mijn doel bereikt is. Het is nu natuurlijk interessant om te weten welke spelrollen en welke vormen van hulp er aan bij hebben gedragen dat de zone van naaste ontwikkeling bereikt is. Hiervoor zetten we de gegevens uit tabel 3 in een grafiek. We kijken zowel naar welke rollen ik aangenomen heb als naar welke hulp ik heb gegeven in beide situaties. Dus zowel wanneer het doel (de zone van naaste ontwikkeling) bereikt is als wanneer het niet bereikt is.



Afbeelding 14: weergave van het effect van de spelrollen op de zone van naaste ontwikkeling

De grafiek toont, dat wanneer de rol van stage-manager en spelleider is aangenomen, dat in alle gevallen de zone van naaste ontwikkeling bereikt is. De rol van toeschouwer heeft in weinig gevallen de zone van naaste ontwikkeling bereikt. Bij de rol van speelmaatje, is in ruim twee derde van de gevallen de zone van naaste ontwikkeling bereikt. Hieruit kunnen we dus concluderen dat drie rollen: stage-manager, speelmaatje en spelleider in dit onderzoek een positieve bijdrage hebben geleverd aan de zone van naaste ontwikkeling. De rol van toeschouwer heeft in dit onderzoek weinig tot geen bijdrage geleverd aan de zone van naaste ontwikkeling. Op de volgende pagina zullen we op dezelfde manier kijken naar de vormen van hulp.

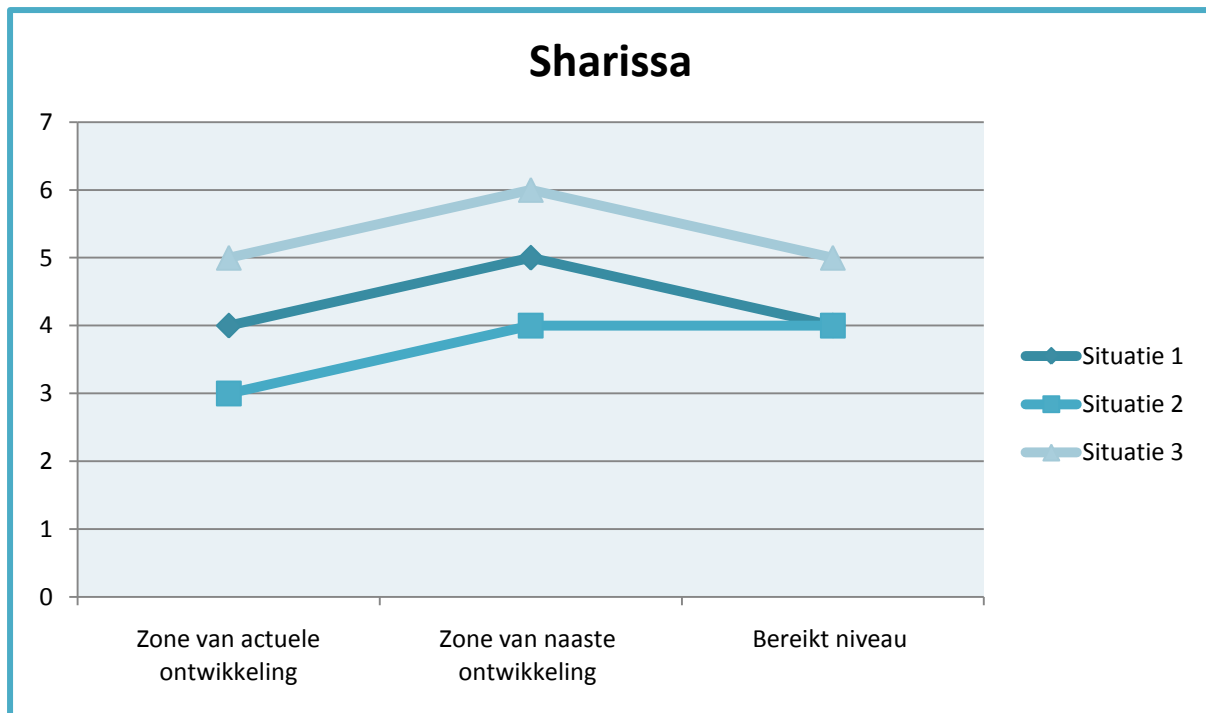


Afbeelding 15: weergave van het effect van de verschillende vormen van hulp op de zone van naaste ontwikkeling

De grafiek toont dat in alle spelsituaties waarbij hulp 6 en 7 gegeven zijn, de zone van naaste ontwikkeling bereikt is. Dat betreft 'nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen' en 'hulp bieden met materialen en middelen'. In meer dan de helft van de gevallen heeft hulp in de vorm van 'kinderen helpen zich in te leven in hun rol' (hulp 1) eraan bijgedragen dat de zone van naaste ontwikkeling bereikt werd. In driekwart van de gevallen heeft 'andere activiteiten bij het spel betrekken' (hulp 5) ervoor gezorgd dat de kinderen in hun zone van naaste ontwikkeling kwamen. Hieruit kunnen we concluderen dat hulp 6 en 7 in dit onderzoek een bijdrage hebben geleverd aan de zone van naaste ontwikkeling. Hulp 1 en 5 hebben ook in meer dan de helft van de gevallen een positieve bijdrage geleverd aan de zone van naaste ontwikkeling. Over het algemeen zouden we kunnen zeggen dat het geven van hulp helpend is geweest om de zone van naaste ontwikkeling te kunnen bereiken.

8.8 Ontwikkeling van de kinderen

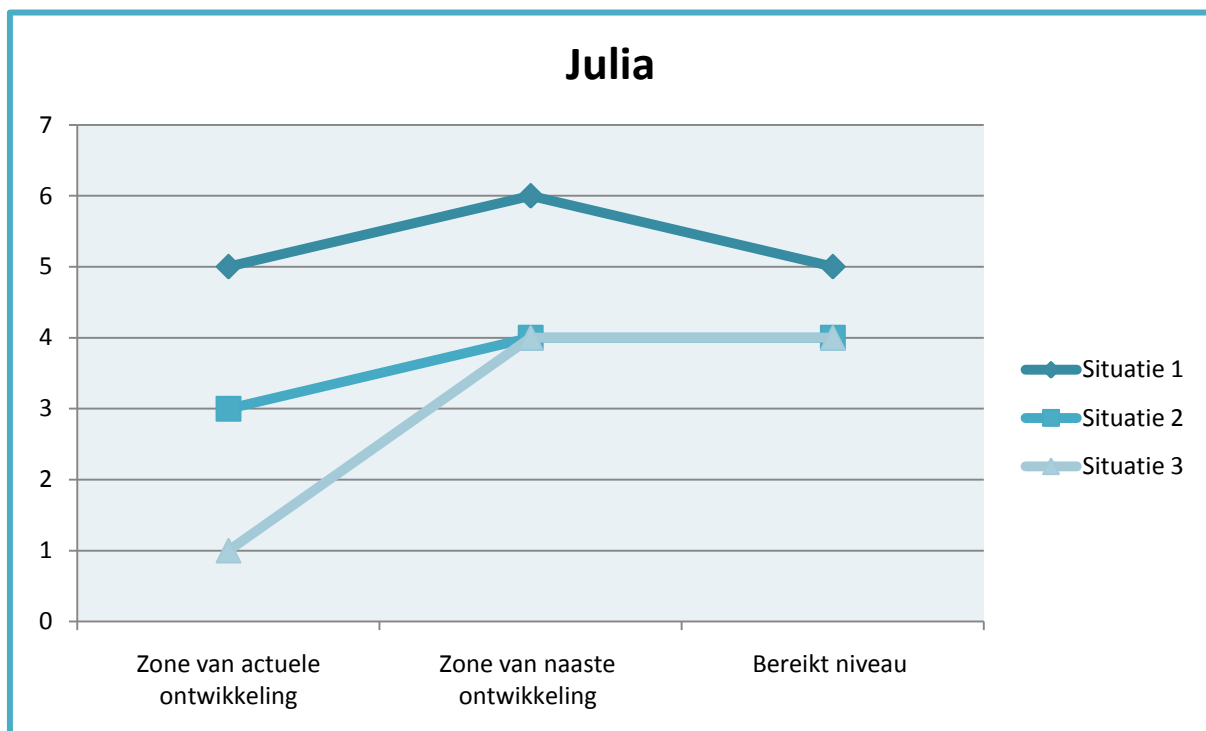
In de vorige paragrafen hebben we vooral gekeken naar het handelen van de leerkracht. Welke spelrollen en welke vormen van hulp heb ik ingezet en hebben die ook daadwerkelijk geleid tot de zone van naaste ontwikkeling. Dit verwijst vooral naar 'hoe' de leerkracht de zone van naaste ontwikkeling kan stimuleren. De hoe-vraag was in dit onderzoek de belangrijkste. Toch is het ook goed om te kijken naar de ontwikkeling van de kinderen. Nadat we erachter zijn gekomen hoe je de zone van naaste ontwikkeling kan bereiken (spelrollen en hulp) is het ook van belang om te weten of de kinderen daadwerkelijk ontwikkeling hebben doorgemaakt. Dat is uiteindelijk waar het allemaal om te doen is. Hoewel het niet het doel van dit onderzoek is, zullen we in deze paragraaf daar alvast naar kijken. Tijdens mijn onderzoek heb ik een aantal kinderen in meerdere spelsituaties (twee tot vier keer) geobserveerd. In deze paragraaf wil ik gaan bekijken of die kinderen door mijn spelbegeleiding ook daadwerkelijk ontwikkeling hebben doorgemaakt. Om dit te kunnen realiseren, heb ik de spelontwikkeling omgezet naar niveaus (niet te verwarren met de fases uit de kijkwijzer). Niveau 1 staat voor het manipulerend spel in fase 1, niveau 2 staat voor manipulerend spel op fase 2, en zo verder. Deze niveaus staan aangegeven op de y-as. Ik heb een aantal kinderen geselecteerd die ik in meerdere situaties geobserveerd heb (zowel jongens als meisjes) en waarvan ik de gehele ontwikkeling gezien heb (dus ook het bereikte niveau na mijn spelbegeleiding). Hieronder zal ik de uitkomsten daarvan weergeven, om te beginnen bij de ontwikkeling van Sharissa.



Afbeelding 16: weergave van de spelontwikkeling van Sharissa gedurende het onderzoek

In de eerste en tweede situatie speelde Sharissa in de huishoek. In de derde situatie speelde zij bij de dokter. In de eerste situatie is te zien dat Sharissa's niveau gelijk blijft, ondanks mijn spelbegeleiding. Opvallend is dat zij in een volgende keer een lager niveau laat zien dan het niveau waar ze de vorige keer mee is geëindigd. Na mijn spelbegeleiding laat zij wel een hoger niveau zien. Waarschijnlijk kon ik dit niveau met haar bereiken omdat zij al eerder heeft laten zien dat zij op dit niveau kan spelen. Het niveau in de derde situatie, het spel van de dokter, ligt beduidend hoger. Binnen deze drie observaties is Sharissa van niveau 4 naar niveau 5 van het rollenspel gegaan.

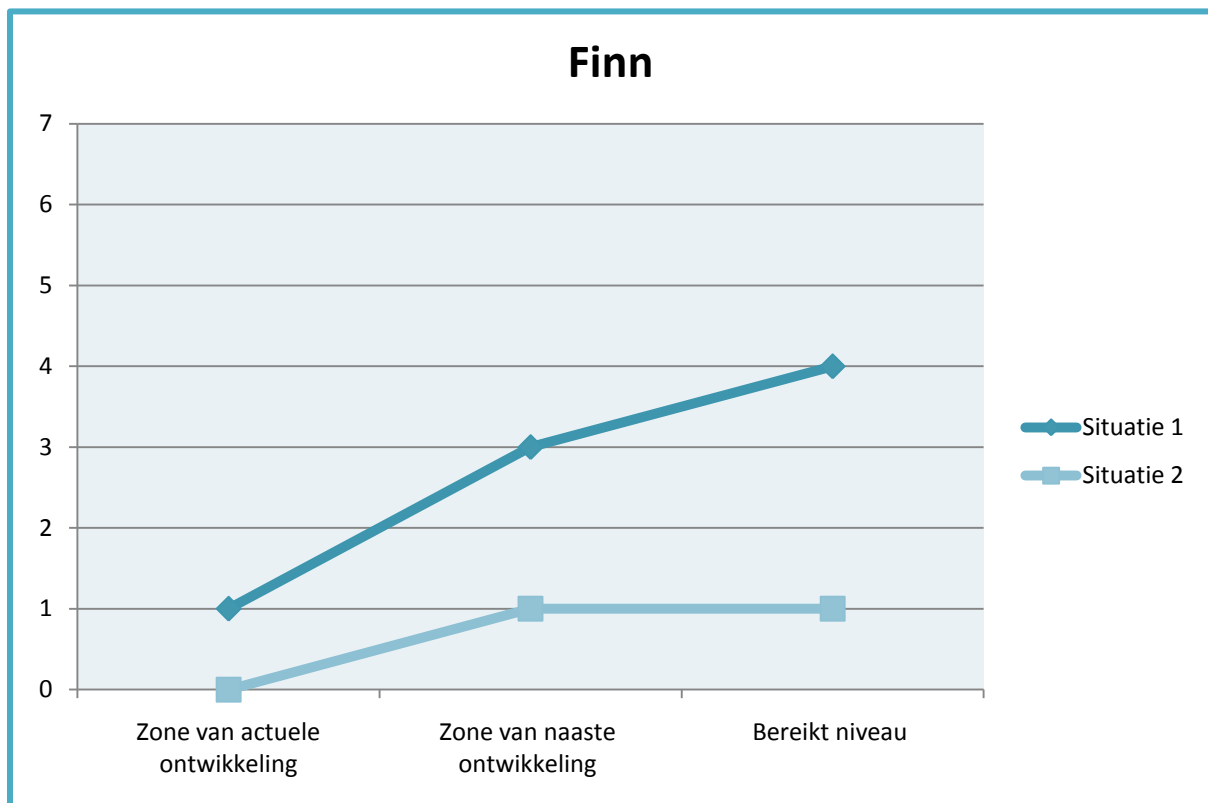
De tweede leerling die we gaan bekijken is Julia. Hieronder zal ik drie situaties weergeven waarin ik haar geobserveerd heb.



Afbeelding 17: weergave van de spelontwikkeling van Julia gedurende het onderzoek

In de eerste situatie speelde Julia in de huishoek, in de tweede situatie bij de dokter en in de derde situatie bij de apotheek. Opvallend aan de ontwikkeling van Julia is dat naarmate de speelsituaties toenemen, zij een lager niveau laat zien. Zij start in de eerste situatie op niveau 5, waar ze na de spelbegeleiding ook op blijft. In de tweede situatie heeft de spelbegeleiding wel effect, want dan weet ze van niveau 3 naar niveau 4 te komen. Eveneens in de derde situatie weet ze niveau 4 te bereiken. Uit de ontwikkeling van Julia kunnen we concluderen dat zij in de verschillende speelsituaties verschillende niveaus heeft laten zien en dat de spelsituatie dus van invloed is geweest op haar ontwikkeling.

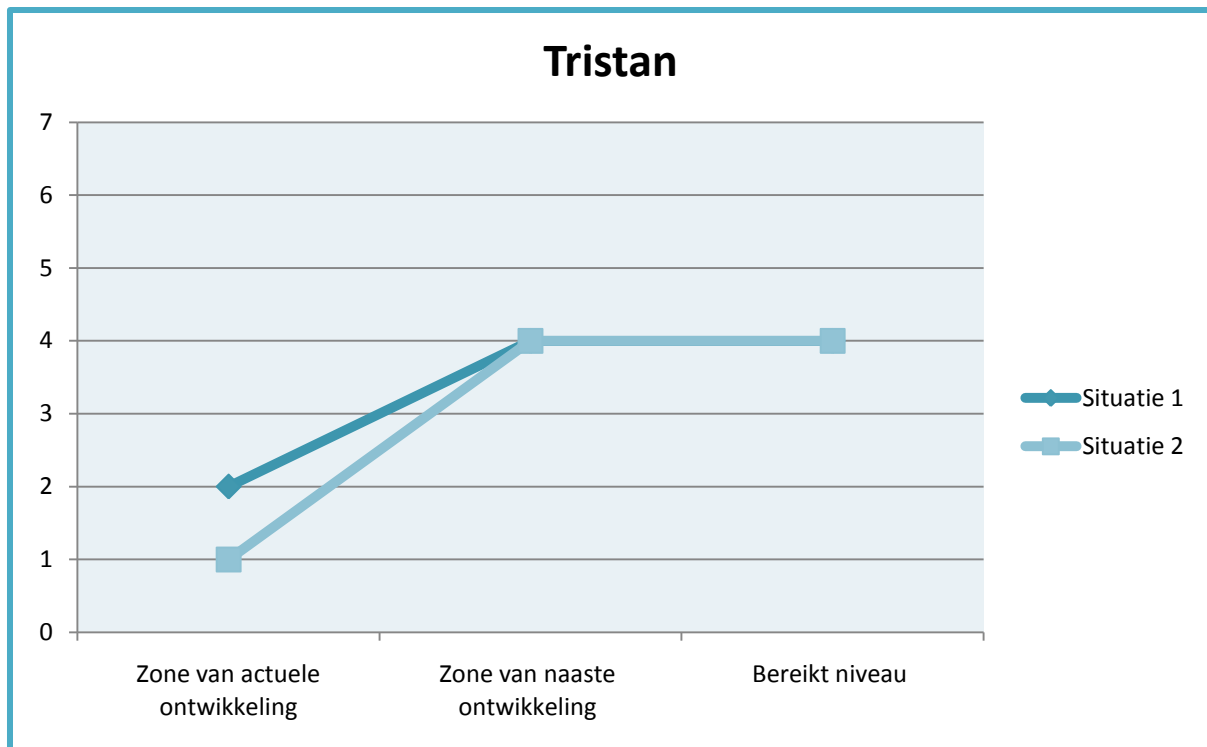
De volgende leerling die we gaan bekijken is Finn. Hem heb ik in twee verschillende situaties geobserveerd. De eerste situatie betrof de doktershoek, de tweede situatie de huishoek. Zijn ontwikkelingslijn ziet er als volgt uit:



Afbeelding 18: weergave van de spelontwikkeling van Finn gedurende het onderzoek

Bij Finn valt het op dat hij in de eerste situatie een hoger niveau laat zien dan in de tweede situatie. In de eerste situatie zien we dat Finn een grote stap heeft gemaakt qua niveau. Als actueel ontwikkelingsniveau liet hij niveau 1 zien. Na de begeleiding heb ik niveau 4 bij hem geobserveerd. In de tweede situatie heeft Finn in eerste instantie helemaal geen spel laten zien. Samen met Winston kwam hij in de huishoek niet tot spel. Uiteindelijk heeft hij wel niveau 1 weten te bereiken. Uit de ontwikkeling van Finn kunnen we concluderen dat de situatie bepalend is voor de ontwikkeling en dat een volgende keer niet per se een hoger niveau betekent, maar dat het zelfs kan voorkomen dat een kind helemaal niet tot spel komt.

Als laatste bekijken we op de volgende pagina de ontwikkeling van Tristan. Hem heb ik in twee situaties geobserveerd. In de eerste situatie speelde Tristan bij de apotheek, in de tweede situatie speelde hij bij de dokter.



Afbeelding 19: weergave van de spelontwikkeling van Tristan gedurende het onderzoek

In de grafiek kunnen we aflezen dat Tristan in de twee situaties verschillende niveaus als vertrekpunt heeft. De zone van naaste ontwikkeling die ik wilde stimuleren was wel gelijk. De spelbegeleiding heeft in beide situaties effect gehad want uiteindelijk heeft Tristan in beide situaties niveau 4 bereikt. Na aanleiding van de ontwikkeling van Tristan kunnen we ook concluderen dat de situatie bepalend is voor het niveau van het spel.

8.9 Uitkomst reflecties

Naast het feit dat de observaties harde gegevens hebben opgeleverd, hebben zij ook kwalitatieve gegevens opgeleverd. Naast dat ik na iedere observatie de zones, spelrollen en vormen van hulp heb bijgehouden heb ik ook na iedere observatie een reflectie geschreven. In die reflecties heb ik gereflecteerd op de ontwikkeling van de kinderen, mijn spelbegeleiding en hoe ik de volgende keer hiermee verder wilde gaan. Zie voor de uitwerking hiervan bijlage 3. Uit die reflecties zijn voor dit onderzoek waardevolle gegevens naar voren gekomen, die ik in deze paragraaf wil samenvatten. Ik besteed vooral aandacht aan de reflectiepunten die meerdere malen in de reflecties terug zijn gekomen en die dus van belang zijn voor dit onderzoek.

Zelfstandig werken

In paragraaf 8.3 is dit punt ook al aan de orde geweest. In deze paragraaf beschrijven we dit punt ook nog kort om de belangrijkheid ervan te benadrukken. Voordat je de kinderen gaat begeleiden in hun spel is het belangrijk dat de overige kinderen uit de klas (die bezig zijn met iets anders) zelfstandig (verder) kunnen werken en om kunnen gaan met uitgestelde aandacht. In het begin had ik dat niet gedaan en bij de eerste paar observaties merkte ik dan ook regelmatig dat ik werd afgeleid door de andere kinderen om mij heen. Ik ben toen op zoek gegaan naar een oplossing zodat ik mijn aandacht kon geven aan de kinderen bij het spel. In dit onderzoek heb ik dat gedaan door te werken met een symbool en time-timer. Door het symbool was het voor de kinderen herkenbaar dat ze mij even niet mochten storen, zodat ik de kinderen in hun spel kon begeleiden. Met de time-timer maakte ik duidelijk hoe lang dat zou duren. Ik ben begonnen met vijf minuten en langzamerhand heb ik dat uitgebreid naar tien minuten. Door deze aanpak heb ik gericht kinderen bij hun spelsituatie kunnen begeleiden. Natuurlijk houd je altijd wel een oogje op de andere kinderen uit de klas.

Eerst observeren

Als ik voor mezelf mag spreken, had ik in het kader van de spelbegeleiding in het begin de neiging om direct de spelsituatie 'in te duiken'. Gezien de beschikbare tijd tijdens de speelwerkles en de hoeveelheid kinderen om je heen, kan dit een valkuil zijn waar je snel intrapt. Toch heb ik ervaren dat het van belang is om eerst de situatie te observeren voordat je het spel binnenstapt. Door dit eerst te doen heb je beter zicht op de situatie waarover de kinderen spelen en kun je beter de zone van actuele ontwikkeling bepalen. Hierdoor kun je beter aansluiten op het niveau van de kinderen en is de kans om de zone van naaste ontwikkeling te bereiken groter. Ook heb je meer tijd om te bepalen welke rol je zult aannemen binnen het spel en welke hulp je aan de kinderen wilt geven. Op papier klinkt het gemakkelijk om eerst te observeren, in de praktijk is dat lastiger omdat je dan al snel afgeleid raakt door de kinderen om je heen. Zelf heb ik ontdekt dat je kunt observeren terwijl je met een ander groepje kinderen bezig bent. Wanneer je dichtbij de hoek een groepje kinderen aan het begeleiden bent, kun je af en toe even een blik werpen op de speelhoek.

Terug keren naar het spel

Over het algemeen heb ik iedere keer vijf à tien minuten spelbegeleiding gegeven. Tijdens deze spelbegeleiding zag ik het spel al regelmatig veranderen. Nadat de tijd verstreken was (van de time-timer), ging mijn aandacht weer uit naar de andere kinderen in de groep. Ik liep er regelmatig tegenaan dat ik het spel van de kinderen die ik begeleiding heb gegeven, daarna niet meer had gezien. Dat is jammer, want daardoor heb ik niet gezien hoe de kinderen het spel verder hebben gespeeld. Uit mijn reflecties kwam regelmatig naar voren dat ik niet kon beoordelen of ik de zone van naaste ontwikkeling bereikt had, omdat ik niet teruggekeerd was naar de spelsituatie. Het is dus goed om na een tijdje terug te keren naar het spel, om te kijken hoe de ontwikkeling gevorderd is.

Spelimpuls

Tijdens mijn onderzoek ontdekte ik dat niet ieder kind gelijk tot spel komt zodra de speelwerkles begint. Sommige kinderen hebben een spelimpuls nodig om het spel op gang te laten brengen. In mijn onderzoek hadden de kinderen een impuls nodig om op een spelidee te komen, maar ook hulp bij het gebruik van de materialen. Soms zul je dus het spel op gang moet brengen voordat je de spelbegeleiding kan geven. Over het algemeen zul je dan de rol van stage-manager of spelleider aannemen. Kenmerkend van een stage-manager is dat hij suggesties geeft voor het spel, inhoud aandraagt en voordoet. Een spelleider is een leerkracht die het voortouw neemt en het spel verrijkt. Het verschil in deze rollen zit hem in de betrokkenheid. Bij beide rollen is de leerkracht betrokken, maar een stage-manager is geen deelnemer en een spelleider wel.

Voldoende spelmogelijkheden

Dit punt is vaak teruggekomen in mijn reflecties. Met voldoende spelmogelijkheden bedoel ik, dat de kinderen binnen het spel voldoende mogelijkheden moeten hebben om het spel (goed) te kunnen spelen. Binnen het thema 'ziek zijn' was een doktershoek en een apothekershoek. Regelmatig gebeurde het dat de kinderen die in deze hoeken speelden, geen patiënten of klanten hadden. Door het ontbreken hiervan hebben zij niet de volle mogelijkheden gehad om het spel te kunnen spelen. Een doktershoek zonder patiënten, of een apothekershoek zonder klanten nodigt uit tot ander spel dan wanneer er wel patiënten of klanten zijn. Tijdens mijn onderzoek zijn hierdoor ook kinderen afgehaakt bij het spel of waren zij minder betrokken. Tijdens de begeleiding die ik deze kinderen heb gegeven, heb ik meestal de rol van speelmaatje op mij genomen. Dat betekende dat ik de rol van patiënt of klant op mij nam. Het spel zag ik vaak al snel veranderen wanneer ik als patiënt of klant het spel van de kinderen binnenstapte. Het is bij de beoordeling van de spelontwikkeling dus belangrijk er rekening mee te houden of de kinderen over voldoende spelmogelijkheden beschikken. Ik heb tijdens dit onderzoek geen oplossing gevonden hoe de kinderen in de speelhoeken meer patiënten of klanten kunnen krijgen.

Meerdere kinderen begeleiden

In de speelhoeken tijdens dit thema speelden eigenlijk altijd twee kinderen samen. Over het algemeen zul je ook te maken hebben met meerdere kinderen in een speelhoek. Tijdens mijn onderzoek ontdekte ik dat je niet altijd beide kinderen kunt stimuleren naar hun zone van naaste ontwikkeling. Ik heb gemerkt dat het spelniveau erg kan verschillen, maar het kan ook zijn dat de kinderen totaal niet betrokken zijn op elkaars spel en dat er dus geen sprake is van samenspel. In zulke gevallen zul je er dus soms voor kiezen om je te richten op één kind en zijn zone van naaste ontwikkeling. Hoewel je je dan maar richt op één kind, kan het andere kind ook worden gestimuleerd in zijn ontwikkeling door het spel dat hij van de ander (en de leerkracht) ziet.

9. Conclusie, discussie en aanbeveling

9.1 Inleiding

Aan het begin van dit onderzoek heb ik een onderzoeksvraag geformuleerd, die ik aan het einde van mijn onderzoek graag beantwoord zou willen zien. Die onderzoeksvraag luidt als volgt:

Hoe zet je de zone van naaste ontwikkeling in bij de spelontwikkeling van jonge kinderen, in de dagelijkse praktijk van een kleuterklas die werkt volgens de principes van Basisontwikkeling?

Na het doen van literatuurstudie en een onderzoek waarbij ik verschillende kinderen in meerdere spelsituaties geobserveerd heb, ga ik in dit hoofdstuk kijken in hoeverre mijn onderzoeksvraag te beantwoorden is. In de conclusie zal ik een antwoord geven op mijn onderzoeksvraag, waarna ik het antwoord ook zal toelichten. Ook zal ik in dit hoofdstuk een antwoord geven op de hypothese die ik in de inleiding geformuleerd heb. Aansluitend zullen we in dit hoofdstuk bekijken welke discussie de conclusie oplevert. In de discussie zal ik kritisch terug kijken op mijn onderzoek, onderzoeksmethoden en resultaten. In de laatste paragraaf zal ik bekijken welke aanbevelingen ik kan geven voor de beroepspraktijk, die eventueel kunnen leiden tot vervolgonderzoek.

9.2 Conclusie

Om de zone van naaste ontwikkeling in spel te kunnen stimuleren moet de leerkracht kennis van zaken hebben wat betreft de spelontwikkeling, spelrollen en vormen van hulp en deze kennis toe kunnen passen. De leerkracht heeft in dit onderzoek een positieve bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van kinderen. De leerkracht moet in staat zijn om te kunnen reflecteren op eigen gedrag en dat van de kinderen. Om de kinderen te kunnen begeleiden in hun spel moet de leerkracht ervoor zorgen dat de overige kinderen uit de groep zelfstandig kunnen werken en om kunnen gaan met uitgestelde aandacht.

Zone van actuele en naaste ontwikkeling

Het gehele onderzoek draaide om dit principe, afkomstig van Vygotsky. Hoe kun je het principe van de zone van naaste ontwikkeling inzetten bij de spelontwikkeling van jonge kinderen? In het theorieel deel hadden we al ontdekt dat je eerst de zone van actuele ontwikkeling moet kennen, voordat je de zone van naaste ontwikkeling kunt stimuleren. Op basis daarvan bepaal je welk naast ontwikkelingsniveau je wilt stimuleren. Als hulpmiddel hierbij heb ik voor dit onderzoek een kijkwijzer ontwikkeld. In die kijkwijzer is de spelontwikkeling, zoals verwoord is door Frea Janssen-Vos, uiteengezet in kleinere stapjes. Met de kijkwijzer in de hand, kun je het actuele ontwikkelingsniveau observeren en bepalen welk naast ontwikkelingsniveau je wilt stimuleren. In dit onderzoek bleek de kijkwijzer een goed hulpmiddel te zijn om het actuele en naaste ontwikkelingsniveau van de kinderen uit groep 1 te bepalen. Het actuele niveau van deze kinderen lag vooral in het manipulerend spel en rollenspel. Gezien de leeftijden die door Frea Janssen-Vos als richtlijnen bij de spelontwikkeling worden gegeven, is dat ook te verklaren. Kinderen van 3 à 4 jaar spelen vooral manipulerend spel, aansluitend vindt het rollenspel plaats. Alle kinderen die ik geobserveerd heb zitten in groep 1 en hebben een leeftijd van 4 jaar. Zodoende ligt de zone van naaste ontwikkeling ook in het manipulerend en rollenspel. Hieruit kunnen we concluderen dat je de spelontwikkeling goed moet kennen om de zone van naaste ontwikkeling in spel te kunnen stimuleren. Een kijkwijzer kan hierbij ondersteuning bieden.

Spelrollen

In mijn onderzoek kwam ik erachter dat de leerkracht verschillende spelrollen kan aannemen in de begeleiding van kinderen naar hun zone van naaste ontwikkeling in spel. De leerkracht kan de rol aannemen van toeschouwer, stage-manager, speelmaatje en spelleider. In de begeleiding van spel is het belangrijk dat de leerkracht kennis heeft genomen van deze rollen en (bewust) kan toepassen. In dit onderzoek heb ik bij de introductie van de speelhoeken de rol van stage-manager op mij genomen. Bij de begeleiding van de kinderen in hun spel, heb ik vooral de rol van speelmaatje aangenomen. Deze rol, en eveneens die van stage-manager en spelleider, bleken bij nadere analyse in dit

onderzoek een positief effect te hebben op de zone van naaste ontwikkeling van de geobserveerde kinderen. De rol van toeschouwer heeft in dit onderzoek minder positieve resultaten geboekt ten aanzien van de zone van naaste ontwikkeling. Binnen de spelrollen hebben we in dit onderzoek nog een onderscheid gemaakt. In alle gevallen van spelrollen is de leerkracht betrokken in het spel. Maar we kunnen onderscheiding maken of de leerkracht deelnemer aan het spel is of niet. In dit onderzoek ben ik vooral betrokken in het spel geweest doordat ik vaak de rol (speelmaatje, spelleider) heb aangenomen waardoor je betrokken bent in het spel, de spelhandeling en het verhaal.

Hulp

Naast de spelrollen is er nog een interventie van de leerkracht die invloed heeft op de zone van naaste ontwikkeling. In dit onderzoek hebben we acht verschillende vormen van hulp onderscheiden. In dit onderzoek bleek dat de eerste- en vijfde vorm van hulp vooral aan de orde zijn geweest. Het betreft: 'kinderen helpen zich in te leven in hun rol' en 'andere activiteiten bij het spel betrekken'. Ook hulp zes en zeven zijn een enkele keer in dit onderzoek aan bod geweest. Dat betreft: 'nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen' en 'hulp bieden met materialen en middelen'. Twee vormen van hulp (hulp 6 en 7) hebben altijd, en twee vormen van hulp (hulp 1 en 5) in meer dan de helft van de gevallen een positief effect gehad op de zone van naaste ontwikkeling. We kunnen dus concluderen dat de hulp die de leerkracht geeft aan het spel, een positieve bijdrage levert aan de zone van naaste ontwikkeling. Daarbij moet echter wel gezegd worden dat we in dit onderzoek ontdekt hebben dat de hulp die je geeft afhankelijk is van de situatie (het spel) en het niveau van de leerlingen.

Dagelijkse praktijk

Hoe zet je de zone van naaste ontwikkeling in bij spel in de dagelijkse praktijk? Voor mij was dit een belangrijk probleem waar ik tegenaan liep, en waar ik middels dit onderzoek een antwoord op hoopte te krijgen. In de inleiding heb ik u meegenomen naar deze situatie. Voordat ik met mijn praktijkonderzoek begon, was dit het punt waar ik al direct weer tegenaan liep. Terwijl ik een tweetal kinderen bij hun spel begeleidde, raakte ik vaak afgeleid door de kinderen om mij heen. Vooral omdat ze om mijn hulp vroegen. Voor zowel mij, als voor de kinderen bij het spel, was het vervelend dat we steeds werden afgeleid. Al snel ontdekte ik dat het nodig was dat de overige kinderen uit de klas, die ik niet bij hun spel begeleidde, zelfstandig moesten kunnen werken. In overleg met collega's ben ik gaan nadenken over een mogelijke oplossing hiervoor. Ik kwam erachter dat als je kinderen bij hun spel wilt begeleiden, dat het voor de andere kinderen duidelijk en herkenbaar moet zijn dat ze de leerkracht niet mogen storen, en dat ze ook weten hoe lang dat duurt. Zodoende kwam ik er op om te gaan werken met een symbool en een time-timer. Gedurende mijn gehele onderzoek heb ik deze werkwijze ingezet, met resultaat. In het begin werd ik nog wel regelmatig door de andere kinderen gestoord. Maar langzamerhand raakten zij bekend met deze werkwijze en leerden zij om te gaan met uitgestelde aandacht. Naarmate de kinderen vertrouwd raakten met deze werkwijze kon ik de duur van het zelfstandig werken ook verlengen. Uit dit punt kunnen we dus concluderen dat het belangrijk is om een manier te vinden om de overige kinderen uit de klas zelfstandig te laten werken en leren om te gaan met uitgestelde aandacht. Alleen dan is het mogelijk om in de dagelijkse klassenpraktijk een aantal kinderen in hun spel te begeleiden en hen te stimuleren naar de zone van naaste ontwikkeling. De principes van Basisontwikkeling bij de dagelijkse praktijk van een kleuterklas zijn in dit onderzoek wat achterwege gelaten.

Ontwikkeling van de kinderen

Nu we hebben gezien hoe we de zone van actuele en naaste ontwikkeling inzichtelijk kunnen maken, en welke (leerkracht) interventies daar een positieve bijdrage aan hebben geleverd, kunnen we ons nu afvragen of de kinderen in dit onderzoek ook daadwerkelijk ontwikkeling binnen het spel hebben doorgemaakt. Om hier meer duidelijkheid over te krijgen heb ik in hoofdstuk 8 de ontwikkeling van een aantal kinderen uitgewerkt die ik meerdere keren, in verschillende situaties geobserveerd heb. Hierbij is opgevallen dat de kinderen in verschillende situaties verschillende niveaus hebben laten zien. De spelsituatie is dus bepalend voor het spelniveau van het kind. Sommige kinderen hebben een

stijgende lijn laten zien in dit onderzoek. We moeten echter voorzichtig zijn met het trekken van conclusies, omdat de kinderen te weinig zijn geobserveerd om daar betrouwbare conclusies uit te kunnen trekken. Wellicht zou dit een interessant punt zijn voor vervolgonderzoek, waarbij een aantal kinderen in hun ontwikkeling gevolgd worden om te zien of zij ook daadwerkelijk ontwikkeling doormaken als de werkwijze wordt toegepast die in dit onderzoek gebruikt is. Bij een dergelijk onderzoek zou je echter buiten de natuurlijke setting onderzoek moeten doen. En gezien mijn onderzoek een actieonderzoek was, en ik vooral antwoord wilde op de vraag hoe ik de zone van naaste ontwikkeling in spel kan stimuleren, heb ik dat in dit onderzoek achterwege gelaten.

Reflecteren

Eerder in dit hoofdstuk werd genoemd dat de leerkracht in staat moet zijn om te kunnen reflecteren op eigen gedrag en dat van de kinderen. Voordat ik met dit onderzoek begon had ik verwacht dat je voor de spelbegeleiding moest voorbereiden om tijdens het spel de zone van naaste ontwikkeling te kunnen stimuleren. Al in het theoretische deel ontdekte ik dat er steeds verschuiving plaatsvindt van de zone van actuele ontwikkeling naar de zone van naaste ontwikkeling. Wat vandaag de zone van naaste ontwikkeling is, is het actuele ontwikkelingsniveau van morgen. Door die verschuiving kun je je bijna niet voorbereiden. Je zult moeten inspelen op wat je ziet gebeuren. Achteraf reflecteren wordt daardoor des te belangrijker. In dit onderzoek heb ik daarvoor een registratieformulier ontwikkeld. Dat geeft inzicht in het niveau van het kind, de spelrollen en vormen van hulp van de leerkracht. Op die manier houd je wel inzichtelijk welke ontwikkeling het kind doormaakt en wat de rol van de leerkracht daarin is geweest. Op het registratieformulier is er ook ruimte voor een vrije reflectie op de ontwikkeling van de kinderen, de spelbegeleiding en hoe hiermee verder te gaan. Gedurende mijn onderzoek heb ik na iedere observatie het registratieformulier ingevuld. Naast kwantitatieve gegevens leverde dit ook kwalitatieve gegevens op. De resultaten daarvan zijn in het vorige hoofdstuk te lezen. Na analyse van de reflecties bleken zes reflectiepunten steeds terug te keren, en zijn dus van belang in dit onderzoek. Het betreft het zelfstandig werken van de kinderen, observeren door de leerkracht, terug keren naar de spelsituatie, spelimpuls geven als het spel dreigt vast te lopen, de kinderen voldoende spelmogelijkheden bieden en één of meerdere kinderen begeleiden. Uit de reflecties kwamen alternatieven naar voren die ik in het vervolg kan toepassen. Daardoor heb ik een beter beeld gekregen hoe ik de zone van naaste ontwikkeling in kan zetten in de dagelijkse praktijk. Zo weet ik nu dat ik eerst de groep zelfstandig moet kunnen laten werken. Dat ik eerst de spelsituatie moet observeren, dat ik na een tijdje terug moet keren naar het spel om te zien hoe de ontwikkeling gevorderd is enzovoorts. Reflecteren is dus van belang bij het werken met de zone van naaste ontwikkeling in spel.

9.3 Antwoord op de hypothese

In de inleiding van dit onderzoek heb ik na aanleiding van mijn probleemstelling een hypothese gesteld. In deze paragraaf wil ik daar graag antwoord op geven. De hypothese luidt als volgt:

Ik verwacht dat je eerst moet weten wat Basisontwikkeling voor de praktijk betekent en hoe de spelontwikkeling bij kinderen verloopt. Om de zone van naaste ontwikkeling te stimuleren verwacht ik dat je eerst goed moet weten wat het actuele ontwikkelingsniveau van een kind is. Op basis daarvan geef je impulsen aan het spel waardoor het kind zijn zone van naaste ontwikkeling kan bereiken. Ik verwacht dat je tijdens dit proces veel observeert en registreert en van te voren voorbereid.

Hoewel in het praktijkonderzoek Basisontwikkeling als concept vrijwel niet is meegenomen, kan ik wel zeggen dat kennis van dit concept wel vereist is. Binnen Basisontwikkeling neemt spel een belangrijke plaats in. Bij de begeleiding van spel en het stimuleren van de zone van naaste ontwikkeling is het belangrijk dat de waarde van spel erkend wordt. Kennis van de spelontwikkeling is van groot belang om de zone van naaste ontwikkeling te kunnen stimuleren. Zonder deze kennis kun je het actuele ontwikkelingsniveau niet bepalen en weet je dus ook niet welk naast ontwikkelingsniveau je met het kind wilt en kunt bereiken. In dit onderzoek is een kijkwijzer ontwikkeld die daarbij ondersteuning kan verschaffen. De impulsen die je aan het spel kan geven, waardoor het kind zijn zone van naaste

ontwikkeling kan bereiken, betreft de verschillende spelrollen die de leerkracht kan aannemen en de vormen van hulp die de leerkracht kan geven bij spel. Het klopt dat je tijdens dit proces veel observeert en registreert. Observeren om de zone van actuele ontwikkeling te bepalen, maar ook om te kijken of de zone van naaste ontwikkeling bereikt is. Registreren gebeurt vooral achteraf om de ontwikkeling van de kinderen vast te leggen en te reflecteren op eigen handelen. Voordat ik met dit onderzoek begon, had ik verwacht dat ik me van te voren moest voorbereiden om de zone van naaste ontwikkeling te kunnen stimuleren. Tijdens dit onderzoek bleek dit niet zo te zijn. De kinderen lieten in verschillende spelsituaties verschillende spelniveaus zien. Hierdoor kun je vrijwel niet voorbereiden, maar moet je inspelen op wat je ziet gebeuren. Wat gisteren het actuele niveau was, kan vandaag alweer anders zijn. Je kunt je begeleiding dus niet bepalen op basis van wat je vanmorgen, gisteren of een paar dagen geleden hebt gezien. Vooral achteraf registreren is dus van belang en zodoende verbetering in je handelen aan te brengen.

9.4 Discussie

In deze paragraaf zal ik een aantal aspecten van mijn onderzoek ter discussie stellen.

Actieonderzoek

In de inleiding van dit onderzoek schreef ik al dat ik mijn afstudeeronderzoek zou doen in de vorm van een actieonderzoek. Dat betekent dat ik mijn onderzoek gestart ben vanuit een praktijkvraag, met de intentie om verbetering in mijn eigen handelen aan te brengen. Mijn doel was om verbetering aan te brengen in de begeleiding van het spel van kinderen. Daarbij wilde ik het in relatie brengen met de zone van naaste ontwikkeling. De aanleiding van mijn onderzoek was dus een persoonlijke probleemstelling, waardoor ik ook onderzoek heb gedaan in mijn eigen praktijksituatie: groep 1 van basisschool 'De Hoeksteen' in Nijkerk. De resultaten van dit onderzoek en de conclusie die ik daaruit getrokken heb zijn dus ook uitsluitend van toepassing op deze leerlingen, in die situatie. Tijdens een volgend thema zou de ontwikkeling van de kinderen er heel anders uit kunnen zien en zou de begeleiding die ik aan het spel geef daardoor ook kunnen veranderen. Mijn (actie)onderzoek is dus vrij specifiek en bijzonder. Het zou bij herhaling er niet precies hetzelfde uitzien. Ik heb het onderzoek uitgevoerd om er zelf als leerkracht beter van te worden. Toch heb ik ervoor gekozen om dit onderzoek als mijn afstudeeronderzoek te doen, waardoor ik het ook openbaar maak. Ik ben er van overtuigd dat dit onderzoek ook voor anderen waardevolle inzichten kan opleveren.

Introductie van de speelhoeken

In hoofdstuk 8 heb ik een extra paragraaf gewijd aan de introductie van de speelhoeken. Juist omdat ik me ervan bewust was dat de introductie invloed zou kunnen hebben op het spel dat vervolgens gespeeld zou worden. Bij dit thema, en dus dit onderzoek, heb ik ervoor gekozen om de speelhoeken te introduceren in de rol van stage-manager. Dat betekent dat ik de speelhoeken voorbereid en georganiseerd heb. Dat ik suggesties heb gegeven voor het spel, inhoud heb aangedragen en het spel heb voorgedaan. Bewust heb ik voor deze rol gekozen omdat de kinderen nog jong zijn en ook nog niet zoveel ervaring hebben met deze manier van spelen. Zoals ik ook al in hoofdstuk 8 heb beschreven ben ik me bewust van de voor- en nadelen van deze leerkrachtenrol. Waarschijnlijk heeft deze rol invloed gehad op de resultaten van het onderzoek. Wellicht is het interessant om in de toekomst nog eens te onderzoeken wat het effect is van de leerkrachtrollen bij de introductie van de speelhoeken.

Natuurlijke setting

In mijn onderzoek heb ik 30 observaties uitgevoerd, verdeeld over 17 kinderen. Ik heb niet een aantal kinderen op elkaar aangewezen of verplicht tot het spelen in een bepaalde hoek. Mijn onderzoek was er namelijk op gericht om te onderzoeken hoe je de zone van naaste ontwikkeling kan inzetten in de dagelijkse praktijk van een kleuterklas. Daarom heb ik ervoor gekozen om mijn onderzoek te laten plaatsvinden in de natuurlijke setting. Die natuurlijke setting is dat de kinderen op het kiesbord voor de verschillende activiteiten kunnen kiezen. De spelactiviteiten zijn hier onderdeel van. Dat resulteerde tijdens mijn onderzoek in het feit dat ik een aantal kinderen uit groep 1 meerdere keren bij de

spelsituaties heb gezien, sommige kinderen een enkele keer en andere kinderen helemaal niet. Voor de resultaten van het praktijkonderzoek betekent dat dit een ander beeld geeft. De resultaten van dit onderzoek hebben geen betrekking op alle kinderen uit groep 1, maar op de 17 leerlingen die in totaal 30 keer geobserveerd zijn. Hierdoor geeft het totaalplaatje een beeld van de 17 leerlingen, en niet van de gehele groep 1. Voor dit onderzoek is dat niet hinderlijk omdat het hier niet om getallen ging, maar vooral hoe de zone van naaste ontwikkeling te bereiken is.

Ontwikkeling van de kinderen

Aansluitend op het vorige discussiepunt, heb ik gedurende mijn onderzoek weinig zicht kunnen krijgen op de totale ontwikkeling van de kinderen. Hoewel we in hoofdstuk 8 naar een aantal kinderen en hun ontwikkeling hebben gekeken, ben ik me er van bewust dat we hier geen conclusies uit kunnen trekken. In de toekomst zou het interessant zijn om een aantal kinderen voor een langere tijd te gaan volgen en, indien mogelijk, in eenzelfde situatie te observeren om te zien of er ontwikkeling plaatsvindt. Want zoals we ontdekt hebben kan de ontwikkeling in de verschillende spelsituaties verschillen.

Leerkracht

Doordat ik mijn afstudeeronderzoek in de vorm van een actieonderzoek heb gedaan, maakte ik als leerkracht een belangrijk deel uit van de onderzoeksgroep. In het praktijkonderzoek hebben we gekeken of de leerkracht een positieve bijdrage heeft geleverd aan de zone van naaste ontwikkeling in spel. Hiervoor hebben we gekeken of de zone van naaste ontwikkeling bereikt was, en welke spelrollen en vormen van hulp daar een bijdrage aan hebben geleverd. Over het algemeen kunnen we zeggen dat altijd of in meer dan de helft van de gevallen, de spelrollen of vormen van hulp een positieve bijdrage hebben geleverd aan de zone van naaste ontwikkeling. Over het algemeen kunnen we dus zeggen dat de leerkracht een positieve bijdrage levert aan het stimuleren van de zone van naaste ontwikkeling in het spel van kinderen. Er is echter niet onderzocht of de kinderen zonder hulp van de leerkracht ook hun zone van naaste ontwikkeling in spel kunnen bereiken. Vanuit de theorie blijkt dit niet te kunnen. In het theoretische gedeelte hebben we ontdekt dat volgens Vygotsky kinderen in het spel hun eigen zone van naaste ontwikkeling creëren, maar dat ze wel hulp nodig hebben van een competent persoon om deze ook daadwerkelijk te bereiken. Wellicht is dit nog een interessant punt om aan verder onderzoek te onderwerpen.

Spelrollen en vormen van hulp

In aansluiting op het vorige discussiepunt zullen we hier een kritische noot plaatsen bij de spelrollen en vormen van hulp. Tijdens dit onderzoek zijn deze twee leerkrachtinterventies toegepast. Beide interventies waren nieuw voor mij. Tijdens het praktijkonderzoek heb ik vooral geëxperimenteerd met de verschillende spelrollen en vormen van hulp. Dat resulteerde erin dat sommige interventies frequenter aan bod zijn geweest dan andere. Door deze scheve aantallen is het de vraag hoe betrouwbaar de conclusies zijn die je hieruit trekt. Een voorbeeld daarvan is de rol van spelleider. In dit onderzoek is die twee keer aan bod geweest. In beide situaties heeft deze rol een positief effect gehad op de zone van naaste ontwikkeling. Hoe betrouwbaar is het dan om te zeggen dat de spelleider een positief effect heeft op de zone van naaste ontwikkeling? Zeker als je weet dat in deze twee situaties de zone van actuele ontwikkeling niet waargenomen is. We kunnen dus wel vaststellen dat de leerkracht, middels spelrollen en vormen van hulp, een positieve bijdrage levert aan de zone van naaste ontwikkeling. Maar we moeten voorzichtig zijn om te concluderen middels welke spelrollen en vormen van hulp.

Kijkwijzer en registratieformulier

Voor mijn praktijkonderzoek heb ik een kijkwijzer en registratieformulier ontwikkeld. In hoofdstuk 7 was te lezen hoe ik daartoe gekomen ben. Tijdens mijn onderzoek heb ik ontdekt dat je het risico loopt hier subjectief in te zijn. Bij de beoordeling van het actuele ontwikkelingsniveau is het redelijk subjectief als je een kind een bepaalde fase binnen de spelontwikkeling toekent. Waar ik bijvoorbeeld fase 1 als

actueel ontwikkelingsniveau beoordeel, kan een ander vinden dat hij zich bevindt in fase 2. Je kan dat voorkomen door te werken met een video-opnames of een critical friend.

9.5 Aanbeveling

Toen ik bezig was met mijn onderzoek, stuitte ik op interessante vraagstukken. Die ik hier in de aanbevelingen graag wil delen. Wellicht kunnen deze aanbevelingen leiden tot (vervolg)onderzoek.

Kennis van zaken

De eerste en voor mij ook belangrijkste aanbeveling die ik zou willen geven, is dat kennis van zaken van groot belang is bij het stimuleren van de naaste ontwikkeling in het spel van jonge kinderen. Voordat ik met dit onderzoek begon had ik nog geen idee hoe ik de spelontwikkeling bij kinderen zou kunnen stimuleren. Middels dit onderzoek heb ik geleerd hoe de spelontwikkeling bij jonge kinderen verloopt, welke spelrollen en vormen van hulp de leerkracht (bewust) kan toepassen. Dit heeft mij geholpen om doelgericht te kunnen werken aan de zone van naaste ontwikkeling. Kennis van zaken is dus van belang als je de zone van naaste ontwikkeling in spel wilt stimuleren. Deze kennis zou ik een ieder die met jonge kinderen werkt willen aanbevelen. Hiermee kon ik gelijk uit op een volgende aanbeveling, namelijk meer aandacht voor spel in de opleiding.

Meer aandacht voor spel in de opleiding

De tweede aanbeveling die ik zou willen geven, is de aandacht voor spel tijdens de opleiding. Uit ervaring kan ik zeggen dat er op de CHE (PABO) wat mij betreft meer aandacht mag zijn voor spel als ontwikkelingsbevorderende activiteit. Naar mijn beleving wordt er nog te weinig benadrukt dat spel voor jonge kinderen het belangrijkste middel is om zich te ontwikkelen. Natuurlijk is er in de opleiding wel aandacht geweest voor spel: hoe verzorg je een spelles of hoe zet je een speelhoek op. Maar spel als leidende activiteit in de ontwikkeling van kinderen is onderbelicht gebleven. Het zou goed zijn als vooral jonge kind specialisten leren hoe de spelontwikkeling verloopt, welke spelrollen je aan kunt nemen, welke hulp je kunt geven, etc. De waarde van spel in de ontwikkeling van jonge kinderen heb ik ontdekt tijdens mijn stage in het derde jaar van mijn opleiding. Hierdoor ben ik spel pas gaan waarderen. In een vervolgonderzoek zou kunnen worden nagegaan hoeveel aandacht er op de PABO (CHE) wordt besteed aan spel. Ook zou een onderzoek kunnen worden gedaan onder PABO-studenten om te vast te stellen hoe zij spel zien en hoeveel zij er van weten.

Meer aandacht voor spel in de scholen

Hoewel ik, ook door mijn vooropleiding tot onderwijsassistent, al jaren stage loop binnen het basisonderwijs, heb ik pas in mijn zesde stagejaar de waarde van spel in de ontwikkeling van jonge kinderen ontdekt. Dat zegt iets over scholen en de plaats van spel. Het is aan de ene kant logisch dat ik het toen pas ontdekte. Dat was op een Ontwikkelingsgerichte basisschool en daar neemt spel een belangrijke plaats in. Toch zou het goed zijn als (programmagerichte) basisscholen zich ook bewust worden van de waarde van spel. Op programmagerichte basisscholen wordt les gegeven volgens een methode, bijvoorbeeld Schatkist, Piramide of Kleuterplein. Je kunt je afvragen hoeveel kleuters hiervan leren. Spelen is iets wat kleuters van nature graag doen en het is hun manier om de wereld te verkennen. Waarom zou je deze behoefte negeren? Deze aanbeveling zou ook nog een stapje verder kunnen gaan. Op de scholen waar spel al wel een belangrijke plaats inneemt, is dat vaak nog naast de andere activiteiten. Voor die scholen zou het nog een uitdaging zijn om spel de leidende activiteit te laten zijn. Dus taal- en rekenactiviteiten via spel aanbieden. Ook zou het nog een uitdaging zijn om dit door te laten werken naar groep 3 en 4 waar spel ook nog steeds de leidende activiteit is!

10. Samenvatting

In mijn afstudeeronderzoek genaamd *Spelen = ontwikkelen* ben ik zowel vanuit de theorie als vanuit de praktijk op zoek gegaan naar een antwoord op de vraag: *Hoe zet je de zone van naaste ontwikkeling in bij de spelontwikkeling van jonge kinderen, in de dagelijkse praktijk van een kleuterklas die werkt volgens de principes van Basisontwikkeling?*

Vanuit de theorie wordt duidelijk dat spel voor jonge kinderen het belangrijkste middel is om zich te ontwikkelen. Van drie tot zeven à acht jaar is spel de leidende activiteit in de ontwikkeling van kinderen. De spelactiviteiten ontwikkelen zich naarmate kinderen ouder worden. Ze ontwikkelen zich van het manipulerend-, naar rollenspel en constructiespel, gevolgd door thematisch rollenspel en gaat over in de bewuste leeractiviteit. De leerkracht is een invloedrijke factor in de spelontwikkeling van kinderen. De leerkracht kan bij het spel van kinderen verschillende spelrollen aannemen en verschillende vormen van hulp bieden.

In dit afstudeeronderzoek maken we kennis met de Russische ontwikkelingspsycholoog Vygotsky. Hij is de grondlegger van Ontwikkelingsgericht Onderwijs, met Basisontwikkeling voor de onderbouw. In zijn theorie hebben we gezien dat ontwikkeling onder invloed staat van de sociaal-culturele omgeving van een individu. We maken kennis met één van zijn meest bekende concepten: de zone van naaste ontwikkeling. De zone van naaste ontwikkeling omvat een activiteit die het kind nog niet zelfstandig kan, maar wel met hulp van een ander, competent persoon. In dit afstudeeronderzoek zijn we op zoek gegaan naar de zone van naaste ontwikkeling binnen spel.

Na een literatuurverkenning zijn we in dit afstudeeronderzoek onderzoek gaan doen in de beroepspraktijk. Middels een zelfontwikkelde kijkwijzer en registratieformulier heb ik 30 kinderen, verdeeld over 15 spelsituaties begeleid naar hun zone van naaste ontwikkeling. Het onderzoek heb ik gedaan in groep 1 van basisschool 'De Hoeksteen' in Nijkerk gedurende het thema 'ziek zijn'. De kijkwijzer heeft ondersteuning geboden bij het bepalen van de zone van actuele ontwikkeling en het stimuleren van de zone van naaste ontwikkeling. Na iedere observatie heb ik een registratieformulier ingevuld waarop ik heb bijgehouden welk actueel ontwikkelingsniveau de kinderen hadden, welk naast ontwikkelingsniveau ik wilde bereiken, welke spelrollen en als laatst welke vormen van hulp ik heb geboden. Op dit formulier was eveneens ruimte voor reflectie op de ontwikkeling van de kinderen en spelbegeleiding. Tenslotte was er ook ruimte voor het formuleren van aandachtspunten voor een volgende keer.

In hoofdstuk 8 is het verloop van het onderzoek en de onderzoeksresultaten beschreven. Aan de hand van de uitgewerkte onderzoeksmethode probeer ik in dit hoofdstuk een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag. In dit hoofdstuk komen we erachter dat het actuele ontwikkelingsniveau van de onderzoeksgroep vooral ligt in het manipulerend- en rollenspel. Zodoende lag de zone van naaste ontwikkeling van de onderzoeksgroep vooral op het gebied van rollenspel. Gedurende het onderzoek heb ik bijgehouden welke spelrollen ik tijdens de begeleiding heb aangenomen. In dit hoofdstuk komen we erachter dat speelmaatje de meest voorkomende rol in dit onderzoek is geweest. Deze rol, samen met die van stage-manager en spelleider bleken in dit onderzoek een positieve bijdrage te hebben geleverd aan de zone van naaste ontwikkeling. Ook heb ik gedurende het onderzoek bijgehouden welke vormen van hulp ik bij het spel heb gegeven. Twee vormen van hulp zijn in dit onderzoek voornamelijk aan bod geweest. Het betreft: 'kinderen helpen zich in te leven in hun rol' en 'andere activiteiten bij het spel betrekken'. Bij nadere analyse bleken de vormen van hulp altijd, of in meer dan de helft van de gevallen een positieve bijdrage te hebben geleverd aan de zone van naaste ontwikkeling. Ook hebben we in dit hoofdstuk gekeken naar de ontwikkeling van de kinderen. Hoewel we voorzichtig moeten zijn met het trekken van conclusies hebben we wel ontdekt dat het niveau van spel afhankelijk is van de spelsituatie. De kinderen hebben tijdens dit onderzoek verschillende niveaus in de verschillende spelsituaties laten zien.

Tijdens het onderzoek heb ik na iedere observatie ook een reflectie geschreven. Daaruit zijn belangrijke aandachtspunten voortgekomen die van belang zijn voor dit onderzoek. Zo ontdekte ik door het schrijven van reflecties dat: de overige kinderen uit de groep zelfstandig moeten kunnen werken, dat je eerst moet observeren voordat je het spel gaat begeleiden, dat het goed is na de begeleiding terug te keren naar het spel, dat sommige kinderen een spelimpuls nodig hebben om tot spelen te komen, dat er voldoende spelmogelijkheden moeten zijn en hoe je meerdere kinderen kan begeleiden in hun spel.

Aan het einde van dit onderzoek heb ik een conclusie geschreven. Hierbij kijken we in hoeverre de onderzoeksvraag te beantwoorden is. Daarin ontdekken we dat het belangrijk is dat de leerkracht kennis van zaken heeft wat betreft de spelontwikkeling, spelrollen en vormen van hulp die tijdens het spel van kinderen gegeven kunnen worden. De leerkracht moet deze kennis tevens kunnen toepassen, want uit dit onderzoek is gebleken dat de leerkracht een positieve bijdrage kan leveren aan de zone van naaste ontwikkeling. Bij het stimuleren van de zone van naaste ontwikkeling moet de leerkracht ook in staat zijn om op eigen gedrag en dat van de kinderen te reflecteren. Zodat de leerkracht inzicht krijgt in eigen handelen en de ontwikkeling van de kinderen. De overige kinderen uit de groep moeten op hun beurt weer zelfstandig kunnen werken en om kunnen gaan met uitgestelde aandacht, zodat de leerkracht zijn handen heeft om een groepje kinderen bij het spel te begeleiden. In hoofdstuk 9 lichten we de verschillende aspecten uit de conclusie verder toe. Eveneens wordt in dit hoofdstuk een aantal aspecten uit dit onderzoek ter discussie gesteld en worden er aanbevelingen gegeven voor vervolg.

Nawoord

We zijn gekomen aan het einde van dit afstudeeronderzoek. Met veel plezier heb ik (Melissa Heimgartner) aan dit afstudeeronderzoek gewerkt. In dit nawoord wil ik delen hoe ik persoonlijk terug kijk op mijn afstudeeronderzoek.

Ik vond het een enorme uitdaging om aan het einde van mijn opleiding tot leraar basisonderwijs onderzoek te doen naar een zelfgekozen onderwerp, in mijn geval naar de zone van naaste ontwikkeling binnen spel. Omdat de aanleiding voor mijn onderwerp gebaseerd was op een praktijkvraag, was dit onderzoek zeer betekenisvol voor mij. Door te hebben gekozen voor een afstudeeronderzoek in de vorm van een actieonderzoek, kon ik na het vergaren van theoretische kennis direct in mijn eigen beroepspraktijk gaan experimenteren. Ook kon ik zodoende verbetering in mijn eigen handelen aanbrengen. Al was het alleen maar om een stukje bewustwording te creëren. Ik merk dat ik nu al heel anders aankijk tegen spel en spelbegeleiding dan ik voor mijn afstudeeronderzoek deed.

Als ik terugkijk naar mijn afstuderen, dan heb ik geleerd hoe ik een onderzoek moet uitvoeren en heb ik het onderzoek leren waarderen ter verbetering van mijn eigen handelen. Anderzijds heb ik ook ervaren dat onderzoek veel tijd vergt. Daardoor vond ik het niet altijd gemakkelijk te combineren met het voor de klas staan. Hieronder wil ik de sterke en minder sterke kanten van mijn onderzoek beschrijven.

Een sterk punt aan mijn onderzoek is dat ik niet zomaar iets aanneem, maar dat ik altijd op zoek ben naar theorie die daaraan ten grondslag ligt. Dat levert een positieve bijdrage aan de betrouwbaarheid van dit onderzoek. Daarnaast ben ik een tikkeltje perfectionistisch in de weergave van de informatie, waardoor ik in dit onderzoek altijd op zoek ben geweest naar het beste.

Een minder sterk punt in dit onderzoek is, dat het me in sommige gevallen ontbrak aan kennis. Voornamelijk in mijn onderzoeksgedeelte ontbrak de kennis met betrekking tot de onderzoeksmogelijkheden en de manier waarop je een dergelijk onderzoek kunt opzetten. Van te voren had ik bijvoorbeeld verwacht dat mijn praktijkonderzoek vooral kwalitatieve gegevens zou op leveren. Bij de verwerking van de resultaten bleek ik echter uit te komen op kwantitatieve gegevens, waardoor het me wel wat tijd en denkwerk heeft gekost om dit om te zetten. Een ander minder sterk punt vind ik het feit dat ik in mijn onderzoeksgedeelte alleen maar observaties heb gedaan. Hoewel ik zelf niet twijfel aan de betrouwbaarheid van mijn waarnemingen, kan de lezer hier mogelijk wel zijn twijfels bij hebben. Het was misschien goed geweest om te werken met een video-opname of door meer gebruik te maken van een critical friend, zoals dat kenmerkend is bij actieonderzoek.

Mocht ik nog eens onderzoek doen, dan zou ik me vooraf meer verdiepen in het onderzoek doen op zich. Ik zou me beter oriënteren op de onderzoeksmethoden en het verloop van een onderzoek. Daardoor kan ik komen met een goede onderzoeksopzet, is de weg van het onderzoek duidelijk en kom ik onderweg niet voor verrassingen te staan. Hoewel mijn onderzoek een actieonderzoek is, en daardoor persoonlijk, zou ik in een volgende keer met name in mijn praktijkonderzoek meer betrouwbaarheid naar de lezer willen garanderen door te werken met een video-opname of een critical friend.

Na dit afstudeeronderzoek ben ik van plan om door te gaan met deze manier van spelbegeleiding. Een nieuwe onderzoeksvraag die ik daarbij zou willen onderzoeken is de vraag of kinderen door deze vorm van spelbegeleiding over een langere periode ook daadwerkelijk ontwikkeling doormaken. Daarvoor zou ik meerdere kinderen voor een langere tijd willen gaan volgen. Ook ik als leerkracht raak nooit uitgeleerd en daarom hoop ik in de toekomst verder te gaan met dit onderwerp, zodat zowel de kinderen als ik onze zone van naaste ontwikkeling bereiken.

Literatuur

- Bakker, H. (2009). *Oog voor OGO in het christelijk onderwijs. Ontwikkelingsgericht onderwijs in de lerende basisschool*. (2^e druk). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Berding, J., & Pols, W. (2006). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen: Wolters Noordhoff bv.
- Bosch, W., & Boomsma, C. (2009). *Onderwijs aan het jonge kind... een vak apart*. Baarn: HBuitgevers.
- Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Decraene, R., & Coppens, P. (1994). *Met kleuters onderweg. Ontwikkelen onderwijs in de onderbouw van de basisschool*. Zutphen: Uitgeversmaatschappij Thieme.
- Diethorst, C., & Velthoven, R. van (red.). (1997). *Begeleiden van ontwikkeling in theorie en onderwijspraktijk*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink bv.
- Feldman, R. S. (2009). *Ontwikkelingspsychologie*. 4^e editie. Amsterdam (vertaling): Pearson Education Benelux.
- Haan, de D., & Kuiper, E. (2008). *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. (2001). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. (4^e druk). Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Janssen-Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Janssen-Vos, F. (2006). *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. (2^e, ongewijzigde druk). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F., & Laevers, F. (red.) (1996). *De opvang van en het onderwijs aan jonge kinderen. Een comparatieve studie betreffende de situatie in Vlaanderen en Nederland*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meij, L. van der (2005). *Langer spelen om beter te leren. Vrijeschoolonderwijs voor jonge kinderen*. Zeist: Christofoor.
- Miedema, S. (red.) (2000). *Pedagogiek in meervoud*. (5^e druk) Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Moll, L. C. (1990). *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oers, B. van, & Janssen-Vos, F. (red.) (1995). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. (3^e druk). Assen: Van Gorcum.
- Parreren, C. F. van (1988). *Ontwikkelen onderwijs*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Peters, I. (2004). *Lev Vygotskij: ontwikkeling in sociaal-culturele activiteiten*. (pp. 85-91). In Westerman, W., & Oers, B. van (red.) *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*. Baarn: Uitgeverij Bekadidact.

Petrick Steward, E. (1995). *Beginning writers in the zone of proximal development*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pound, L. (2008). *How children learn. From Montessori to Vygotsky- educational theories and approaches made easy*. London: Step Forward Publishing Limited.

Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky. A guide for practitioners and students in early years education*. London and New York: Routledge.

Struyven, K. (2009). *Groot worden: de ontwikkeling van baby tot adolescent. Handboek voor (toekomstige) leerkrachten, opvoeders en verzorgers*. Leuven: Lannoo.

Teems, I. van der (1997). *Spel en spelen: plaats, functie en visies*. Baarn: Nelissen.

Veen, T. van der, & Wal, J. van der (2008). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Verhofstadt-Denève, L., Geert, P. van, & Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. (5^e, geheel herziene druk). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Websites

Loesje. Posterarchief. *Loesje* (juni 1993). http://www.loesje.nl/files/posters/big-NL9306_6.jpg (geraadpleegd op 20 januari 2011).

Onderwijsraad. Naar een nieuwe kleuterperiode in de basisschool. *Onderwijsraad*. (geraadpleegd op 26 mei 2010). www.onderwijsraad.nl (4 januari 2010)

BIJLAGEN

Bijlage 1: Kijkwijzer spelontwikkeling

Bijlage 2: Registratieformulier

Bijlage 3: Observaties

Bijlage 1 – Kijkwijzer spelontwikkeling

Kijkwijzer spelontwikkeling				
	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Manipulerend spel / bewegingsspel	Manipuleren met voorwerpen. Handelen om het handelen zelf (plezier in de handeling). Eindeloos handelingen herhalen bijvoorbeeld stapelen, gieten en rijden.	Voorwerpen krijgen een (andere) functie of rol. Taal wordt ingezet. Woorden geven aan de voorwerpen waarmee ze manipuleren en aan de handelingen die ze zelf doen. Sociale contacten nemen toe.	Nadat objecten een rol hebben gekregen neemt het kind ook zelf een rol aan. Imiteren van handelingen die ze volwassenen zien uitvoeren, nog geen rolvoorstelling. Bijvoorbeeld rijden met de kinderwagen, baby in bed leggen etc. Gericht op doen.	
Rollenspel	Imiteren van de handelingen maakt nu plaats voor het handelen vanuit de rol. Zelf een rol aannemen en de bewegingen en handelingen die daarbij horen spelen. Het rolidee is nog gekoppeld aan de handeling. Rol voor korte tijd vast houden.	Eenvoudig rollenspel. Het doen en laten van volwassenen en grote kinderen imiteren. Symbolisch spel is nog aanwezig. Meer vrijheid in het spelen van rollen. Vermogen om een rol voor langere tijd vast te houden. Het accent verschuift geleidelijk van de handeling naar de rol. De handelingen worden steeds meer door de rol bepaald. Meerdere handelingen uitvoeren die bij dezelfde rol horen. De behoefte ontstaat om de rol een plek te geven tussen andere rollen in diezelfde situatie.	Naarmate er voldoende ervaring mee is kunnen de kinderen die rollen ook in gedachten voorstellen of verbeelden. In deze fase laat het kind zien dat hij zich een goede voorstelling heeft gevormd van de handelingen en gebeurtenissen die bij de rol horen. Het is niet langer het naspelen van een rol, maar ook wat personen zeggen, hoe ze met elkaar omgaan, wat er gebeurt enzovoorts.	Interactief rollenspel: samenspel van rollen, rollentaal en rolhandelingen tussen kinderen. In deze fase hebben kinderen niet langer concrete voorwerpen nodig. Zonder de aanwezigheid van concrete voorwerpen kunnen zij een denkbeeldige situatie oproepen. Kinderen spelen hierbij met elkaar verschillende rollen, ze bedenken samen een verhaallijn en kunnen die ook vasthouden. Niet alleen de rollen bepalen hun handelen, maar ook de verhalen die ze bij de rollen bedenken.
Constructiespel	Experimenteren met voorwerpen.	Maken van producten. Aldoende ontstaat een plan. Tijdens de uitvoering kan het plan nog gewijzigd worden. Genoegen nemen met een redelijke goede verbeelding van de werkelijkheid.	Steeds meer werken naar plannen die van tevoren bedacht zijn. Steeds meer ook aan deze plannen houden. Behoeft aan echt maken zoals het hoort wordt sterker	Met een vooropgezet plan en doelgericht producten maken. Inzetten van logisch redeneren, vooruitdenken en voorspellen.
Thematisch rollenspel	Gezamenlijk rollenspel op basis van een gemeenschappelijk thema	Behoeft aan 'echt' sterker. Precies spelen zoals het in de werkelijkheid hoort.		
Naar de bewuste leeractiviteit 7 à 8 jaar	Ontstaan van een leermotief. Het willen weten, willen kunnen en willen leren.			

Bijlage 2 – Registratieformulier

Registratie spelontwikkeling		
<i>Algemene gegevens</i>		
Naam leerling(en)		
Groep		
Leerkracht		
Datum		
Thema		
Activiteit		
<i>Beschrijving van de spelsituatie</i>		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?		
<i>Spelontwikkelingsniveau</i>		
	Leerling 1	Leerling 2
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?		
Welke naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?		

Rol van de leerkracht	
Welke rol heb ik tijdens het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	○ Toeschouwer ○ Stage-manager ○ Speelmaatje ○ Spelleider
Hulp	
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het spel?	○ Kinderen helpen zich in te leven in hun rol ○ Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen ○ Kinderen helpen de situatie en de handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen ○ Andere activiteiten bij het spel betrekken ○ Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ○ Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen
Reflectie	
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	
Hoe ga ik hiermee verder?	

Bijlage 3 – Observaties

Registratie spelontwikkeling		
Algemene gegevens		
Naam leerling(en)	Sharissa en Thirza	
Groep	1	
Leerkracht	Melissa Heimgartner	
Datum	14 maart 2011	
Thema	Ziek zijn	
Activiteit	Huishoek	
Beschrijving van de spelsituatie		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?	Sharissa en Thirza hebben op het kiesbord voor de huishoek gekozen. In de kring heb ik gevraagd wie de zieke en wie de verzorger gaat spelen. We hebben afgesproken dat Sharissa de zieke gaat spelen en Thirza de verzorger. Nadat iedereen heeft gekozen gaan Sharissa en Thirza naar de huishoek. Ik geef hen zoals afgesproken twee mandarijnen. Ik help eerst de andere kinderen uit de klas. Na ongeveer vijf minuten spelen ga ik op visite bij de huishoek. Ik klop op de ingebeelde deur. Thirza doet de deur voor mij open, ze is bezig met wat keukengerei. Sharissa, de zieke, zit aan de keukentafel een mandarijn te eten. Ik ga bij de zieke aan de keukentafel zitten en vraag of ze ziek is. Ze knikt instemmend en vertelt waar ze last van heeft. Ik vraag ook of ze daarom in haar pyjama zit, ze knikt opnieuw instemmend. Ondertussen krijg ik van Thirza een taart, die is voor mij. Ik vraag aan Thirza of ze misschien een vorkje heeft om hem mee op te eten, ze pakt er gelijk één uit het keukentje. Ik begin van mijn taart te eten en zeg dat hij heerlijk is. Als Sharissa haar mandarijn op heeft gaat ze op bed liggen. Thirza helpt haar en trekt de sloffen van Sharissa uit. Daarna pakt ze de thermometer en wil ze de temperatuur van Sharissa opmeten. Sharissa gaat op haar buik liggen, want volgens haar moet deze thermometer tussen je billen. Ik leg aan Sharissa uit dat deze thermometer voor in je mond is. Ze doet haar mond open en Thirza steekt hem in haar mond. Ondertussen gaat Thirza wat anders doen. Na een tijdje haalt Sharissa zelf de thermometer uit haar mond en vraagt wat haar temperatuur is, dat vertel ik haar. Daarna stapt ze uit bed en gaat ze samen met Thirza in de bank met spulletjes kijken. Ik zeg dat ik weer moet gaan en zeg dat ik later terug zal komen om te kijken of de zieke weer beter is. Als ik later met andere kinderen uit de klas bezig ben komt Sharissa naar mij toe met een haarnetje en een mondkapje op, ze vertelt dat ze de dokter is. Ik ben daarna niet meer op visite geweest bij de huishoek. Als ik nog eens langs loop zie ik dat Sharissa en Thirza nog meer mandarijnen hebben gepakt (dat was niet de bedoeling). Ze zijn in het keukentje bezig om deze te pellen op borden. Ik spreek ze hierop aan.	
Spelontwikkelingsniveau		
	Sharissa	Thirza
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?	In de kring hadden we al afgesproken dat Sharissa de zieke zou spelen. Als ik bij de huishoek kom blijkt ze die rol ook te hebben aangenomen, ze heeft meerdere handelingen uitgevoerd die bij de rol horen: ze heeft een pyjama en	We hadden afgesproken dat Thirza de rol van verzorger op haar zou nemen. Als ik in de huishoek kom is zij vooral bezig in het keukentje. Wanneer ik op visite kom doet zij de deur open en geeft mij een taart. Als ze later de temperatuur bij

	sloffen aangetrokken en eet fruit. Als ik vanuit mijn rol als visite vraag of ze ziek is, knikt ze instemmend. Even later laat ze zich ook door Thirza temperen. Hieruit kan ik concluderen dat Sharissa zich bevindt in fase 1 van het rollenspel.	Sharissa opmeest loopt ze al snel weer weg. Hieruit concludeerde ik dat Thirza nog niet echt een rol heeft aangenomen, maar wel de handelingen van volwassenen imiteert. Op basis daarvan kan ik zeggen dat Thirza zich bevindt in fase 3 van het manipulerend spel.
Welke naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?	Ik wilde Sharissa stimuleren om meerdere handelingen te laten uitvoeren die bij de rol horen. Ook wilde ik haar stimuleren om de rol voor langere tijd vast te houden. Hiermee wilde ik haar stimuleren tot fase 2 van het rollenspel.	-
Rol van de leerkracht		
Welke rol heb ik tijdens het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	▪ Toeschouwer ▪ Stage-manager • Speelmaatje ▪ Spelleider	
Hulp		
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het spel?	• Kinderen helpen zich in te leven in hun rol • Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen ▪ Kinderen helpen de situatie en de handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen ○ Andere activiteiten bij het spel betrekken ○ Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ○ Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen	
Reflectie		
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	Na de spelbegeleiding hebben de kinderen het spel wat ze speelden vrij snel losgelaten. Sharissa heeft haar rol van zieke ingeruild voor die van dokter. Hieruit kan ik concluderen dat zij nog in fase 1 van het eenvoudig rollenspel zit: ze kan haar rol nog maar voor een korte tijd vasthouden. Wel heeft de rol bepaald welke handelingen zij uitvoerde. Toen zij de zieke speelde had ze een pyjama en sloffen aan, zat op haar stoel, at fruit, ging op het bed liggen en liet zich temperen door Thirza. Toen zij de dokter speelde droeg ze een haarnetje en mondkapje en liep rond door de klas. Ik zie dus wel aspecten van fase 2 van het rollenspel bij Sharissa terug. Het is mij niet gelukt om haar helemaal naar fase 2 te stimuleren. Thirza bleef handelen op fase 3 van het manipulerend spel, maar ik heb haar dan ook niet gericht naar haar zone van naaste ontwikkeling gestimuleerd.	
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	Dit was de eerste keer dat ik gepland spelbegeleiding heb gegeven. Ik merkte dat ik nog regelmatig werd afgeleid door de klas om mij heen. Van te voren had ik bedacht om als speelmaatje op te treden. Daarom stapte ik het spel ook binnen als iemand die op visite kwam. De actie van de	

	kinderen was daardoor leidend in het spel. Ik vond het moeilijk om als bezoeker het spel subtiel bij te sturen. Achteraf denk ik dat ik vaak uit mijn rol als bezoeker ben gevallen. Ik heb de kinderen bijvoorbeeld meerdere malen adviezen gegeven, bijvoorbeeld hoe de thermometer gebruikt moest worden. De leerlingen vonden het nog lastig om bij hun rol en handeling te blijven. Ik vond het moeilijk hoe ik dit moest begeleiden, of ik ze juist die vrijheid moest geven of juist moest aansturen om een bepaalde rol aan te nemen.
Hoe ga ik hiermee verder?	De volgende keer wil ik niet gelijk als speelmaatje het spel binnen stappen. Ik wil eerst de rol van toeschouwer aannemen. Dan kan ik van te voren beter observeren in welke ontwikkelingsfasen de kinderen zich bevinden en welke rol ik het beste tijdens de begeleiding aan kan nemen.

Registratie spelontwikkeling		
Algemene gegevens		
Naam leerling(en)	Julia en Lisa	
Groep	1	
Leerkracht	Melissa Heimgartner	
Datum	15 maart 2011	
Thema	Ziek zijn	
Activiteit	Huishoek	
Beschrijving van de situatie		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?	Julia en Lisa hebben op het kiesbord voor de huishoek gekozen. Voordat ze daar naar toe gingen heb ik in de kring gevraagd wie de rol van zieke en wie de rol van verzorger op zich wil nemen. We hebben afgesproken dat Lisa de zieke gaat spelen en Julia de verzorger. Als iedereen naar zijn werkplekje gaat, geef ik Julia en Lisa twee mandarijnen (dat is afgesproken). Nadat ik de andere kinderen aan het werk heb gezet, kijk ik over de kast naar het spel van Julia en Lisa. Julia zit aan de keukentafel, pelt daar de mandarijnen en legt ze op een bord. Lisa ligt met de pyjama aan in bed. Ondertussen heeft Julia ook het nepfruit uit de huishoek verzameld. Met beide borden loopt ze naar de zieke die in het bed ligt en helpt haar met eten. Er wordt weinig taal gebruikt. Op dat moment loop ik de huishoek binnen. Ik ga op het bankje bij het bed zitten. Ik wacht, observeer en geef af en toe wat informatieve opmerkingen.	
Spelontwikkelingsniveau		
	Julia	Lisa
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?	In de kring hadden we afgesproken dat Julia de rol van verzorger zou spelen. Als ik bij de huishoek ga kijken blijkt ze deze rol ook te hebben aangenomen. Ze voert meerdere handelingen uit die bij haar rol horen. Ze maakt het fruit klaar voor de zieke, brengt het bij de zieke en helpt de zieke bij het eten van het fruit. Voordat ik de huishoek binnen stapte heeft zij deze rol al ongeveer tien minuten gespeeld, ze kan haar rol dus ook al voor langere tijd vasthouden. Ook heeft ze haar rol een plek gegeven tussen de rol van Lisa als zieke. Hieruit kan ik concluderen dat zij in fase 2 van het rollenspel zit.	Met Lisa had ik in de kring afgesproken dat zij de rol van zieke op haar zou nemen. Eenmaal bij de huishoek bleek ze dit ook te hebben gedaan, met een pyjama aan ligt ze heel stilletjes als een zieke in bed en laat ze zich door Julia verzorgen. Ze heeft meerdere handelingen uitgevoerd die horen bij de rol van zieke: pyjama aan, in bed liggen en fruit eten. Ook heeft ze deze rol een plek gegeven in de situatie met Julia als verzorger. Net zoals Julia heeft ook Lisa deze rol voor langere tijd vast kunnen houden (in ieder geval tien minuten voordat ik kwam). Hieruit kan ik concluderen dat zij ook in fase 2 van het rollenspel zit.
Welke naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?	Omdat ik had gezien dat Julia zich bevond in fase 2 van het rollenspel, wilde ik haar stimuleren naar fase 3 van het rollenspel. Ik wilde haar vooral stimuleren tot het gebruik van de taal die bij de rol hoort.	-

Rol van de leerkracht	
Welke rol heb ik tijdens het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	• Toeschouwer ▪ Stage-manager ▪ Speelmaatje ▪ Spelleider
Hulp	
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het spel?	○ Kinderen helpen zich in te leven in hun rol ○ Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen • Kinderen helpen de situatie en de handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen ○ Andere activiteiten bij het spel betrekken ○ Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ○ Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen
Reflectie	
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	Na de spelbegeleiding hebben de twee leerlingen vrijwel hetzelfde spel voortgezet. Lisa bleef de zieke spelen en Julia de verzorger. Hieruit blijkt dat zij hun rol voor langere tijd vast hebben kunnen houden. Ik wilde Julia stimuleren tot het gebruiken van de taal die bij de rol hoort. Tijdens de begeleiding heb ik zelf taal gebruikt om de situatie en handelingen te verwoorden. Als ik terug kijk is het spel niet veel veranderd na de begeleiding die ik heb gegeven. Het bleef stil in de huishoek, er was weinig interactie tussen de kinderen waardoor zij ook geen rollentaal hebben toegepast. Zij bleven dus spelen op fase 2 van het rollenspel. Ik merkte ook dat Julia afgeleid was zodra ze merkte dat ik naar haar spel keek.
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	Deze twee leerlingen speelde op eigen initiatief al een eenvoudig rollenspel. Ik merkte dat ik het zelf moeilijk vond om op dat moment te bepalen hoe ik de leerlingen verder in hun ontwikkeling kon stimuleren. Tijdens de begeleiding heb ik vooral de situatie en handelingen, door middel van het gebruik van taal, verwoord. Zoals hierboven al te lezen is, is het niet gelukt om de twee kinderen te stimuleren tot het gebruik van rollentaal. Achteraf denk ik dat ik te veel de situatie en handelingen heb verwoord en de kinderen te weinig suggesties heb gegeven om rollentaal in te zetten.
Hoe ga ik hiermee verder?	Als ik zie dat bepaalde leerlingen vanuit zichzelf al een eenvoudig rollenspel kunnen spelen dan weet ik dat ik me niet hoeft te richten op de handelingen of de rol. Maar bijvoorbeeld meer op de rollentaal of het samenspel.

Registratie spelontwikkeling		
Algemene gegevens		
Naam leerling(en)	Lerato en Julian	
Groep	1	
Leerkracht	Melissa Heimgartner	
Datum	15 maart 2011	
Thema	Ziek zijn	
Activiteit	Huishoek	
Beschrijving van de situatie		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?	Lerato en Julian hebben op het kiesbord voor de huishoek gekozen. Na het kiezen heb ik in de kring met ze afgesproken dat Lerato de zieke gaat spelen en Julian de verzorger. Ik vraag of Julian vader of moeder speelt, hij antwoordt dat hij grote broer speelt (hij heeft zelf ook een klein broertje). Zoals afgesproken geef ik hen twee mandarijnen als ze naar de huishoek gaan. Nadat ik eerst alle andere kinderen aan het werk gezet heb, neem ik een kijkje bij de huishoek. Ik blijf nog een beetje op een afstandje staan en kijk wat er gebeurt. Lerato heeft in de tussentijd de pyjama aangetrokken en ligt in het bed. Julian is de mandarijnen op een bord aan het pellen. Ik loop de huishoek binnen en ga op het bankje bij het bed zitten. Ik vraag aan Lerato of ze ziek is. Ze zegt: 'Nee, ik ben niet ziek'. Ik benoem dat ik zie dat ze een pyjama aan heeft en in bed ligt. Waarop Lerato antwoordt: 'Dat doe je toch als je ziek bent'. Lerato wiebelt wat heen en weer in het bed. Ze gaat liggen en dan weer zitten, ze doet de dekens van haar af en weer over haar heen. Ik zie dat ze haar schoenen nog aan heeft en vraag of ze wel vaker haar schoenen in bed aan heeft. Eerst zegt ze ja, later toch maar nee, en doet haar schoenen vervolgens uit. Ondertussen heeft Julian de mandarijn gepeld en in stukjes op het bord gelegd. Hij geeft het bord aan Lerato, die begint er direct van te eten. Zodra hij het bord gegeven heeft gaat hij bezig met iets anders. Hij gaat aan de rand van het bed hangen, gaat erop staan en pakt iets van de plank daarboven. Ondertussen kijkt hij wel hoe Lerato de mandarijn opeet en zegt haar dat ze de velletjes er niet vanaf hoeft te halen, die kun je ook gewoon eten.	
Spelontwikkelingsniveau		
	Lerato	Julian
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?	In de kring hadden we overlegd dat Lerato de zieke ging spelen. Voordat ik bij de huishoek ging kijken had ze de pyjama al aangetrokken en lag ze in bed. Toen ik betrokken was bij het spel en haar wat vragen stelde bleek ze toch nog niet de rolvoorstelling te hebben die van buitenaf leek. Meer dan met een pyjama aan in bed liggen en fruit eten heeft ze ook niet gedaan. Op basis hiervan vind ik haar ontwikkeling passen in fase 3 van het manipulerend spel: ze neemt wel een rol aan en voert	In de kring hadden we afgesproken dat Julian de verzorger in de huishoek ging spelen. Hij had zelf bedacht dat hij grote broer ging spelen. Voordat ik de kinderen ging begeleiden zag ik dat Julian bezig was met het pellen van de mandarijnen. Dit is wel een handeling die hoort bij de rol van verzorger. Toen ik betrokken was bij het spel had Julian de mandarijn klaar en gaf deze aan Lerato. Al snel ging hij wat anders doen, al hield hij Lerato wel in de gaten. Julian heeft wel een rol

	handelingen (van volwassenen uit) maar er is nog geen rolvoorstelling.	aangenomen maar had in deze situatie nog geen rolvoorstelling. Daaruit concludeer ik dat hij zich ook in fase 3 van het manipulerend spel bevindt.
Welke naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?	Ik wilde Lerato stimuleren naar fase 1 van het rollenspel, zodat zij zelf een rol aan zou nemen en de bewegingen en handelingen die daarbij horen zou spelen.	Omdat Julian zich in dezelfde fase bevond als Lerato wilde ik ook hem stimuleren naar fase 1 van het rollenspel: het aannemen van een rol en de bewegingen en handelingen die daarbij horen spelen.
Rol van de leerkracht		
Welke rol heb ik tijdens het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	• Toeschouwer ▪ Stage-manager ▪ Speelmaatje ▪ Spelleider	
Hulp		
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het spel?	• Kinderen helpen zich in te leven in hun rol ○ Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen ○ Kinderen helpen de situatie en de handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen ○ Andere activiteiten bij het spel betrekken ○ Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ○ Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen	
Reflectie		
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	Nadat ik als toeschouwer aanwezig ben geweest in het spel ben ik niet meer naar het spel terug gekeerd. Dat kwam met name omdat ik druk was met andere kinderen. Hierdoor heb ik niet gezien hoe de kinderen het spel verder hebben gespeeld en of ik door mijn begeleiding hun zone van naaste ontwikkeling bereikt heb.	
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	Tijdens de begeleiding heb ik de kinderen geholpen om zich in te leven in hun rol door hen in die rol aan te spreken. Met name Lerato heb ik gestimuleerd in haar rol als zieke. Omdat ik na de begeleiding niet ben terug gekeerd naar de spelsituatie kan ik niet zeggen wat het effect is geweest van mijn begeleiding. Ik weet niet of Lerato en Julian na mijn begeleiding fase 1 van het rollenspel bereikt hebben. Ik heb ervaren dat het belangrijk is om na de spelbegeleiding bij de spelsituatie te gaan kijken hoe de ontwikkeling is gevorderd.	
Hoe ga ik hiermee verder?	In de toekomst wil ik standaard terug keren naar de spelsituatie om te kijken hoe het spel is gevorderd en om te beoordelen of de zone van naaste ontwikkeling bereikt is.	

Registratie spelontwikkeling		
Algemene gegevens		
Naam leerling(en)	Noëlle en Julia	
Groep	1	
Leerkracht	Melissa Heimgartner	
Datum	16 maart 2011	
Thema	Ziek zijn	
Activiteit	Huishoek	
Beschrijving van de situatie		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?	Noëlle heeft op het kiesbord voor de huishoek gekozen. Daarna mogen er nog een aantal kinderen kiezen op het kiesbord, maar verder kiest niemand voor de huishoek en is ze dus alleen (Noëlle ligt op dit moment niet zo goed in de groep). Ik besluit haar in eerste instantie alleen te laten spelen en zodra er een ander kind klaar is met zijn werkje, hem met Noëlle te laten spelen. Terwijl Noëlle in de huishoek gaat spelen, begeleid ik op een kleine afstand een paar kinderen aan tafel. Hierdoor heb ik goed het spel van Noëlle kunnen zien. Zo lang Noëlle alleen aan het spelen is, manipuleert ze vooral met de materialen in de huishoek. Ze heeft een bosje bloemen gepakt en loopt daarmee rond in de klas. Als ze bij mij komt krijg ik een bloem. Als Julia klaar is met haar werkje mag ze na overleg met mij ook in de huishoek gaan spelen. Al snel zie ik het spel veranderen. Noëlle is bezig om de pyjama aan te trekken en Julia helpt haar daarbij. Op een gegeven moment komen de twee meiden naar mij toe en vragen om hulp. Het lukt ze niet om de pyjama aan te krijgen en kunnen de thermometer niet vinden. Ik help Noëlle bij het aantrekken van de pyjama en geef hen een bakje met druiven voor de zieke. Noëlle zegt meteen dat ze die niet lust en graag een appel wil. Ik stimuleer haar om een druif te proberen. Dat doet ze niet. Ik help Noëlle en Julia zoeken naar de thermometer, die is nergens te vinden in de huishoek. Eenmaal gevonden gaat Noëlle al snel als een zieke in bed liggen. Julia komt meteen met de thermometer om haar temperatuur om te meten. Als de meting klaar is lees ik af wat de temperatuur is. Noëlle blijft er op wijzen dat ze de druiven niet lust. Ik stimuleer hen om het (nep)fruit uit de kast in de huishoek te gebruiken.	
Spelontwikkelingsniveau		
	Noëlle	Julia
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?	Toen Noëlle alleen aan het spelen was liet ze vooral fase 2 van het manipulerend spel zien. Ze was vooral aan het manipuleren met de voorwerpen uit de huishoek, maar gebruikte daar wel taal bij en legde contacten met anderen. Zodra Julia bij haar in de huishoek kwam liet ze meer fase 3 van het manipulerend spel zien: ze nam de rol van zieke aan en imiteerde de handelingen van volwassenen. Ik kon merken dat ze nog geen rolvoorstelling had.	Voordat ik de kinderen ging begeleiden heb ik nog niet veel van het spel van Julia gezien. Ik heb wel gezien dat ze probeerde Noëlle te helpen bij het aantrekken van de pyjama. Na dat geprobeerd te hebben komen de twee meiden al vrij snel voor hulp naar mij waardoor ik weinig van het spel van Julia heb gezien. Ik kan dus nog niet beoordelen in welk actueel ontwikkelingsniveau Julia zich bevindt.

Welke naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?	In deze situatie wilde ik vooral Noëlle stimuleren in haar zone van naaste ontwikkeling. Ik wilde haar stimuleren tot het aannemen van een rol en de bewegingen en handelingen die daarbij horen spelen, oftewel fase 1 van het rollenspel.	-
Rol van de leerkracht		
Welke rol heb ik tijdens het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	○ Toeschouwer ● Stagemanager ▪ Speelmaatje ▪ Spelleider	
Hulp		
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het spel?	○ Kinderen helpen zich in te leven in hun rol ○ Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen ○ Kinderen helpen de situatie en handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen ○ Andere activiteiten bij het spel betrekken ○ Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ● Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen	
Reflectie		
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	Nadat ik Noëlle en Julia hulp heb geboden met de materialen kwam het spel vrij snel op gang. Noëlle nam de rol van zieke op zich en Julia die van verzorger. Doordat ik hulp heb geboden met de materialen zag ik vrij snel fase 1 van het rollenspel ontstaan. Nadat ik dit gezien had ben ik niet meer terug geweest naar de huishoek. Ik kan dus niet zeggen in hoeverre ze dit spel vast hebben kunnen houden en misschien wel een hogere fase bereikt hebben.	
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	Ik heb vooral hulp geboden met materialen. Ik heb Noëlle geholpen met het aantrekken van de pyjama. Daarna kon zij haar rol van zieke beter spelen. Ik heb het fruit (druiven) aangedragen en ik heb helpen zoeken naar de thermometer zodat de verzorger de temperatuur van de zieke kon opmeten. De kinderen vroegen hier zelf ook al om en ik merkte ook dat dit nodig was om het spel op gang te brengen. Toen ik eenmaal geholpen had met de materialen kwam het spel vanzelf op gang. Noëlle ging in het bed liggen en Julia ging haar verzorgen door de temperatuur op te meten.	
Hoe ga ik hiermee verder?	Ik heb ervaren dat op dit niveau van spel de materialen en middelen een belangrijk onderdeel van het spel vormen. In de toekomst kan ik er rekening mee houden dat hulp op dit niveau nodig kan zijn om het spel op gang te brengen. Dat heb ik bij Noëlle en Julia ervaren. Wat ik ook belangrijk vind voor een volgende keer is dat ik graag meer had willen zien van de ontwikkeling na de spelbegeleiding. De andere kinderen in de klas hebben mij ook nodig en daardoor is het onmogelijk om constant het spel te kunnen zien.	

Registratie spelontwikkeling		
Algemene gegevens		
Naam leerling(en)	Finn en Justin	
Groep	1	
Leerkracht	Melissa Heimgartner	
Datum	11 april 2011	
Thema	Ziek zijn	
Activiteit	Dokter	
Beschrijving van de situatie		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?	Finn en Justin hebben beide voor de doktershoek gekozen. Voordat ik de spelbegeleiding geef heb ik de twee jongens al een aantal momenten geobserveerd. De dokters hebben nog geen patiënten en zijn vooral nog manipulerend met de voorwerpen die bij de dokter liggen aan het spelen. Na een tijdje ga ik als patiënt in de wachtkamer zitten. Al snel heeft Finn dit door en gaat keurig op het plekje van de assistent zitten en zegt al snel dat ik aan de beurt ben. Hij vraagt waar ik last van heb, en ik vertel mijn verhaal. Hij loopt samen met mij naar de tafel van de dokter, en daar speelt hij voor dokter. Ik krijg een verbandje om mijn zere arm. Justin was ondertussen nog steeds (manipulerend) bezig met de materialen van de dokter, maar helpt nu ook met het verbinden, hij plakt vooral de pleisters op het verband. Ik vraag aan dokter Finn of ik ook nog een recept krijg voor de apotheek. Finn zoekt snel pen en papier op. Ik help hem bij het invullen van het recept. Ik vertel hem dat hij bij dokter zijn eigen naam mag schrijven, dit kan hij al zelf. Bij 'ziek' mag hij juf opschrijven, dit kan hij nog niet zegt hij, en daarom doe ik het voor hem. Daarna bedenkt Finn welke medicijnen ik nodig heb en hoeveel. Ik ga vervolgens met het recept naar de apotheek. Na mijn bezoek hebben de kinderen geen patiënten meer gekregen.	
Spelontwikkelingsniveau		
	Finn	Justin
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?	Voordat ik begeleiding gaf speelde Finn eerst vooral manipulerend. Samen met Justin was hij aan het spelen met de voorwerpen van de dokter. Hierin herkende ik vooral fase 1 van het manipulerend spel.	Net zoals bij Finn zag ik ook bij Justin fase 1 van het manipulerend spel als actueel ontwikkelingsniveau. Ook hij was manipulerend aan het spelen met de materialen van de dokter.
Welke naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?	Omdat ik wist dat Finn meer kon dan hij nu liet zien wilde ik hem stimuleren tot het aannemen van een rol (van dokter of assistent). Ik wilde daarmee fase 3 van het manipulerend spel bereiken.	-
Rol van de leerkracht		
Welke rol heb ik tijdens het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	○ Toeschouwer ○ Stage-manager ● Speelmaatje ○ Spelleider	

Hulp	
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het spel?	• Kinderen helpen zich in te leven in hun rol ○ Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen ○ Kinderen helpen de situatie en de handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen • Andere activiteiten bij het spel betrekken ○ Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ○ Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen
Reflectie	
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	Terwijl ik als speelmaatje (in de vorm van patiënt) meespeelde zag ik het spel al snel veranderen. Vooral Finn was niet langer meer aan het manipuleren met voorwerpen maar nam de rol van assistent en dokter aan. Hierbij voerde hij ook diverse handelingen uit die bij de rol horen. Hiermee bereikte hij fase 1 van het rollenspel. Ook Justin die eerst vooral manipulerend speelde, raakte betrokken bij dit spel en bereikte fase 3 van het manipulerend spel. Hij nam nog niet gericht een rol aan, maar imiteerde wel de handelingen van volwassenen. Dus terwijl ik de begeleiding gaf zag ik het niveau van het spel al toe nemen. Na mijn begeleiding hebben de kinderen geen patiënten meer bij de dokter gehad en heb ik dus niet kunnen zien hoe de kinderen na de spelbegeleiding het spel gespeeld hebben.
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	Doordat ik zelf de rol van speelmaatje op mij had genomen, in deze situatie die van patiënt, kon Finn zich beter inleven in zijn rol en een hoger spelniveau bereiken. Ook Justin, die eerst steeds vooral bezig was geweest met de voorwerpen, raakte betrokken op het spel van Finn en mij en bereikte hierdoor een hoger spelniveau.
Hoe ga ik hiermee verder?	Om het actuele ontwikkelingsniveau juist in te schatten is het belangrijk dat de kinderen alle mogelijkheden hebben om het spel te spelen. In de spelsituatie van dokter is het belangrijk dat de dokter patiënten heeft om mee te spelen. Het is belangrijk om bij de beoordeling van de spelontwikkeling hier rekening mee te houden. In het vervolg zou ik andere kinderen uit de klas kunnen stimuleren om naar dokter te gaan, zodat de kinderen bij de doktershoek voldoende patiënten hebben om het spel te kunnen spelen.

Registratie spelontwikkeling		
Algemene gegevens		
Naam leerling(en)	Tristan en Ruben	
Groep	1	
Leerkracht	Melissa Heimgartner	
Datum	11 april 2011	
Thema	Ziek zijn	
Activiteit	Apotheek	
Beschrijving van de situatie		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?	Tristan en Ruben hebben voor de apotheek gekozen. Voordat ik hen ging begeleiden hadden ze nog geen klanten gehad. Wel zijn ze steeds bij de apotheek gebleven. In zoverre ik het spel toen gezien heb, waren ze vooral met de materialen en met elkaar bezig. Ik stap het spel van deze kinderen binnen als speelmaatje, dat betekent als klant. Ik heb zojuist een recept bij de dokter gekregen en kom de medicijnen ophalen bij de apotheek. Als ik het recept geef, gaan de jongens direct op zoek naar de juiste medicijnen. Tristan neemt hier vooral de leiding in en probeert het recept zo echt mogelijk te lezen. Als Ruben het doosje met echte pleisters tegen komt verzinnen ze (het staat niet op het recept) dat ik ook nog wat pleisters moet hebben. Als ze alles denken te hebben gepakt vraagt Tristan of ik nog meer nodig heb. Ik antwoord met nee. Ik hoef niet af te rekenen en ga weer weg. Daarna hebben ze geen klanten meer gehad.	
Spelontwikkelingsniveau		
	Tristan	Ruben
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?	Voordat ik als klant van de apotheek kwam zag ik Tristan vooral manipuleren met de voorwerpen van de apotheek. Daarbij werd wel taal ingezet. Op basis hiervan is Tristans actuele niveau in deze situatie fase 2 van het manipulerend spel.	Bij Ruben zag ik hetzelfde gebeuren als wat ik bij Tristan zag. Ook hij manipuleerde met de voorwerpen en gebruikte taal. Ook voor Ruben geldt dat zijn actuele niveau in deze situatie fase 2 van het manipulerend spel is.
Welke naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?	Omdat ik weet dat Tristan meer kan dan hij eerst (zonder klanten) liet zien wilde ik hem stimuleren om een rol aan te nemen en de handelingen en bewegingen die daarbij horen te spelen. Dat is fase 1 van het rollenspel.	Ook Ruben wilde ik stimuleren tot het aannemen van een rol, in dit geval die van apotheker. Bij hem wilde ik vooral fase 3 van het manipulerend spel stimuleren.
Rol van de leerkracht		
Welke rol heb ik tijdens het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	○ Toeschouwer ○ Stage-manager ● Speelmaatje ○ Spelleider	
Hulp		
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het	● Kinderen helpen zich in te leven in hun rol ○ Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen	

spel?	○ Kinderen helpen de situatie en de handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen • Andere activiteiten bij het spel betrekken ○ Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ○ Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen
Reflectie	
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	Toen ik als speelmaatje, in de vorm van klant, het spel van de kinderen binnen stapte zag ik het spel al snel veranderen. Waar de kinderen eerst nog vooral manipuleerde met de voorwerpen, namen ze nu duidelijk de rol van apotheker aan en hielpen mij als klant. Ze hebben de bewegingen en handelingen die bij een apotheker horen uitgevoerd. Ze hebben het recept gelezen en de medicijnen verzameld. Daarbij werd ook taal ingezet. Op basis hiervan kan ik zeggen dat de kinderen tijdens de spelbegeleiding fase 1 van het rollenspel lieten zien. Na de spelbegeleiding hebben de kinderen geen klanten meer gehad bij de apotheek. Ik heb dus niet kunnen zien hoe het spel na de begeleiding is verlopen. Wel heb ik dus gezien dat de kinderen tijdens de spelbegeleiding een hoger niveau van spel lieten zien dan voor de spelbegeleiding.
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	Tijdens deze spelbegeleiding heb ik de rol van speelmaatje op mij genomen. In dit geval speelde ik een klant van de apotheek. Doordat ik deze rol had aangenomen konden Tristan en Ruben zich ook beter inleven in de rol van apotheker. In deze situatie heb ik door de rol van speelmaatje de kinderen kunnen stimuleren tot een hoger niveau van spel.
Hoe ga ik hiermee verder?	Zoals ik al eerder had ontdekt bij de dokter, is de apotheek ook een dergelijke situatie waarbij het van belang is dat de kinderen over de mogelijkheden beschikken om het spel te kunnen spelen. In dit geval is het belangrijk dat de 'apothekers' over klanten beschikken.

Registratie spelontwikkeling		
Algemene gegevens		
Naam leerling(en)	Sharissa en Justin	
Groep	1	
Leerkracht	Melissa Heimgartner	
Datum	12 april 2011	
Thema	Ziek zijn	
Activiteit	Huishoek	
Beschrijving van de situatie		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?	Sharissa en Justin hebben op het kiesbord voor de huishoek gekozen. Nadat ik de andere kinderen aan het werk heb gezet observeer ik eerst vanaf een afstandje wat deze kinderen in de huishoek aan het spelen zijn. Sharissa zit aan tafel met een pyjamabroek aan. De telefoon houdt ze bij haar oor en ze praat er doorheen. Als ze de hoorn heeft neergelegd pakt ze een notitieblokje en 'schrijft' wat op. Justin is ondertussen in het keukentje bezig. Hij is wat dingen aan het afwassen en rommelt wat in de kastjes. Tot zijn ontdekking liggen er lepeltjes, vorkjes en messen in het kastje. Hij ziet dat ik hem observeer en begint hierover tegen mij te praten. Dit geeft voor mij de aanleiding om dichterbij hem te komen. Ik ga op het bankje in de huishoek zitten en praat wat met Justin. Ondertussen is Sharissa met de kindervagen door de klas aan het wandelen. Als zij terug komt zit ik nog steeds op het bankje. Ik vraag of ze lekker met de baby heeft gewandeld. Ze antwoordt met 'ja'. Ik vraag of zij de moeder van de baby is en ze antwoordt opnieuw met 'ja'. Ik vraag wie de zieke is. Sharissa antwoordt al snel dat zij de zieke is. Justin is ondertussen afgedwaald van ons gesprek en is weer bezig met het keukentje. Ik zeg tegen Sharissa dat ze misschien even naar de dokter moet omdat ze ziek is. Ik vertel haar dat ik ook even naar de dokter ga omdat ik een zere arm heb. Daarna verlaat ik de huishoek. Ik ben vervolgens niet meer terug gekeerd naar de huishoek. Door mijn observaties heb ik wel gezien dat Sharissa en Justin verder niet met elkaar hebben gespeeld. Na mijn bezoek is Sharissa naar de dokter gegaan en heeft ze weinig meer in de huishoek gespeeld. Justin is vooral manipulerend bezig geweest met de materialen in de huishoek.	
Spelontwikkelingsniveau		
	Sharissa	Justin
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?	Bij Sharissa zag ik vooral fase 3 van het manipulerend spel. Ik heb Sharissa de handelingen van volwassenen zien imiteren: telefoneren, iets opschrijven met de kindervagen lopen etc.	Bij Justin zag ik duidelijk fase 1 van het manipulerend spel. Justin was vooral aan het manipuleren met de voorwerpen uit het keukentje. Ik heb ook herhalingen van handelingen gezien: spulletjes afwassen, uit de kast halen en in de kast zetten etc.
Welke naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?	Ik wilde haar stimuleren tot fase 1 van het rollenspel. Ik wilde Sharissa stimuleren om een rol aan te nemen en te handelen vanuit die rol.	-

Rol van de leerkracht	
Welke rol heb ik tijdens het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	• Toeschouwer ○ Stage-manager ▪ Speelmaatje ▪ Spelleider
Hulp	
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het spel?	• Kinderen helpen zich in te leven in hun rol ○ Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen ○ Kinderen helpen de situatie en de handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen • Andere activiteiten bij het spel betrekken ○ Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ○ Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen
Reflectie	
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	Na de spelbegeleiding zijn de kinderen los van elkaar blijven spelen. Het was ook niet mijn doel om de kinderen tot samenspel te laten komen, het was wel iets wat me opviel. Na de spelbegeleiding is het spel van Justin hetzelfde gebleven: hij bleef manipulerend spelen met de materialen in de huishoek. Hij bleef dus op fase 1 van het manipulerend spel spelen. Het spel van Sharissa is na mijn spelbegeleiding wel veranderd. Zij heeft de rol van zieke aangenomen en is naar de dokter gegaan. Eerst is zij in de wachtkamer gaan wachten. Timo was de assistent en riep haar al snel bij haar. Hij vroeg waar ze last van had. Ze vertelde dat ze last had van haar arm. Daarna bracht Timo haar bij de dokter. Ondertussen was ik zelf met andere dingen bezig. Ik heb gezien dat dokter Julia Sharissa's arm verbond. Daarna heb ik haar spel niet meer gezien, maar gingen we ook al snel opruimen. Door de zieke te spelen en naar de dokter te gaan heeft Sharissa wel een rol aangenomen en voor langere tijd vast gehouden. Ze heeft meerdere handelingen uitgevoerd die bij de rol horen: wachten in de wachtkamer, naar de assistent en naar de dokter gaan. Al met al heeft zij dit spel zelfs ongeveer een kwartier gespeeld. Ik wilde haar stimuleren tot fase 1 van het rollenspel, ik kan zeggen dat dit is gelukt.
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	Vandaag had ik qua niveau twee totaal verschillende kinderen in de huishoek. Toen ik een tijdje de hoek heb zitten observeren viel mij dit verschil ook goed op. Ik merkte dat het daardoor voor mij ook lastiger was om beide kinderen begeleiding te geven. Ze waren totaal niet betrokken in elkaars spel. Ik heb ervoor gekozen om Sharissa te begeleiden in haar spel. Justin is nog een erg jonge kleuter en zit nog maar drie maanden op school. Ik denk dat het in de toekomst goed is om soms een keuze te maken voor een bepaald kind als ik merk dat het verschil in spelontwikkeling groot is, of als de kinderen niet op elkaar betrokken zijn.
Hoe ga ik hiermee verder?	Ik denk dat het in de toekomst goed is om te kijken of ik meerdere kinderen tegelijkertijd kan begeleiden naar een hoger niveau (omdat het niveau ongeveer gelijk is) of dat ik moet kiezen voor een bepaald kind omdat het niveau te verschillend is. Hoogstwaarschijnlijk kan het kind dat ik niet begeleid ook gestimuleerd worden door het spel dat hij de ander ziet spelen. Deze keer was dat niet het geval.

Registratie spelontwikkeling		
Algemene gegevens		
Naam leerling(en)	Julia en Timo	
Groep	1	
Leerkracht	Melissa Heimgartner	
Datum	12 april 2011	
Thema	Ziek zijn	
Activiteit	Dokter	
Beschrijving van de situatie		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?	Julia en Timo hebben op het kiesbord voor de doktershoek gekozen. Voordat ik mijn begeleiding gaf ben ik al regelmatig langs de spelsituatie gelopen. Ik zag toen vooral spel op manipulerend niveau. De kinderen hadden ook nog geen 'patiënten'. Hoogstwaarschijnlijk heeft dat ook invloed gehad op het spel. Omdat de kinderen geen patiënten hebben ga ikzelf de patiënt spelen. Ik doe alsof ik een zere arm heb en ga ik de wachtkamer zitten. Zodra Timo door heeft dat er een patiënt in zijn wachtkamer zit gaat hij snel achter het tafeltje van de assistent zitten en roept dat ik aan de beurt ben. Ik ga zitten en vertel dat ik last heb van mijn arm. Timo brengt mij naar de dokter. Als ik bij dokter Julia ben, gaan ze beide op zoek naar verband. Julia pakt de rol vast en Timo probeert te knippen. Het wil niet lukken en daarom help ik hen daarbij. Niet veel later merk ik op dat ik zie dat er nog een patiënt in de wachtkamer zit te wachten. Timo haast zich naar de assistentenkamer en ontvangt de patiënt. Ondertussen verbindt Julia mijn arm. Als ze klaar is valt het spel een beetje stil. Ik vraag of ik ook een recept krijg voor de apotheek. Ik help Julia met het schrijven van een recept. Als mijn recept klaar is verlaat ik het spel en ga ik naar de apotheek.	
Spelontwikkelingsniveau		
	Julia	Timo
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?	Voordat ik het spel binnenstapte zag ik wel dat Julia de rol van dokter had aangenomen. Maar doordat er geen patiënten waren zag ik nog geen handelingen vanuit de rol maar was ze vooral met voorwerpen bezig. Op basis hiervan schat ik Julia in op fase 3 van het manipulerend spel.	Voor de begeleiding zag ik Timo niet op een vaste plek in het spel. Hij was overal aan het heen en weer lopen (bij de assistent, bij de dokter). Hij was vooral bezig met voorwerpen. Op basis hiervan schat ik Timo in op fase 2 van het manipulerend spel. Taal werd namelijk wel ingezet.
Welke naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?	Ik wilde vooral bereiken dat Julia kon handelen vanuit haar rol als dokter. Ik wilde haar stimuleren naar fase 1 van het rollenspel.	Ook Timo wilde ik stimuleren tot het aannemen van een rol en handelen vanuit die rol. Fase 1 van het rollenspel.
Rol van de leerkracht		
Welke rol heb ik tijdens het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	○ Toeschouwer ○ Stage-manager ● Speelmaatje ○ Spelleider	

Hulp	
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het spel?	• Kinderen helpen zich in te leven in hun rol ○ Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen ○ Kinderen helpen de situatie en handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen • Andere activiteiten bij het spel betrekken ○ Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ○ Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen
Reflectie	
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	Toen er eenmaal patiënten waren (eerst ik, daarna ook Sharissa uit de huishoek) zag ik het spel al snel veranderen. De kinderen namen meer hun rol aan en voerden de handelingen uit die daarbij horen. Timo ontving als assistent keurig de patiënten en bracht ze bij de dokter. Dokter Julia zorgde voor een verbandje om de arm van de patiënt. Samen met mij heeft ze voor mij ook een recept geschreven voor de apotheek. Ik heb niet gezien dat ze dit ook voor Sharissa heeft gedaan. Op basis hiervan kan ik zeggen dat ik tijdens de begeleiding fase 1 van het rollenspel bij beide kinderen zag. Nadat deze twee patiënten waren geweest zag ik al snel de oude situatie terug keren (omdat er geen patiënten meer waren). Julia bleef op haar plekje, Timo begon weer rond te lopen.
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	Bij deze situatie heb ik vooral ervaren dat het erg belangrijk is dat het spel zinvol is voor de kinderen. Zonder patiënten kun je natuurlijk niet goed dokter of assistent spelen. Het is belangrijk om rekening te houden met deze factoren. Voordat de patiënten er waren zag ik een heel andere spelontwikkeling dan toen de patiënten er wel waren. De kinderen moeten dus ook de mogelijkheden hebben om het spel goed te spelen.
Hoe ga ik hiermee verder?	Het is belangrijk om ervoor te zorgen dat het spel betekenisvol kan zijn. Dus zeker in de situatie van het doktersspel is het belangrijk dat de kinderen de mogelijkheid hebben om te spelen met de patiënten. Ik zou een aantal andere kinderen kunnen aansturen om naar de dokter te gaan. Bij de beoordeling van de spelontwikkeling is het belangrijk om hier rekening mee te houden.

Registratie spelontwikkeling		
Algemene gegevens		
Naam leerling(en)	Julian en Collin	
Groep	1	
Leerkracht	Melissa Heimgartner	
Datum	12 april 2011	
Thema	Ziek zijn	
Activiteit	Apotheek	
Beschrijving van de situatie		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?	Op het kiesbord hebben Julian en Collin voor de apotheek gekozen. Voordat ik hen kom begeleiden hebben zij nog geen klanten gehad bij de apotheek. Toch blijven ze wel bij deze hoek. Ze rommelen wat met de medicijnen en hebben op recepten geschreven. Ook is er contact met de kinderen van de watertafel die direct in de buurt zijn. Nadat ik bij de dokter ben geweest ga ik met mijn recept naar de apotheek. Ik zie al een lach op hen gezicht verschijnen, omdat ze eindelijk een klant hebben. Ik wacht keurig tot ik aan de beurt ben, en dat is al direct. Ik laat mijn recept van de dokter zien. Julian begint al snel met het lezen van het recept en noemt op wat ze moeten hebben. Beide gaan ze op zoek naar de medicijnen. Als ze het uiteindelijk hebben gevonden zetten ze het voor mij neer. Ik vraag of ik ook nog moet betalen. Julian rekent met mij af. Daarna hebben de apothekers geen klanten meer gehad.	
Spelontwikkelingsniveau		
	Julian	Collin
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?	Voordat ik als patiënt bij de apotheek kwam zag ik vooral fase 2 van het manipulerend spel. Beide kinderen waren vooral bezig met de voorwerpen in de apotheek. Wel werd er taal ingezet.	Ook Collin was samen met Julian vooral manipulerend bezig met de voorwerpen bij de apotheek. Ook bij hem heb ik fase 2 van het manipulerend spel waargenomen.
Welke naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?	Ik wilde bereiken dat beide jongens een rol zouden aannemen, in dit geval die van apotheker en dat ze daarbij de handelingen zouden imiteren. Ik wilde Julian stimuleren naar fase 3 van het manipulerend spel.	Ook bij Collin wilde ik bereiken dat hij een rol zou aannemen, in dit geval die van apotheker. Ik wilde hem stimuleren om de handelingen die daarbij horen te imiteren. Net zoals Julian wilde ik ook Collin stimuleren naar fase 3 van het manipulerend spel.
Rol van de leerkracht		
Welke rol heb ik tijdens het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	○ Toeschouwer ○ Stage-manager ● Speelmaatje ○ Spelleider	
Hulp		
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het	● Kinderen helpen zich in te leven in hun rol ○ Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen	

spel?	○ Kinderen helpen de situatie en de handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen • Andere activiteiten bij het spel betrekken ○ Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ○ Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen
Reflectie	
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	Na de spelbegeleiding hebben Julian en Collin geen andere klanten meer bij de apotheek gehad. Daardoor kan ik niet meer zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding. Tijdens het spel hebben beide jongens wel laten zien dat ze een rol, in dit geval die van apotheker, kunnen aannemen. Ze hebben daarbij ook de handelingen uitgevoerd die horen bij die rol: het lezen van het recept, verzamelen van medicijnen en het afrekenen (door een vraag van mij). Daardoor kan ik zeggen dat Julian en Collin, bij het hebben van klanten, fase 1 van het rollenspel bereikt hebben. Ze hebben beide de rol van apotheker aangenomen en de handelingen die daarbij horen gespeeld.
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	Doordat ik tijdens de begeleiding als speelmaatje (klant) heb opgetreden hebben de kinderen meer van zichzelf kunnen laten zien. Tijdens de gehele speelwerkles hebben zij geen klanten gehad bij de apotheek. Daardoor hebben zij ook niet kunnen laten zien wat ze kunnen. Aan hun gezichten was dan ook te zien dat ze blij waren dat ik als klant bij hun spel kwam. De spelbegeleiding heeft dus een positief effect gehad, de kinderen hebben een hoger niveau van spel laten zien. Eveneens werd het spel betekenisvoller omdat ze door mijn vorm van begeleiding ook een klant hadden.
Hoe ga ik hiermee verder?	Om Julian en Collin voldoende mogelijkheden te geven zich te kunnen ontwikkelen is het belangrijk dat het spel goed gespeeld kan worden. In dit geval was het belangrijk dat de apothekers ook klanten hebben. Dit geldt niet alleen voor Julian en Collin, maar ook voor alle andere kinderen. Wanneer de kinderen geen klanten, patiënten, bezoekers o.i.d. hebben, hebben zij niet de volle mogelijkheden om het spel te spelen. In vorige observaties ben ik dat punt ook al tegen gekomen. Toen had ik me voorgenomen om een aantal andere kinderen een keer naar de dokter of apotheek te sturen. Op papier is dat gemakkelijk gezegd, in de praktijk blijkt dat lastiger heb ik gemerkt. Ten eerste zitten de andere kinderen ook midden in hun spel of werk. Het is vervelend om hen daarbij te storen. Ten tweede zitten ze ook helemaal niet in die rol. En ten derde zou je zelf als leerkracht constant bezig zijn met het aansturen van kinderen naar bepaalde hoeken.

Registratie spelontwikkeling		
Algemene gegevens		
Naam leerling(en)	Thirza en Rosalie	
Groep	1	
Leerkracht	Melissa Heimgartner	
Datum	12 april 2011	
Thema	Ziek zijn	
Activiteit	Huishoek	
Beschrijving van de situatie		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?	Thirza en Rosalie hebben voor de huishoek gekozen. Voordat ik een kijkje ga nemen bij de huishoek zet ik eerst nog de andere kinderen aan het werk. Terwijl ik met nog wat andere kinderen bezig ben komt Thirza vanuit de huishoek naar mij toe met een bord met nepfruit. Ze duwt het in mij handen, ik vraag wat het is. Ze heeft soep gemaakt en ik mag het opeten. Al snel komt Rosalie er ook bij staan en vertelt dat Thirza dat heeft gemaakt. Dit vormt voor mij de aanleiding om een kijkje te nemen in de huishoek bij deze twee meiden. Als ik dichterbij de huishoek kom gaan de twee meiden verder met het spel waarmee ze bezig waren. Thirza gaat vooral verder met alle voorwerpen die voorhanden zijn in de huishoek. Rosalie is bij de gootsteen bezig met een snijplank en een afwasborstel: ze speelt alsof ze aan het afwassen is.	
Spelontwikkelingsniveau		
	Thirza	Rosalie
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?	Thirza was nog vooral manipulerend bezig met de voorwerpen uit de huishoek. Wel imiteerde ze daarbij de handelingen van volwassenen (het klaarmaken van eten, eten geven etc.). Ook kregen de voorwerpen waarmee ze speelde een andere rol (het nepfruit was soep). Hieruit concludeer ik dat Thirza fase 3 van het manipulerend spel liet zien. Thirza was niet betrokken bij het spel van Rosalie, ze speelde vooral haar eigen spel. Van samenspel was dus geen sprake.	Ook Rosalie was vooral manipulerend bezig met de voorwerpen uit de huishoek. Zij was vooral bezig met het afwassen. Zelf had ze nog geen duidelijke rol aangenomen maar imiteerde wel duidelijk de handelingen van volwassenen (het afwassen). Ze heeft deze handeling voor langere tijd vast kunnen houden, toen zij met Thirza bij mij kwam en vervolgens terug keerde naar de huishoek ging zij verder met deze activiteit. Op basis hiervan kan ik zeggen dat Rosalie zich bevindt in fase 3 van het manipulerend spel. Rosalie was wel betrokken bij het spel van Thirza, maar er was geen sprake van samenspel.
Welke naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?	Ik wilde stimuleren dat Thirza een rol aannam, bijvoorbeeld die van moeder die het eten ging klaarmaken. De handelingen waren al wel aanwezig, maar de rolvoorstelling nog niet. Oftewel fase 1 van het rollenspel.	Net zoals Thirza, wilde ik ook Rosalie stimuleren om een rol aan te nemen. De rolvoorstelling mistte nog. Wel heeft zij laten zien dat zij een handeling van volwassenen imiteerde en dit ook voor een langere tijd vast kon houden. Ik wilde haar stimuleren naar fase 1 van het rollenspel.

Rol van de leerkracht	
Welke rol heb ik tijdens het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	• Toeschouwer ○ Stage-manager ○ Speelmaatje ○ Spelleider
Hulp	
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het spel?	• Kinderen helpen zich in te leven in hun rol ○ Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen ○ Kinderen helpen de situatie en de handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen ○ Andere activiteiten bij het spel betrekken ○ Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ○ Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen
Reflectie	
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	Na de spelbegeleiding is het spel niet veel veranderd. Beide leerlingen bleven manipulerend spelen op het niveau van fase 3. Met mijn rol van toeschouwer is het niet gelukt om de leerlingen te stimuleren naar een hoger niveau.
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	Doordat Thirza al, voordat ik de begeleiding wilde geven, op eigen initiatief naar mij toe kwam heb ik 'automatisch' de rol van toeschouwer op mij genomen. Zij kwam met een bord naar mij toe, ik vroeg wat het was. Daarna heb ik geluisterd en gewaardeerd. Vervolgens ben ik met de kinderen mee gelopen om te kijken bij de huishoek. Tijdens de begeleiding heb ik gekeken (wat zijn ze aan het spelen), heb ik vragen gesteld (wat ben je aan het doen) en heb ik geluisterd en gewaardeerd. Hierdoor ben ik meer gericht geweest op de handeling dan op de rol. Dit ontdekte ik pas later.
Hoe ga ik hiermee verder?	Als ik terug kijk heb ik tijdens de begeleiding teveel de handelingen benadrukt, terwijl die al aanwezig waren. Hierdoor heb ik niet bereikt om de kinderen een niveau hoger te brengen, namelijk het aannemen van een rol. In mijn rol als toeschouwer had ik dat wel kunnen doen door bijvoorbeeld vragen te stellen, te kijken en te waarderen.

Registratie spelontwikkeling		
Algemene gegevens		
Naam leerling(en)	Julia en Eefje	
Groep	1	
Leerkracht	Melissa Heimgartner	
Datum	12 april 2011	
Thema	Ziek zijn	
Activiteit	Apotheek	
Beschrijving van de situatie		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?	De twee meiden hebben op het kiesbord voor de apotheek gekozen. Voordat ik echt bij hen ga kijken spelen ze samen wat in de apotheek. Ze hebben geen klanten en zijn vooral bezig met alle doosjes, potjes etc. die er staan. Tegen de tijd dat ik als speelmaatje met mijn recept naar de apotheek kom is Eefje al afgehaakt. Ze is afgeleid door de activiteiten om haar heen en is daar vooral bezig. Als ik bij de apotheek kom is het dus Julia die mij helpt. Ik geef mijn recept en ze gaat direct de medicijnen pakken, ze probeert precies te pakken wat er op het recept staat. Als ze iets niet kan vinden wat wel op het recept staat bedenk ik samen met haar daar een alternatief voor. Als ik al mijn medicijnen heb gekregen vraag ik of ik nog moet afrekenen. Ze kijkt geconcentreerd naar de kassa, toets wat in en noemt het bedrag. Ik geef een denkbeeldig muntje en krijg nog wat geld terug. Ik neem mijn medicijnen mee en verlaat de apotheek. Julia is daarna nog vooral alleen geweest in de apotheek en er zijn geen klanten meer geweest.	
Spelontwikkelingsniveau		
	Julia	Eefje
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?	Voordat ik bij de apotheek op bezoek ging, zag ik Julia vooral samen met Eefje manipulerend spelen. Ze waren bezig met de doosjes, potjes etc. in de apotheek. Op basis hiervan zou ik zeggen dat zij zich bevindt in fase 1 van het manipulerend spel. Ik wist van te voren dat dit hoogstwaarschijnlijk geen realistisch beeld was omdat er geen klanten waren bij de apotheek.	Ook Eefje was vooral manipulerend aan het spelen met de materialen van de apotheek. Na dit een tijdje te hebben gedaan is Eefje afgehaakt bij het spel. Op basis van het spel wat ik van haar gezien heb schat ik haar in op fase 1 van het manipulerend spel.
Welke naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?	Ik wilde haar stimuleren om de rol van apotheker op zich te nemen. Ik wilde dit bereiken door zelf de rol van klant op mij te nemen. Hiermee wilde ik haar stimuleren naar fase 1 van het rollenspel.	Voordat ik de spelbegeleiding gaf was Eefje al niet meer betrokken bij het spel. Ik heb haar ook niet meer gestimuleerd om wel betrokken te zijn.
Rol van de leerkracht		
Welke rol heb ik tijdens	☐ Toeschouwer	

het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	○ Stage-manager ● Speelmaatje ○ Spelleider
Hulp	
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het spel?	● Kinderen helpen zich in te leven in hun rol ○ Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen ○ Kinderen helpen de situatie en de handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen ● Andere activiteiten bij het spel betrekken ○ Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ○ Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen
Reflectie	
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	Na de spelbegeleiding zijn er geen klanten meer geweest bij Julia. Ik kan dus niet beoordelen hoe haar ontwikkeling is verlopen na de spelbegeleiding. Wel heb ik tijdens de begeleiding gezien dat zij de rol van apotheker op zich kon nemen. Zij heeft het recept gelezen, medicijnen gegeven en afgerekend. Hierdoor kan ik zeggen dat zij fase 1 van het rollenspel door mij aanwezigheid wel heeft kunnen bereiken.
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	Bij dit spel deed zich hetzelfde probleem voor als ik al eens eerder ben tegengekomen: er waren geen klanten. Tijdens mijn spelbegeleiding heb ik de rol van klant op mij genomen. Eefje was toen al afgehaakt van het spel. Julia heb ik wel door mijn spelbegeleiding kunnen stimuleren naar haar zone van naaste ontwikkeling.
Hoe ga ik hiermee verder?	In de toekomst wil ik ervoor zorgen dat er in (een vergelijkbaar) spelsituatie voldoende klanten, bezoekers of patiënten zijn zodat de kinderen voldoende mogelijkheden hebben om het spel te spelen. Dit zou ook kunnen voorkomen dat kinderen zoals Eefje afhaken bij het spel.

Registratie spelontwikkeling		
Algemene gegevens		
Naam leerling(en)	Sharissa en Lerato	
Groep	1	
Leerkracht	Melissa Heimgartner	
Datum	12 april 2011	
Thema	Ziek zijn	
Activiteit	Dokter	
Beschrijving van de situatie		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?	Sharissa en Lerato hebben op het kiesbord voor de dokter gekozen. Terwijl de twee meiden alvast gaan spelen, zet ik de andere kinderen aan het werk. Na een tijdje ga ik bij Sharissa en Lerato kijken. Als ik bij de hoek kom zie ik Sharissa op de plek van de dokter zitten met een doktersjas en handschoenen aan en de stethoscoop om haar nek. Lerato is bezig met spulletjes in de kast van de dokter. Thirza en Rosalie (die in de huishoek spelen) zijn bij de dokter. In zoverre ik het spel heb kunnen zien speelt Sharissa de rol van dokter en helpt zij Thirza als patiënt. Rosalie en Lerato hebben meer aandacht voor alle materialen in de hoek. Ik besluit om de rol van patiënt op mij te nemen om te ontdekken hoe zij het spel spelen. Ik ga in de wachtkamer zitten. Al snel heeft Lerato dit door en gaat als een assistent aan het tafeltje zitten. Ze roept dat de volgende aan de beurt is. Ik ga bij Lerato aan het tafeltje zitten en ze vraagt waar ik last van heb. Ik zeg dat ik last van mijn arm heb. Daarna brengt assistent Lerato mij naar dokter Sharissa. Die is ondertussen aan het bellen. Terwijl ik bij haar tafel ga zitten blijft ze bellen. Terwijl ik wacht tot ze klaar is met telefoneren zie ik dat Lerato al bezig gaat met de verbindspullen, ze knipt wat pleisters af. Niet lang daarna gaat Lerato terug naar het tafeltje van de assistent. Ondertussen is Eefje de nieuwe patiënt (zij speelde bij de apotheek) en Thirza staat er bij. Ik zie dat Lerato gaat bellen met Julia uit de apotheek. Als Sharissa klaar is met bellen gaat ze mij helpen. Ik vertel opnieuw dat ik last heb van mij arm, ze gaat hem verbinden. Daarna schrijft ze een recept voor de apotheek en ga ik met dit recept naar de apotheek.	
Spelontwikkelingsniveau		
	Sharissa	Lerato
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?	Zodra ik betrokken ben bij het spel zie ik dat Sharissa de rol van dokter op zich heeft genomen en meerdere handelingen uitvoert die bij deze rol horen. Op basis daarvan schat ik haar in op fase 2 van het rollenspel.	Toen ik het spel eerst bekeek zag ik Lerato eerst vooral bezig met de doktersspullen. Op basis daarvan zou ik haar inschatten op fase 2 van het manipulerend spel.
Welke naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?	Omdat ik van Sharissa wist dat ze haar rol vaak maar voor korte tijd vast houdt, wilde ik haar stimuleren om deze voor langere tijd vast te houden. Ik wilde haar verdieping geven in fase 2 van het rollenspel en deels ook al	Ik wilde bereiken dat Lerato een rol zou aannemen en zou handelen vanuit deze rol. Fase 1 van het rollenspel. Toen ik als patiënt in de wachtkamer ging zitten bleek Lerato al snel de rol van assistent op haar te nemen. Wanneer ze mij naar de

	stimuleren naar fase 3 van het rollenspel.	dokter heeft gebracht manipuleert ze nog wel even met de voorwerpen maar al snel keert ze terug naar haar eigen spel. Ze heeft andere patiënten geholpen en ze heeft met de apotheek gebeld.
Rol van de leerkracht		
Welke rol heb ik tijdens het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	○ Toeschouwer ○ Stage-manager ● Speelmaatje ○ Spelleider	
Hulp		
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het spel?	● Kinderen helpen zich in te leven in hun rol ○ Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen ○ Kinderen helpen de situatie en de handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen ● Andere activiteiten bij het spel betrekken ○ Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ○ Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen	
Reflectie		
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	Na de begeleiding hebben de kinderen de rol weten vast te houden. Sharissa heeft nog een tijdje voor dokter gespeeld en Lerato als assistent. Ook heb ik hen meerdere handelingen zien uitvoeren die bij de rol horen. Hieruit kan ik concluderen dat Sharissa en Lerato de rol voor langere tijd vast hebben kunnen houden. Op basis hiervan zou ik kunnen zeggen dat zij zich bevinden in fase 2 van het rollenspel. Wat ik daarbinnen nog wel gemist heb is de rol een plekje geven tussen de andere rollen in diezelfde situatie. Sharissa en Lerato hebben hun rollen nog los van elkaar gespeeld. Indien het mogelijk is zou ik dit in een volgende situatie kunnen stimuleren.	
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	In eerste instantie koos ik ervoor om als speelmaatje mee te spelen om beter te ontdekken hoe deze twee kinderen het doktersspel speelden. Toen ik observeerde zag ik al dat Sharissa haar rol als dokter redelijk serieus nam. Lerato zag ik vooral nog manipuleren. Tijdens mijn begeleiding bleek Lerato de rol van assistent wel op haar te kunnen nemen en na de tijd heeft ze die ook vast kunnen houden. Sharissa bleef haar rol vast houden.	
Hoe ga ik hiermee verder?	Toen ik als speelmaatje optrad, bleek vooral Lerato al meer te kunnen dan op het eerste gezicht leek. Blijkbaar was ik als speelmaatje even de juiste stimulans voor het spel. Als ik terug kijk had ik daar meer op kunnen inspelen door haar direct verdieping te geven in het spel. Ook bij Sharissa had ik dat meer kunnen doen.	

Registratie spelontwikkeling		
Algemene gegevens		
Naam leerling(en)	Finn en Winston	
Groep	1	
Leerkracht	Melissa Heimgartner	
Datum	13 april 2011	
Thema	Ziek zijn	
Activiteit	Huishoek	
Beschrijving van de situatie		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?	Finn en Winston hebben beide op het kiesbord voor de huishoek gekozen. Terwijl ik de andere kinderen aan het werk zet gaan ze hier spelen. Terwijl ik dat doe kijk ik af en toe naar Finn en Winston. Echt gericht spelen ze niet want ik zie ze steeds een beetje heen en weer lopen. Als de overige kinderen zelfstandig verder kunnen besluit ik bij Finn en Winston te gaan kijken. Op het moment dat ik dat wil doen willen ze juist stoppen bij de huishoek en iets anders kiezen. Ik stimuleer ze om toch nog even bij de huishoek te spelen, ook omdat ze er nog maar zo kort hebben gespeeld en de regel is dat je niet zo snel iets anders mag kiezen. Ik stimuleer hen door te zeggen dat ik net even bij hun wilde komen kijken. Al snel gaan ze weer terug naar de huishoek. Als ik enkele minuten later zoals afgesproken bij hen ga kijken zijn ze bezig met een neptaart. Die hebben ze op een bord gelegd en beide zijn ze met een mesje de taart aan het snijden. Als ik bij de huishoek kom zeggen ze dat ze een taart voor me hebben gemaakt. Ik klop op de ingebeelde deur en wordt door de beide jongens binnen gelaten. Ik ga op een stoel aan het tafeltje zitten, ze gaan weer door met het snijden van de taart. Ondertussen vraag ik wie ze zijn: ze vertellen broer en zus. Op de vraag waar vader en moeder zijn zeggen ze dat die gestorven zijn. Al snel moet de taart in de oven. Terwijl ik nog zit zijn ze een poosje bezig bij de oven, ook dit doen ze samen. Als de taart klaar is wordt hij opnieuw gesneden en krijgen we allemaal een stukje en 'eten' die op. Finn en Winston blijven spelen met het stukje taart en hun mes. Ondertussen eet ik alle andere stukjes taart op. Finn geeft mij elke keer een nieuw stukje als mijn taartpunt op is. Als de hele taart op is ontdekt hij dat ik wel vijf stukken heb opgegeten. Ik vertel dat ik er buikpijn van heb gekregen en naar de dokter moet. Ik stimuleer hen om met mij mee te gaan. Ze helpen mij goed naar de dokter toe. Omdat het wachten bij de dokter erg lang duurt haken ze al snel af en gaan ze terug naar de huishoek. Wat ze daar verder hebben gespeeld heb ik niet meer gezien. Wel zijn ze tot het einde van de speelwerkkles in de huishoek gebleven.	
Spelontwikkelingsniveau		
	Finn	Winston
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?	Eerst kon ik geen actueel ontwikkelingsniveau waarnemen omdat er geen gericht spel was.	Ook bij Winston was er eerst geen actueel ontwikkelingsniveau zichtbaar omdat hij samen met Finn geen gericht spel had.
Welke naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?	Ik wilde hem in ieder geval stimuleren tot spel. Daarbij had ik fase 1 van het manipulerend spel	Omdat Finn en Winston allebei geen spel speelde had ik ook voor Winston in mijn hoofd om hem te stimuleren

	in mijn hoofd.	tot fase 1 van het manipulerend spel.
Rol van de leerkracht		
Welke rol heb ik tijdens het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	○ Toeschouwer ○ Stage-manager ○ Speelmaatje ● Spelleider	
Hulp		
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het spel?	○ Kinderen helpen zich in te leven in hun rol ○ Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen ○ Kinderen helpen de situatie en de handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen ● Andere activiteiten bij het spel betrekken ● Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ○ Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen	
Reflectie		
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	Na de spelbegeleiding zijn de kinderen in ieder geval gaan spelen. Hierbij hebben ze vooral fase 1 van het manipulerend spel laten zien.	
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	Ik had tot nu toe nog niet eerder mee gemaakt dat het spel van kinderen dreigde vast te lopen en dat ze zelfs al van plan waren om iets anders te gaan kiezen. Mijn reactie was gelijk die van spelleider om hen te stimuleren te gaan spelen. De stimulans voor hen was dat ik met ze had afgesproken dat ik in de huishoek zou komen kijken. Als ik terug kijk was dat voor hen stimulans genoeg om weer verder te gaan met het spel. Tijdens deze spelbegeleiding heb ik middels de rol van spelleider hen in ieder geval tot spel kunnen stimuleren waarbij beide kinderen vervolgens vooral fase 1 van het manipulerend spel hebben laten zien.	
Hoe ga ik hiermee verder?	Mijn verwachtingen van deze twee jongens lagen hoger. Maar al snel bleek dat ze met zijn tweeën niet tot spel kwamen. De rol van spelleider heeft mij geholpen om hen tot spel te stimuleren, dat bleek meteen te helpen.	

Registratie spelontwikkeling		
Algemene gegevens		
Naam leerling(en)	Bram en Tristan	
Groep	1	
Leerkracht	Melissa Heimgartner	
Datum	13 april 2011	
Thema	Ziek zijn	
Activiteit	Dokter	
Beschrijving van de situatie		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?	Met een beetje stimulans van mij hebben Bram en Tristan samen voor de dokter gekozen. Terwijl ik eerst de andere kinderen begeleid zijn Bram en Tristan al bij de dokter aan het spelen. Omdat ze ook nog geen patiënten hebben zijn ze eerst vooral samen met de dokterspullen aan het manipuleren. Als Sharissa en Wiljem als patiënten in de wachtkamer gaan zitten zie ik het spel al veranderen: Bram speelt de assistent en Tristan de dokter. Sharissa is hun eerste patiënt en nadat zij bij assistent Bram is geweest gaat zij naar de dokter. Beide jongens helpen de patiënt door een verband om haar arm aan te leggen. Tristan is vooral leidend in dit spel. Terwijl patiënt Wiljem nog steeds in de wachtkamer keurig zit te wachten ga ik ook als patiënt in de wachtkamer zitten. De jongens hebben niet door dat ze inmiddels nog meer patiënten hebben. Als echte patiënten zitten Wiljem en ik een boekje te lezen. Terwijl wij wachten, merk ik duidelijk op dat het wachten lang duurt. Als Tristan dat in de gaten heeft zegt hij: 'Ik ben wel even de assistent'. Eerst is Wiljem aan de beurt. Hij vraagt waar hij last van heeft en brengt hem bij de dokter. Gelijk ben ik ook bij de assistent aan de beurt en ik vertel dat ik last heb van mijn buik. Ook ik word gelijk naar de dokter gebracht, waar ik nog wel even moet wachten tot Wiljem klaar is. Tristan komt ondertussen de dokter ook weer helpen. Tristan luistert met de stethoscoop naar Wiljems hart en Bram geeft hem een prikje. Dan ben ik aan de beurt. Vooral Tristan helpt mij nu en doet diverse handelingen: met de stethoscoop, met een spuitje etc. Bram kijkt hierbij vooral toe. Uiteindelijk krijg ik ook een verbandje aangelegd. Ik vraag of ik misschien ook een pilletje moet voor de pijn en stimuleer hen tot het uitschrijven van een recept voor de apotheek. Tristan schrijft het recept en ik krijg alle medicijnen voorgeschreven die op het recept staan. Daarna ga ik naar de apotheek.	
Spelontwikkelingsniveau		
	Bram	Tristan
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?	Bram was vooral afwachtend bij het doktersspel. Het was ook de eerste keer dat hij hier speelde. Toen er nog geen patiënten waren zag ik eerst vooral fase 1 van het manipulerend spel.	Tristan was leidend in het spel. Toen er nog geen patiënten waren zag ik bij hem samen met Bram vooral manipulerend spel, fase 1.
Welke naast ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?	Ik wilde bereiken dat beide kinderen een rol aannamen en handelde vanuit die rol: fase 1 van het rollenspel.	Fase 1 van het rollenspel.

Rol van de leerkracht	
Welke rol heb ik tijdens het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	○ Toeschouwer ○ Stage-manager ● Speelmaatje ○ Spelleider
Hulp	
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het spel?	● Kinderen helpen zich in te leven in hun rol ○ Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen ○ Kinderen helpen de situatie en handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen ● Andere activiteiten bij het spel betrekken ○ Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ○ Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen
Reflectie	
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	Nadat ik, samen met twee andere kinderen, de rol van patiënten op ons hebben genomen kregen Bram en Tristan de mogelijkheid om het spel op een ander niveau te spelen. Door deze hulp konden zij zich beter inleven in de rol van dokter en assistent. Ze namen bewust de rol van dokter of assistent aan. De rollen wisselden nog wel eens, ze hielden de rol maar voor korte tijd vast. Wel hebben zij gehandeld vanuit de rol en hebben ze daardoor fase 1 van het rollenspel laten zien.
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	Tijdens de spelbegeleiding bij Bram en Tristan heb ik de rol van speelmaatje op mij genomen, samen met een aantal andere kinderen. Door deze hulp konden zij zich beter inleven in hun rol konden zij een hoger spelniveau bereiken.
Hoe ga ik hiermee verder?	Wat ik ook al eerder heb ontdekt, maar wat vandaag weer opnieuw is gebleken, is dat de kinderen mogelijkheden moeten hebben om het spel te kunnen spelen. Een dokter of assistent spelen zonder dat je patiënten hebt is natuurlijk niet betekenisvol en dat nodigt uit om dan maar te gaan spelen met de materialen die voor handen zijn. Hierdoor laten de kinderen, vandaag in ieder geval deze kinderen, daardoor manipulerend spel zien. Het is in het vervolg dus van belang om direct deze mogelijkheden te bieden, te observeren welk niveau zij daardoor laten zien, en hen van daaruit te stimuleren tot een hoger niveau.

Registratie spelontwikkeling		
Algemene gegevens		
Naam leerling(en)	Lerato en Thirza	
Groep	1	
Leerkracht	Melissa Heimgartner	
Datum	13 april 2011	
Thema	Ziek zijn	
Activiteit	Apotheek	
Beschrijving van de situatie		
Welke situatie deed zich voor? Wat deden de kinderen? Wat deed ik?	Nadat ik eerst bij de dokter (Bram en Tristan) ben geweest, en een recept heb gekregen, ga ik naar de apotheek om de medicijnen op te halen. Omdat ik eerst al een tijdje bij de dokter heb moeten wachten heb ik ondertussen al het spel bij de apotheek geobserveerd. Thirza en Lerato hadden op het kiesbord voor de apotheek gekozen. Eerst manipuleren ze met de voorwerpen die allemaal aanwezig zijn in de apotheek. Thirza blijft stevast in de apotheek. Lerato raakt al snel afgeleid van de activiteiten om haar heen en keert zo nu en dan terug naar de apotheek. Nadat Sharissa en Wiljem bij de dokter zijn geweest gaan ze beide naar de apotheek. Ik heb niet precies kunnen opvangen hoe die conversatie is verlopen. Wat ik wel heb gezien is dat Thirza de klanten van medicijnen heeft voorzien. Lerato was op dat moment niet in de apotheek. Terwijl ik bij de dokter zit, komt Thirza tweemaal naar mij toe om te vertellen dat ik op moet schieten want de apotheek gaat bijna dicht. Als ik eenmaal mijn recept bij de dokter heb gekregen, ga ik snel naar de apotheek. Ik doe alsof ik in de rij sta en op mijn beurt wacht. Ik zeg hardop tegen mezelf: 'ik hoop dat ik nog op tijd ben, even wachten tot ik aan de beurt ben'. Waarop Lerato zegt: je bent aan de beurt. Ik geef mijn recept aan de apothekers, leg uit dat ik bij de dokter ben geweest, dat ik last heb van mijn buik etc. Al snel pakken de beide apotheker een aantal medicijnen: een doosje, flesjes, pilletjes etc. Thirza legt ook een beetje uit hoe en wanneer ik de medicijnen moet nemen. Van Lerato krijg ik een lolly (een speelgoedboompje). Nadat zij beide verschillende spullen hebben gegeven vraag ik of ik zo alles heb. Ze antwoorden instemmend. Ik vraag of ik ook nog moet afrekenen. Thirza noemt een bedrag, ik doe alsof ik wat geef en ik krijg ook nog wat geld terug. Voordat ik ga geeft Lerato mij nog een foldertje van de apotheek, die mag ik lezen. Na elkaar gedag te hebben gezegd ga ik weer. Ondertussen waren Rosalie en Naomi bij de apotheek komen staan en spelen zij verder met Thirza en Lerato terwijl ik weg ga.	
Spelontwikkelingsniveau		
	Lerato	Thirza
Welk actueel ontwikkelingsniveau heb ik waargenomen?	Voor de spelbegeleiding heb ik een matige betrokkenheid van Lerato gezien. Zij werd vaak afgeleid door de activiteiten om haar heen. Wat ik wel van haar gezien heb was vooral op manipulerend niveau: fase 1.	Voordat ik echt mijn spelbegeleiding gaf zag ik Thirza constant in de apotheek. Zij wist goed haar rol vast te houden. Ze manipuleerde met materialen, maar hielp ook klanten (andere kinderen). Ik schatte haar in op fase 2 van het rollenspel.
Welke naast	Ik wilde Lerato stimuleren om de	-

ontwikkelingsniveau wilde ik bereiken?	rol van de apotheker aan te nemen: fase 1 van het rollenspel.	
Rol van de leerkracht		
Welke rol heb ik tijdens het spel van het kind of de kinderen aangenomen?	○ Toeschouwer ○ Stage-manager ● Speelmaatje ○ Spelleider	
Hulp		
Welke hulp heb ik gegeven tijdens het spel?	● Kinderen helpen zich in te leven in hun rol ○ Kinderen informatie bieden over de situatie waarover ze spelen ○ Kinderen helpen de situatie en handelingen te verwoorden ○ Kinderen helpen om plannen en ideeën op elkaar af te stemmen ● Andere activiteiten bij het spel betrekken ○ Nieuwe impulsen geven als het spel vast dreigt te lopen ○ Hulp bieden met materialen en middelen ○ Helpen emoties uit te spelen	
Reflectie		
Wat kan ik zeggen over de ontwikkeling na de spelbegeleiding?	Na de spelbegeleiding was Lerato beter betrokken in het spel. Toen Rosalie en Naomi na mij bij de apotheek waren, hielp Lerato samen met Thirza deze klanten. Op basis hiervan kan ik zeggen dat Lerato fase 1 van het rollenspel wel bereikt heeft. Thirza bleef tot het einde van de speelwerkles haar rol van apotheker vast houden. Aan haar spel is na de begeleiding niets veranderd. Zij bleef dus handelen op het niveau van fase 2 van het rollenspel.	
Wat kan ik zeggen over de spelbegeleiding?	Tijdens de spelbegeleiding nam ik de rol van speelmaatje aan, ik was de klant bij de apotheek. Van te voren was Lerato niet betrokken bij haar rol als apotheker, ook niet toen andere kinderen uit de groep bij haar als klant kwamen. Toen ik als speelmaatje optrad was zij wel betrokken en heeft zij samen met Thirza de rol van apotheker op zich genomen. Ze voerde daarbij handelingen uit die behoren bij de rol van apotheker. Ook toen Rosalie en Naomi kwamen bleef zij deze rol vast houden. De rol van speelmaatje heeft dus een positief effect gehad op de betrokkenheid in het spel van Lerato.	
Hoe ga ik hiermee verder?	Lerato was matig betrokken en hoogstwaarschijnlijk heeft dat verband gehad met het feit dat er eerst geen klanten waren bij de apotheek. Hoewel Thirza deze rol wel volledig op zich nam, had dat geen positief effect op Lerato. Het zou voor een volgende keer goed zijn als ik eerder al als klant kom zodat Lerato (of andere kinderen) betrokken raken bij het spel en daarna ook andere klanten gaan helpen. Nu was het redelijk aan het einde van de speelwerkles, waardoor zij maar kort werkelijk het spel gespeeld heeft.	