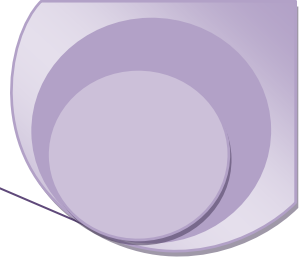


The page features three large, overlapping purple circles with a gradient effect. Two thin purple lines originate from the top left and extend diagonally across the page, passing behind the circles. A third thin purple line extends from the top right towards the bottom right, also passing behind the circles.

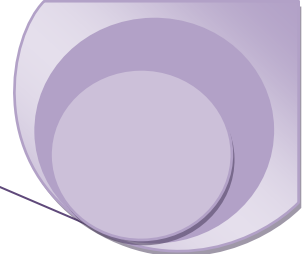
Samen spelen, samen delen

Een onderzoek naar het op een spelende manier toepassen van de ontwikkelings- en leerlijnen bij kleuters waarbij passend onderwijs voor ieder kind ontstaat

Opleiding : Pabo
Leerjaar : 2010-2011
Begeleidster : E. Andringa
Naam : Hanneke van Santen
Klas : L3/4-VIR
Studentnummer: 070203
Inleverdatum : 29 november 2010



Kleuter die duidelijk geen zin meer had om te puzzelen:
'Juf, als ik rondjes om mijn tafel ga lopen ben ik dan ook
aan het spelen?'

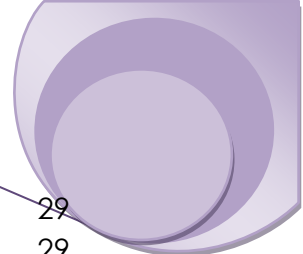


Inhoudsopgave

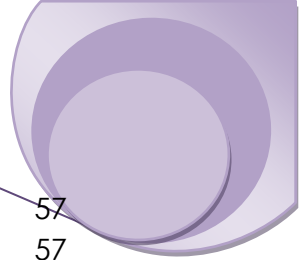
Woord vooraf	9
1. Inleiding	11
1.1 Aanleiding en motivatie	11
1.2 Probleemstelling en hypothese	11
1.3 Deelvragen	11
1.4 Hoofdstukindeling	12
1.5 Doelstellingen	12

Theorie

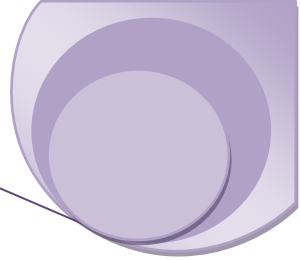
2. De ontwikkelingsgebieden van kleuters	13
2.1 Wat zijn de ontwikkelingsgebieden van kleuters?	13
2.2 Welke kenmerken horen bij de ontwikkelingsgebieden?	13
2.2.1 Cognitieve ontwikkeling	13
2.2.2 Motorische ontwikkeling	14
2.2.3 Sociaal- emotionele ontwikkeling	15
2.3 Hoe verloopt de ontwikkeling in de praktijk?	16
2.3.1 Variaties in ontwikkeling	16
3. De leerlijnen van kleuters	19
3.1 Wat zijn de leerlijnen?	19
3.2 Wat zijn de leerlijnen voor een kleuter?	19
3.3 Relatie tussen de ontwikkelingsgebieden en leerlijnen	21
4. Visies op het omgaan met de ontwikkelingsgebieden en leerlijnen	22
4.1 Welke visies zijn er op het omgaan met de ontwikkelingsgebieden en de leerlijnen?	22
4.1.1 Programmagericht onderwijs	22
4.1.2 Ontwikkelingsgericht onderwijs	23
4.1.3 Ervaringsgericht onderwijs	24
4.2 Conclusie	25
5. Leerlingvolgsysteem	27
5.1 Welke leerlingvolgsystemen zijn er?	27
5.1.1 Ontwikkelingsvolgmodel	27
5.1.2 CITO	27
5.1.3 Horeb	27
5.2 Welk leerlingvolgsysteem wordt op de ds. Van Lingenschool gebruikt?	28
5.2.1 EGGO – plus	28
5.2.2 Protocol leesproblemen en Dyslexie	28
5.3 Welke meetinstrumenten gebruikt de ds. Van Lingenschool nog meer?	



6. Spelend leren	29
6.1 Wat is spelend leren?	29
6.2 Hoe wordt spelend leren gestimuleerd?	31
6.3 Hoe nu verder?	33
7. De speelwerkles	34
7.1 Begrip	34
7.2 Organisatievormen	34
7.3 Hoeken	35
8. De speelwerkles binnen passend onderwijs	37
8.1 Wat is passend onderwijs?	37
8.2 Hoe ziet passend onderwijs er in de praktijk uit?	37
8.3 Hoe ziet de speelwerkles er binnen passend onderwijs uit?	39
9. Conclusie theorieonderzoek	40
Praktijk	
10. Onderzoeksopzet	45
10.1 Onderzoeksgroep	45
10.2 Onderzoeksdesign en – methoden	45
10.3 Stappenplan	45
10.4 Extra..	46
11. De praktijk	47
11.1 Kleuters in kaart brengen	47
11.1.1 Observeren met behulp van EGGO-plus	47
11.1.2 Indeling n.a.v. toets fonemisch bewustzijn	48
11.1.3 Welke leerlingen zijn geschikt voor mijn onderzoek	49
11.2 Leerlingen beter in kaart gebracht	50
11.2.1 Wie is L.?	50
11.2.2 Wie is S.?	51
11.3 Waart staan de leerlingen en wat zijn mijn doelen	52
11.3.1 Wat is mijn doel met L.?	52
11.3.2 Wat is mijn doel met S.?	53
11.4 Onderzoek met L.	54
11.4.1 Situatiebeschrijving 1	54
11.4.2 Analyse observatie 1	54
11.4.3 Conclusie en vervolg	55
11.4.4 Situatiebeschrijving 2	55
11.4.5 Analyse observatie 2	55
11.4.6 Conclusie en vervolg	55
11.4.7 Analyse observatie 3 en 4	56
11.4.8 Conclusie	56



11.5	Onderzoek met S.	57
11.5.1	Situatiebeschrijving	57
11.5.2	Observatie en analyse spelsituatie 1	58
11.5.3	Observatie en analyse spelsituatie 2	59
11.5.4	Observatie en analyse spelsituatie 3	60
11.5.5	Toetsafname	60
11.5.6	Conclusie	61
12.	Conclusie praktijkonderzoek	62
13.	Koppeling theorie en praktijk	64
14.	Slotconclusie	65
15.	Discussie en aanbevelingen	66
16.	Literatuurlijst	67
17.	Bijlagen	69



Woord vooraf

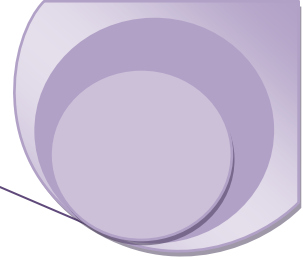
Voor u ligt een onderzoek naar het toepassen van de ontwikkelingsgebieden en de leerlijnen van kleuters. Kleuters lesgeven is een vak apart en verloopt niet hetzelfde als in de hogere groepen van het basisonderwijs. Door middel van dit onderzoek wordt er gekeken naar hoe je de ontwikkelingsgebieden en leerlijnen kunt toepassen. Met als doel voor ieder kind passend onderwijs te bieden waarbij spelend wordt geleerd.

Er is gekozen om vanuit een duidelijk kader te werken. Dit kader wordt gekenmerkt door het geven van achtergrondinformatie over de belangrijke begrippen. Door middel van onderzoek, dat bestaat uit observeren en toepassen van interventies, wordt er gekeken naar hoe de theorie is toe te passen in de praktijk.

Van daaruit trek ik mijn conclusies en doe ik aanbevelingen voor in de praktijk.

Ik wens u veel leesplezier!

Hanneke van Santen
Veenendaal, december 2010



1. Inleiding

1.1 Aanleiding en motivatie

Voor mij stond vast dat ik mijn afstudeeronderzoek wilde doen over 'iets met kleuters'. Het maakte niet uit wat, als het maar met kleuters te maken had. Veel dingen waren al onderzocht, tot ik een scriptie van vorig jaar tegenkwam. Daarin kwam naar voren dat beginnende kleuterleerkrachten nog onvoldoende zijn toegerust voor het werken met kleuters. Een aspect dat daarbij kwam kijken was dat de ontwikkelings- en leerlijnen van kleuters allereerst nog niet geheel duidelijk zijn en dat er diverse manieren zijn waarop ze worden ingezet. Daar zag ik wel een onderzoek in, want wat als ik straks voor een groep kleuters sta, hoe ga ik met de ontwikkelings- en leerlijnen van kleuters om?

Belangrijke aspecten voor mij daarbij zijn: hoe zorg ik dat ik daarin passend onderwijs aanbied waarbij een kleuter nog wel spelend leert? Vandaar de praktijkvraag: *Hoe kun je de ontwikkelings- en leerlijnen toepassen bij het spelend leren in groep 1 zodat er passend onderwijs voor ieder kind ontstaat?*

Niet alleen ik ben geïnteresseerd in deze vraag. Vanuit mijn school (CHE) zijn ze ook met deze vraag aan het worstelen, waarbij ze contact hebben met het werkveld. Toen ik dat hoorde was ik nog meer gemotiveerd. Het onderzoek wat ik ga doen is nuttig voor mezelf en voor de school. Daarnaast heeft ook het werkveld behoefte aan antwoord op deze vraag. Kortom: een onderzoek waar vraag naar is.

1.2 Probleemstelling en hypothese

Vanuit mijn praktijkvraag is de volgende onderzoeksvraag voortgevloeid:

Is het mogelijk ontwikkelings- en leerlijnen bij spelend leren in een speelwerkles bij kleuters zo toe te passen dat er passend onderwijs voor ieder kind ontstaat?

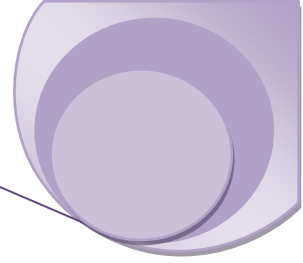
Het antwoord wat ik daarop zelf denk te vinden is als volgt:

Ik denk dat dit mogelijk is, maar daarvoor zijn er wel bepaalde voorwaarden. Hierbij denk ik aan de rol van de leerkracht. Deze is bepalend of er al spelend geleerd wordt. Ook de leeromgeving speelt hierbij een rol. De leeromgeving moet afgestemd zijn op diverse niveaus die kinderen kunnen hebben, om zo voor elk kind passend onderwijs te bieden.

1.3 Deelvragen

Theorie

- Welke ontwikkelingsgebieden heeft een kleuter en welke kenmerken horen daarbij?
- Wat wordt verstaan onder leerlijnen en wat zijn de leerlijnen van een kleuter?
- Wat wordt er verstaan onder het begrip 'spelend leren'?
- Hoe wordt een speelwerkles vormgegeven?
- Wat wordt verstaan onder passend onderwijs?
- Hoe ziet een speelwerkles er binnen passend onderwijs uit?



Praktijk

- Hoe zet je materiaal, leerling en leerkracht in om leerlingen verder te helpen in hun ontwikkeling zodat het spelend leren blijft?
- Welk effect hebben diverse materialen, de leerkracht, leerlingen op de ontwikkeling van kleuters?
- Hoe bereik je een doel waarbij er passend onderwijs ontstaat voor ieder kind?

1.4 Hoofdstukindeling

Het antwoord op de vraag wat de ontwikkelingsgebieden van kleuters zijn en welke kenmerken daarbij horen wordt in hoofdstuk twee van dit onderzoek uitgewerkt. In hoofdstuk drie zal ingegaan worden op de leerlijnen van kleuters. Vervolgens worden de verschillende visies uitgewerkt en in hoofdstuk vijf wordt uiteengezet hoe je de ontwikkeling kunt volgen. In hoofdstuk zes wordt gekeken naar de manier van leren van kleuters wat wordt vervolgd door hoe dat er in de praktijk uitziet. Tot slot wordt uiteengezet hoe dit werkt binnen passend onderwijs.

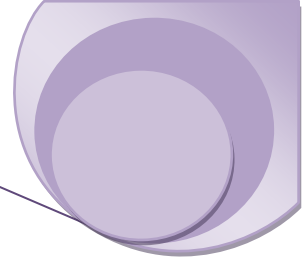
1.5 Doelstellingen

Theorie

- Aan het eind van dit afstudeeronderzoek is duidelijk wat de ontwikkelingsgebieden en leerlijnen van kleuters zijn en welke visies daarover bestaan.
- Aan het eind van dit afstudeeronderzoek is duidelijk hoe een speelwerkles eruitziet binnen passend onderwijs.
- Aan het eind van dit afstudeeronderzoek is duidelijk wat men verstaat onder spelend leren.

Praktijk

- Aan het eind van dit afstudeeronderzoek is duidelijk welke effect de leerkracht, materialen en leerlingen hebben op de ontwikkeling van een kleuter waarbij rekening is gehouden met de behoefte van de kleuter en spelend leren.



2. De ontwikkelingsgebieden van kleuters

Vaak worden de ontwikkelings- en leerlijnen in één adem genoemd. Hierdoor wordt verondersteld dat het één en hetzelfde iets is. Terwijl het twee verschillende dingen zijn. In dit hoofdstuk wordt duidelijk wat nu precies de ontwikkelingsgebieden en de leerlijnen inhouden

2.1 Wat zijn de ontwikkelingsgebieden van kleuters?

Bij kleuters zie je veel verschillen. De ene kleuter loopt frank en vrij door de klas en maakt met iedereen een praatje terwijl er ook kleuters zijn die stilletjes in de bouwhoek gaan zitten en alleen een toren gaan bouwen. Dit heeft onder andere te maken met hoever kleuters zijn in hun ontwikkeling. Natuurlijk kan een kleuter zich een keer niet lekker voelen en kan dat de reden zijn waarom hij stil in de bouwhoek zit. Daarom is het belangrijk om meerdere keren en op verschillende dagen te observeren als het gaat om ontwikkeling van kleuters.

Elk ontwikkelingsgebied heeft zijn eigen lijn waaraan de ontwikkeling van een kleuter gemeten kan worden.

De ontwikkelingsgebieden zijn als volgt in te delen:

- Taalontwikkeling
- Taal /denken
- Rekenen
- Ruimtelijke orientatie
- Visuele waarneming
- Motorische ontwikkeling
- Muzische ontwikkeling
- Sociale ontwikkeling
- Gedrag met betrekking tot spel en werkhouding¹

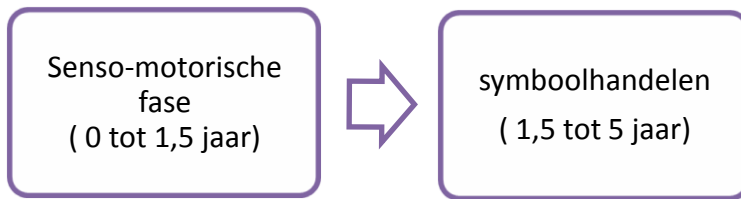
2.2 Welke kenmerken horen bij de ontwikkelingsgebieden?

Grofweg ga ik uit van de cognitieve, motorische en sociaal-emotionele ontwikkelingsgebieden. Deze drie hoofdlijnen zal ik verder toelichten.

2.2.1 Cognitieve ontwikkeling

Cognitie komt vanuit het Latijn en betekent kennen of begrijpen. De cognitieve ontwikkeling heeft dus alles te maken met de ontwikkeling van het kennen en begrijpen. Deze ontwikkeling kun je onderverdelen in verschillende fasen, de zogenaamde leeftijdsfasen.

¹ Sietses- van Dam, A. *Ontwikkelings- en leerlijnen groep 1 en 2*. Ajodakt, Leiden 2001



Deze fasen beginnen met de sensorimotorische fase, waarin de verwerving van kennis van de basiskenmerken van de wereld centraal staan. Na deze fase is er

de fase van het symboolhandelen. Bij deze fase komen we al dichterbij de leeftijd van de kleuter want deze loopt namelijk van 1,5 jaar tot 5 jaar. In deze fase ontwikkelt het symboolhandelen zich en de voorbereidende ontwikkeling van tekens, getallen en logisch denken.

Als kinderen vier jaar zijn hebben ze zich al een aantal abstracte telprincipes eigen gemaakt. Daarnaast hebben ze een goed begrip ontwikkeld van het belang van cijfers, waar ze worden toegepast, hoe cijfers eruitzien enz. Dit geldt hetzelfde voor schrijven en lezen. Die kennis van rekenen, lezen en schrijven noem je respectievelijk, ontluikende genummerdheid en ontluikende geletterdheid.² De verschillende getalaspecten staan nog betrekkelijk los van elkaar, maar langzaam aan herkennen jonge kinderen de verschillende functies van getallen en leren ze deze te onderscheiden en te verbinden. Ze leren kleine hoeveelheden herkennen en tellen en getallen ordenen op meer, mindere en evenveel.³

Wat betreft de taalontwikkeling zitten de kinderen van groep 1 in het eind van de differentiatiefase en het begin van de voltooiingsfase. In de eerste fase breidt de woordenschat van het kind steeds verder uit. Aan het begin van deze fase (op 2,5 jarig leeftijd) beschikt het over enkele honderden woorden terwijl als de kinderen vijf zijn ze er al enkele duizenden kennen. Zinnen bestaan uit steeds meer woorden en kloppen grammaticaal ook. Het meest kenmerkende van deze ontwikkeling is het gebruik van meervoudsvormen, verkleinwoorden, vervoegen van werkwoorden en vervormen van bijvoeglijke naamwoorden. De tweede fase, de voltooiingsfase, spreekt voor zich. Bij deze fase lijkt de kindertaal op volwassenentaal. De basis van de grammatica en de klanken beheerst het kind op deze leeftijd.⁴

2.2.2 Motorische ontwikkeling

De motorische ontwikkeling verloopt voor zo goed als alle kinderen in dezelfde volgorde. Belangrijk om te bedenken is dat deze ontwikkeling niet bij elk kind even snel gaat. Het leren beheersen van een nieuwe vaardigheid komt met behulp van verschillende factoren tot stand. Allereerst zijn er de nodige verbindingen tussen zenuwcellen. Daarnaast zijn er de ontwikkeling van spierspanning en spierkracht. Vervolgens is de omgeving van belang die mogelijkheden biedt om bepaalde vaardigheden te oefenen. Tot slot is motivatie ook erg belangrijk. Als een kind de motorische vaardigheid beheerst zal daarna het proces van automatisering starten. Bewegingen gaan dan als vanzelf en hebben geen bewuste aandacht meer nodig.

⁵

² Dietvorst, C. ea. *Begeleiden van ontwikkeling in theorie en onderwijspraktijk*. Samson H.D. Tjeenk Willink, Alphen aan de Rijn 1997

³ Treffers, A. *Jonge kinderen leren rekenen*. Wolters-Noordhoff, Groningen 1999

⁴ Bil, de Marjan. ea. *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie*. Nelissen, Soest 2007

⁵ Bil, de Marjan. ea. *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie*. Nelissen, Soest 2007



De motorische ontwikkeling kun je onderverdelen in de grove motoriek en in de fijne motoriek.

Grove motoriek	Fijne motoriek
Bewegingen met het hele lichaam	Activiteiten met vingers, handen, armen en ogen.
Lopen, springen, rennen, klimmen, vangen en gooien	
Motorische coördinatie is van groot belang → bewegingen worden op elkaar afgestemd.	

Allereerst zal de grove motoriek worden toegelicht. De grove motoriek is vaak nog wat stuntelig. De kleuter kan al wel één groot lichaamsdeel afzonderlijk bewegen. Bij het lopen en gooien komen armen en benen meer los van de romp. Daarnaast ontwikkelt zich het soepel rennen, hinkelen en huppelen. Ze zijn in staat om een grote bal zelf op te gooien en te vangen, klimmen, schoppen, over een lijn lopen, vijf seconde op één been te staan enz. Tijdens gym bijvoorbeeld zal er stapsgewijs gewerkt worden aan de verfijning hiervan. Door steeds te oefenen leren de leerlingen al aardig wat.⁶

Als we kijken naar de fijne motoriek zien we dat oudere kleuters in groep één al vrij goed tussen de lijntjes kunnen kleuren. Ze hebben tijdens dit jaar geleerd om grote vormen in te kleuren met wasco of vingerverf. Bij het kleuren met het potlood wordt er al op gelet of het potlood op de goede manier wordt vastgehouden. Het is belangrijk dat de duim, wijsvinger en andere vingers goed samenwerken. Dit kan ook geoefend worden door middel van kralen rijgen of bijvoorbeeld muizentrapjes vouwen. Verder zijn ze in staat om eenvoudige vormen uit te knippen en kunnen ze driehoeken, kruizen en eenvoudige letters natekenen. In groep twee leren de kinderen om complexe mensfiguren te tekenen met een hoofd, romp, armen en benen. Hele simpele woordjes en hun eigen naam kunnen ze dan vaak al met grote onregelmatige letters schrijven. Ook leren ze om hun schoenen dicht te maken.⁷

2.2.3 Sociaal-emotionele ontwikkeling

Voor aansluiting bij een leeftijdsgroep heb je sociale en emotionele vaardigheden nodig. Samenspelen en samen functioneren in een klas vereisen sociale kennis, kennis van de inter-persoonlijke regels en de vaardigheid die regels toe te passen in een nieuwe omgeving, en daarbij nog het vertrouwen om zelf nieuwe contacten te maken en anderen te leren vertrouwen.

Als je kijkt naar de soorten spelletjes die vierjarigen spelen en die vijf/zesjarigen spelen kan er weinig verschil worden gezien. Wel is er een verschil tussen de regels van het spel en het inter-persoonlijk contact. Een vierjarige ziet winkeltje spelen als het hebben van de spullen en samen hetzelfde spelen terwijl bij vijf/zesjarigen het

⁶ Bosch, van den Ab. ea. *Kijk! Praktisch hulpmiddel voor het observeren en registreren van de ontwikkeling bij 4-6 jarigen*. Bazalt, Vlissingen 2005

⁷ Bon, Annemarie. *Mijn kind in groep 1-2* ThiemeMeulenhoff, Utrecht 2004



gaat om gestructureerd spel met regels.⁸ Kortom, bij kleuters van 4/5 jaar zie je vaak nog associatief spel. Dit houdt in dat de kinderen apart bezig zijn maar wel al speelgoed uitwisselen of commentaar leveren op elkaars spel. Daarnaast kan er ook al coöperatief spel zijn. Hierbij hebben de kinderen hetzelfde doel.

Kleuters zijn voornamelijk met zichzelf bezig. Ze kunnen zich nog niet zo goed verplaatsen in hun klasgenootjes. Ze zijn erg 'ik' gericht. Door veel naar elkaar te kijken en eigenlijk hun klasgenootjes na te doen leren ze langzamerhand zich verplaatsen in de ander. Het is vooral het doen, beleven en samenwerken waardoor een kleuter steeds socialer wordt. Ze beginnen regels makkelijker op te pikken en begrijpen ook steeds beter hoe je met elkaar om moet gaan. Ze kunnen gaandeweg in hun eerste leerjaar iets beloven en zich er ook aan houden, langer luisteren en kritiek beter begrijpen. Dit gaat heel geleidelijk en het zal ook nog vaak genoeg 'mis' gaan. Begin groep één zal een kleuter voornamelijk alleen spelen, enkele namen al wel kennen en ook veel naar anderen kinderen kijken en is een kleuter ook al bereid om dingen te delen.⁹

2.3 Hoe verloopt de ontwikkeling in de praktijk?

Zoals al eerder is genoemd ontwikkelen kinderen zich op hun eigen tempo op hun eigen manier. De ontwikkeling loopt dus niet altijd gelijk met leeftijdsgenoten. Dat is normaal. Belangrijk is om in de gaten te houden wanneer de ontwikkeling van een kind uitloopt in een afwijkende ontwikkeling. Dit kan een achterstand zijn, maar ook een voorsprong. Hoe ontdek je die twee en hoe ga je daarmee om?

2.3.1 Variaties in ontwikkeling

Kinderen tot ongeveer zeven jaar hebben een geheel eigen ontwikkelingsproces. Deze ontwikkeling wordt enerzijds bepaald door rijping van het centrale zenuwstelsel en anderzijds door stimulans van buitenaf. Als we kijken naar de rijping van het zenuwstelsel kunnen we zeggen dat genetische factoren ervoor kunnen zorgen dat bepaalde vaardigheden eerder of later worden bereikt. Vandaar ook de variatie in ontwikkelingen. De consequentie hiervan is dat in de vroegkinderlijke ontwikkeling steeds een bepaalde periode, en niet een bepaald tijdstip, aangenomen moet worden waarin een bepaalde vaardigheid wordt geleerd. Bij de beoordeling moet daarom in mijlpalen worden gedacht die tussen een bepaalde bandbreedte bereikt moet worden. Als we kijken naar de stimulans van buitenaf zien we dat deze ook een belangrijke rol speelt. Hierdoor gaan namelijk hersencellen verbindingen met elkaar aan. Een netwerk van vaardigheden wordt op deze manier opgebouwd. Elk mens maakt wel dezelfde hersenstructuren actief, maar de kennis die daar wordt opgeslagen is afhankelijk van de stimulans van buitenaf. Wel moet de stimulans die aangeboden wordt passen bij de ontwikkelingsfase van het kind. Pas wanneer een kind op basis van rijping toe is aan dingen zoals lopen of praten dan zullen de prikkels van buitenaf deze processen stimuleren. Bij onvoldoende stimulans worden onvoldoende verbindingen gevormd en kan het zijn dat bepaalde vaardigheden

⁸ Dietvorst, C. ea. *Begeleiden van ontwikkeling in theorie en onderwijspraktijk*. Samson H.D. Tjeenk Willink, Alphen aan de Rijn 1997

⁹ Bon, Annemarie. *Mijn kind in groep 1-2* ThiemeMeulenhoff, Utrecht 2004



nooit worden geleerd. Daarnaast is de ontwikkeling ook afhankelijk van de aanleg van het kind. Kinderen kunnen een sterke aanleg hebben voor zowel verbale als niet-verbale denkontwikkeling. Maar kinderen kunnen ook een zwakke aanleg voor leren hebben, dan gaat het leren langzamer dan bij andere kinderen en kan de ontwikkeling vertraagd of afwijkend verlopen.¹⁰

Zoals in vorige paragrafen omschreven is, heb je een bepaalde 'norm' wat betreft de ontwikkeling van een kind. Die norm is voor elk ontwikkelingsgebied weer anders. Hierbij een voorbeeld vanuit de taalontwikkeling. Bij kleuters staat de taalontwikkeling centraal en de bestrijding van taalachterstanden is erg belangrijk. Het verloop van de taalontwikkeling kan gescreend worden aan de hand van veertien mijlpalen, die geselecteerd worden op basis van de analyse van de taalprestaties van 527 kinderen uit geheel Nederland. Een taalachterstand is pas aanwezig wanneer een kind minder presteert dan 90% van zijn leeftijdsgenootjes. Maar is dan op basis van die ene taalprestatie te zeggen dat een kind een taalachterstand heeft? Bestaat er dan niet het risico dat normale ontwikkelingsvariëaties over het hoofd worden gezien? Sienieke Goorhuis (2006) geeft haar mening daarover. Zij geeft aan dat er wel degelijk een risico is om op basis van deze gegevens conclusies te trekken. De opbouw van het neurologische netwerk van kleuters is nog in volle gang. Daarbij komt dat het bij kleuters gaat om competentiegericht leren. Intern bekwaam worden om extern gedrag te vertonen dat voldoet aan een norm. Daarom zou volgens Sienieke het begrip schoolrijpheid als competentie opnieuw ingevoerd moeten worden. Met schoolrijpheid wordt bedoeld dat een kind voldoende competenties heeft ontwikkeld om te beginnen aan onder meer het gestructureerd proces van leren lezen, schrijven en rekenen. Daar tegenover staat de voor- en vroegschoolse educatie, ook wel VVE. Dit is een verzamelnaam van de methodische en systematische ondersteuning van de ontwikkeling van jonge kinderen in de leeftijd van twee tot zes jaar.¹¹ De doelgroep van de diverse programma's die worden gebruikt bestaat uit kinderen die bijvoorbeeld een te geringe woordenschat hebben, een taalachterstand hebben, communicatief onvoldoende vaardig zijn of te weinig wereldkennis hebben. Door middel van deze programma's wordt geprobeerd deze achterstanden te verminderen. Maar zorgen de VVE programma's er daadwerkelijk voor dat kinderen zich ontwikkelen en hun eventuele taal- of ontwikkelingsachterstand inlopen? Op korte termijn kan in een aantal gevallen gezegd worden dat het effect heeft, maar dat is sterk afhankelijk van het programma en hoe intensief het aangeboden wordt. Daarnaast zijn de effecten op lange termijn maar tijdelijk en dooft het uit.

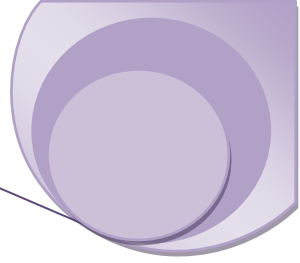
Variatie in ontwikkeling is een feit en daarmee bestaat er ook variëteit in het omgaan met deze verschillen. Het ene kind zal baat hebben bij een preventieve

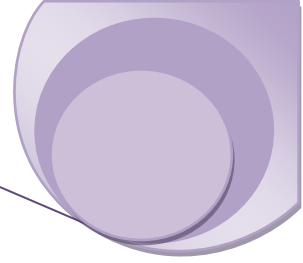
¹⁰ Goorhuis, S. ea. *Dolgedraaid: mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren?* SWP, Amsterdam 2006

¹¹ Breugel van, Karen. Ea. *VVE voor dummies. Een inkijkje in de voor- en vroegschoolse educatie.* Sardes, 2008

Samen spelen, samen delen

manier van werken terwijl een ander kind echt schoolrijp moet zijn wil het gestructureerde processen leren.





3. De leerlijnen van kleuters

Nu bekend is hoe een vierjarige zich ontwikkelt op cognitief, motorisch en sociaal-emotioneel gebied gaan we kijken hoe je hiermee als leerkracht aan de slag kunt. Ontwikkelen gaat namelijk niet bij elke kleuter hetzelfde. Hoe weet je nu als leerkracht wat er bereikt moet worden aan het einde van een jaar? Daar komen de leerlijnen om de hoek kijken.

3.1 Wat zijn de leerlijnen?

Leerlijnen zijn eigenlijk uitgewerkte kerndoelen. Kerndoelen geven de wettelijke kaders voor de kern van de onderwijsinhoud. Het is een leidraad voor de scholen en laat in hoofdlijnen zien wat belangrijk wordt gevonden om aan de kinderen mee te geven. Daarbij zorgen de kerndoelen ook voor een doorgaande lijn binnen de school. Dit is belangrijk voor leerlingen, zodat er geen scheidslijn is bij de overgang van de ene groep naar de andere. De inhoud van het onderwijs is onderverdeeld voor vier groepen, namelijk groep 1 en 2; groep 3 en 4; groep 5 en 6; groep 7 en 8. Een leerlijn bestaat uit drie betekenissen:

- de leerstof
- rol van de leerkracht
- rol van de leerlingen

Bij elk kerndoel vormen de leerstof, rol van de leerkracht en die van de leerling samen dus de leerlijn. Leerlijnen zeggen dus iets over wat je kinderen aanbiedt. In elke leerlijn zitten weer tussendoelen. Stappen in de ontwikkeling van kleuters.¹²

3.2 Wat zijn de leerlijnen voor een kleuter?

In totaal zijn er 58 kerndoelen voor het basisonderwijs, met de daarbij horende leerlijnen. Cruciale momenten van de leerlijn worden tussendoelen genoemd. Door de tussendoelen kan de leerkracht de leerling nog beter volgen. Je zou kunnen zeggen dat een tussendoel een nog verder uitgesplitste vorm is van de leerlijn. De tussendoelen en de leerlijnen geven de leerkracht een leidraad om de kerndoelen te behalen. In deze paragraaf zal een kerndoel worden uitgewerkt. Voor het complete overzicht van de kerndoelen verwijst ik naar de site tule.slo.nl.

Kerndoel 1: De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.

Gebruik

Taalaanbod: taalaanbod is afkomstig van de leraren, van klasgenoten, van mensen buiten de school en van audiovisuele informatiebronnen zoals CD, CD-Rom, (school)radio en -tv en internet.

Monologen: eenvoudige, korte monologen, (interactief) voorgelezen teksten, dialogen, gesprekken in kleine groep en grote groep (met leraar)

Teksten: verhalende en informatieve teksten, korte instructieve teksten komen ook voor, in de vorm van (gedrags-) aanwijzingen bijvoorbeeld.

¹² Tule.slo.nl



Luisteren: luisterdoelen hebben betrekking op zich ontspannen/amuseren, op het verwerven van informatie of op erachter komen hoe iets te doen of te maken (geïnstreerd worden)

Taaluitingen: de taaluitingen in de luisterteksten doen een beroep op het begrijpen van zowel eenvoudige als complexe cognitieve taalfuncties; ze zijn contextafhankelijk: hier en nu

Informatie verwerken en presenteren: informatie verwerken en presenteren gebeurt:

- mondeling: bijvoorbeeld verslag uitbrengen, demonstratie met mondelinge toelichting, dramatiseren, toelichting bij een filmpje/ dia's/foto's, vertelkast
- schriftelijk: bijvoorbeeld tekening, stripverhaal, informatieposter, boekje

Vorm

- alle teksten hebben/krijgen veel visuele en auditieve ondersteuning (d.m.v. platen, voorwerpen, gebaren, mimiek, stemgebruik, intonatie)
- de langere teksten hebben een eenvoudige structuur; ze zijn voornamelijk chronologisch opgebouwd en bevatten herhalingen
- zinnen zijn kort en eenvoudig

Inhoud

De onderwerpen van de teksten zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu, zijn contextgebonden en concreet, vooral rond concrete voorwerpen of handelingen; de afstand tussen onderwerp en luisteraar is klein

Aanpak

- onder aansturing van de leraar luisterstrategieën inzetten
- voorspellen is vooral op macro- en mesoniveau. Voorspellingen op microniveau zijn ook mogelijk in geval van bijvoorbeeld zinnen, uitspraken die steeds terugkeren in een verhaal.

In de praktijk betekent dat het volgende:

De kinderen luisteren naar taalaanbod via audiovisuele bronnen, zoals liedjes en versjes op een cd. Ook luisteren ze naar gesprekjes van klasgenoten of naar de leraar die een mededeling doet of een verhaal vertelt. Tijdens die gesprekjes stellen ze vragen, geven ze reacties, geven ze antwoord, trekken conclusies, spelen of vertellen het verhaal na enz.

Juf Anja zit met de kleuters in de grote kring. Ze heeft een grote plaat bij zich waarop een meisje in het donker staat afgebeeld. Ze vraagt aan de leerlingen: 'Wat zien jullie op deze plaat'. Vanuit hier wordt de voorkennis geactiveerd over bang zijn in het donker. Vervolgens vertelt juf Anja: 'We hebben nu gepraat over bang zijn in het donker. Vandaag ga ik jullie een verhaal voorlezen wat ook gaat over bang zijn in het donker. In dit verhaal is namelijk een hond bang in het donker en daardoor kan hij niet slapen. En nu ben ik benieuwd wie mij straks kan vertellen hoe dat nou kwam, dat die hond zo bang is in het donker'. Zo begint juf Anja met het vertellen van het



verhaal. Onder het verhaal stelt ze verschillende vragen zoals: 'Hoe denken jullie dat het nu verder gaat' en 'wat zal er nu gebeuren met de hond?'.

De leraar zorgt voor begrijpelijk taalaanbod en geeft goede feedback. Daarnaast moet zij voor ruimte zorgen, voor inbreng van kinderen en zorgt zij ervoor dat leerlingen actief deelnemen in klassikale gesprekken. Ook moet de leraar er voor zorgen dat er voldoende momenten zijn waarop kinderen actief luisteren, naar elkaar en met elkaar praten. Het actief luisteren wordt geactiveerd door verschillende luisterstrategieën aan te bieden. Dit wordt gedaan door eerst de voorkennis te activeren, uit te leggen wat de voorkennis met het verhaal te maken heeft en het luisterdoel duidelijk te maken. Wat daar nog meer bij komt kijken is het opbouwen, controleren of bijstellen al vragenderwijs of hardop denken te activeren.

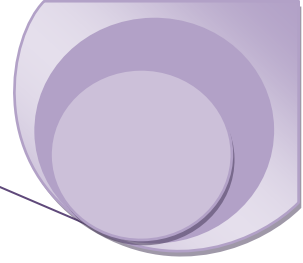
Dit is een voorbeeld van een klassikale activiteit. Natuurlijk zijn er ook andere werkvormen om aan de leerlijnen te voldoen. Dat hangt af van de het soort onderwijs wat gegeven wordt. Op welke manieren dat kan wordt duidelijk in de volgende paragraaf.

3.3. Relatie ontwikkelingsgebieden en leerlijnen

De ontwikkelingsgebieden en leerlijnen zijn niet los van elkaar te zien. Een kind ontwikkelt zich op bijvoorbeeld cognitief gebied en beheerst daardoor een leerlijn. Dit geldt natuurlijk ook andersom, als een kind een leerlijn beheerst heeft het zich op cognitief gebied ontwikkelt. Het is een wisselwerking tussen beiden.

Doordat ze niet los te zien zijn van elkaar beïnvloeden ze elkaar ook. Als een kind een ontwikkelingsachterstand heeft kun je niet verwachten dat het dezelfde doelen behaalt als een kind met een 'normale' ontwikkeling. Doordat de ontwikkeling wat trager verloopt zal een kind later aan de leerlijnen voldoen.

Doordat je weet waar een leerling zich bevindt in zijn ontwikkeling, weet je ook welke leerlijnen een kind al beheerst. Een belangrijk gegeven voor elke leerkracht om goed onderwijs te bieden.



4. Visies op het omgaan met ontwikkelingsgebieden en leerlijnen

De ontwikkelings- en leerlijnen kunnen op diverse manieren gebruikt worden. Je kunt ze zien als richtlijn, een voorgestippelde route die je wat houvast geeft. Ook worden ze gebruikt als leidraad, een lijn die je tot in de details precies volgt. Hoe ze worden gebruikt ligt aan het soort onderwijs wat gegeven wordt.

4.1 Welke visies zijn er op het omgaan met de ontwikkelingsgebieden en de leerlijnen?

Elke school werkt vanuit een bepaalde visie, een theorie. Deze visie is gebaseerd op diverse theorieën die er zijn over hoe een kind zich het beste ontwikkelt. Deze theorieën zijn weer vertaald in soorten onderwijs. De drie meest bekende soorten onderwijs zijn programmagericht-, ontwikkelingsgericht-, en ervaringsgericht onderwijs. Hoe deze vormen van onderwijs eruit zien en wat dat voor effect heeft op het omgaan met ontwikkelingsgebieden en leerlijnen wordt in deze paragraaf duidelijk.

4.1.1 Programmagericht onderwijs

Programmagericht onderwijs, kortweg gezegd PGO, kennen wij het langst. In deze vorm van onderwijs is een systematisch onderwijs- en leerprogramma met leerdoelen aanwezig en is er sprake van een systematische ordening en aanbidding van de leerstof. Bij deze manier van onderwijs wordt aangegeven welke leerdoelen bereikt moeten worden met behulp van een gedetailleerd programma van leerstappen. Deze vorm van onderwijs gaat er van uit dat leren intentioneel is en wordt uitgelokt. De leerkracht bepaalt wat er op het programma staat. Het is een gesloten vorm van onderwijs geven, waarin de leerlingen het programma volgen wat hun door de leerkracht wordt aangeboden. Het programma staat dan centraal en niet het leerproces van het kind. De leerkracht is de meest actieve persoon. Bij dit type onderwijs wordt vaak gebruik gemaakt van methodes. In de methodes staat per schooljaar voor elke dag systematisch en met doelen aangegeven wat er aan de orde moet komen. Het is dan ook het uitgangspunt voor een leerstofjaarklassensysteem. In de klas doen over het algemeen alle kinderen op hetzelfde moment dezelfde dingen.

Om de kinderen goed te volgen in hun ontwikkeling worden er regelmatig toetsen en testen afgenomen. De leerkracht is er op gericht te meten wat een kind heeft geleerd. Daarbij worden toetsen die bij de methodes horen gebruikt, maar ook toetsen die niet bij een bepaalde methode horen en juist een bepaalde ontwikkelingsfunctie toetsen. Het leerlingvolgsysteem bestaat dan ook uit die verzameling van toetsen. Als een kind dan niet goed scoort wordt er gezocht naar speciale programma's om de achterstand bij te kunnen werken.¹³

Bij deze vorm van onderwijs zal het klaslokaal overzichtelijk zijn ingedeeld. Voor de leerkracht is het erg belangrijk om de activiteiten van de kinderen te kunnen

¹³ Memelink, Dick. ea. *Onderwijs aan jonge risicokinderen* HBuitgevers, Baarn 2002



overzien, omdat de verwachting er ligt dat zij ieder kind stuurt in de aangeboden activiteit. Het liefst zou de leerkracht bij elk kind langs willen gaan om de activiteit te leiden en er zo voor te zorgen dat het doel behaald wordt. De kasten met materialen zijn ingedeeld op functieontwikkeling. Deze indeling maakt het voor de leerkracht overzichtelijk om er systematisch aan te werken en ervoor te zorgen dat ieder kind met dit materiaal opdrachten uitvoert. De materialen die gebruikt worden hebben meestal een gesloten karakter. Hier bedoel ik mee dat je een bepaalde opdracht met het materiaal moet doen waarbij het handelen van het kind alleen maar of goed of fout kan zijn. Andere materialen worden aangeboden met als doel de functies te trainen. De leerkracht binnen het PGO zal vooral gericht zijn op de verschillende aspecten van de functieontwikkeling zoals: motorische ontwikkeling, taalontwikkeling, cognitieve ontwikkeling enz. De leerkracht zal deze ontwikkelingen goed in de gaten houden en waar nodig haar aanbod erop aanpassen om het op niveau te brengen.

4.1.2. Ontwikkelingsgericht onderwijs

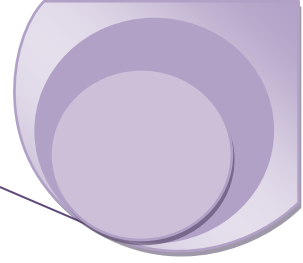
Ontwikkelingsgericht onderwijs is de benaming van de onderwijsvisie op het basisonderwijs die is ontwikkeld door de projectgroep Onderbouw Basisschool van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum. Deze groep ziet in de theorie van Vygotski goede aanknopingspunten voor een eigen onderwijsvisie: ontwikkelingsgericht onderwijs. Het onderwijs wat hiermee bedoeld wordt gaat uit van de ontwikkelbaarheid en onderwijsbaarheid van kinderen. Aan de ene kant gaat men er van uit dat de kinderen zelf ontwikkelingskracht bezitten, anderzijds stelt men dat zij voor verder ontwikkeling afhankelijk zijn van gerichte hulp. De eerder genoemde projectgroep heeft hiervoor de naam Basisontwikkeling bedacht. Zij gaan uit van de drie B's.

1. Betekenisvolle activiteiten

Wat zijn betekenisvolle activiteiten voor jonge kinderen? Dat is eigenlijk heel makkelijk: volg ze, kijk wat ze doen en je weet het. Jonge kinderen doen eigenlijk graag mee met wat grote mensen doen. We noemen activiteiten betekenisvol als kinderen er graag aan deelnemen en er bijzonder intens mee bezig zijn. De interesse, de intrinsieke motivatie, zorgt ervoor dat ze ervan leren.

2. Bemiddelende leerkracht

Ontwikkeling vindt plaats in sociale interactie tussen kinderen en hun omgeving. Ze hebben niet alleen volwassenen, maar ook andere kinderen nodig. Hele jonge kinderen leren zichzelf en elkaar bijvoorbeeld al rollenspel spelen. In het manipulerend spel proberen ze in hun samenspel nieuwe handelingen uit. Een leerkracht moet zich mengen in het spel. Zij moet ervoor zorgen dat de waarde van het spel op dat moment voor de kinderen zelf aan betekenis wint. De leerkracht biedt daarbij de zone van de naaste ontwikkeling aan. Een activiteit die het kind nog niet alleen aankan. Daarnaast moet zij ervoor zorgen om in het begeleide spel de handelingsmogelijkheden van de kinderen uit te breiden en leermomenten in te brengen.



3. Brede ontwikkeling

De ontwikkeling is verdeeld in drie delen, namelijk de basiskenmerken, brede persoonsontwikkeling en daar om heen een ring van specifieke kennis en vaardigheden. De basiskenmerken zijn voorwaarden voor ontwikkeling en leren. Dit zijn nieuwsgierig zijn, zelfvertrouwen hebben en emotioneel vrij zijn.¹⁴

Voor de praktijk zijn er een aantal kernactiviteiten die elke keer weer terugkomen. Allereerst zijn dat de spelactiviteiten. Kinderen spelen op deze manier met materialen en met elkaar, door zich in rollen en situaties te verplaatsen. Ook zijn er de constructieve activiteiten, schrijfactiviteiten, gespreksactiviteiten, leesactiviteiten en wiskundige activiteiten. Al deze activiteiten worden verbonden door zinvolle thema's waarbij ze relevant zijn voor de kinderen zelf en ze bijdragen aan het ontwikkelings- en leerproces van de kinderen.

De leerkracht zal dus vooral letten op het feit of de leerlingen emotioneel vrij zijn, nieuwsgierig zijn en zelfvertrouwen hebben. Vervolgens zal de leerkracht ook kritisch kijken naar de activiteiten die worden aangeboden. Heeft het betekenis voor de kinderen en komen de kinderen voldoende tot hun recht. De leerkracht zal daarbij aansluiten bij het spel van het kind en het één en ander toevoegen. Zo ontwikkelt zij de zone van de naaste ontwikkeling.

4.1.3 Ervaringsgericht onderwijs¹⁵

De grondlegger van het ervaringsgericht onderwijs is Ferre Laevers. De nadruk wordt gelegd op het leerproces van kinderen. Om kinderen daarin goed te kunnen begeleiden zijn daarbij twee belangrijke elementen nodig: welbevinden en betrokkenheid. Als een kind zich op zijn gemak voelt en lekker in zijn vel zit dan kan een kind uitgroeien tot een evenwichtig persoon. Betrokkenheid is een voorwaarde om tot ontwikkeling te komen. Dit is te zien aan een kind wanneer deze geconcentreerd bezig is en doorzettingsvermogen toont. Deze betrokkenheid bevordert de ontwikkeling. Om aan deze twee belangrijke elementen te voldoen heeft Laevers een schema ontwikkeld, het tempelschema.

De basis is de ervaringsgerichtheid. Het gaat hier niet om wat het kind allemaal voor ervaringen heeft opgedaan maar het gaat hier om gedachten, emoties, wensen en verlangens. Deze stroom van ervaringen worden lichamelijk gevoeld en heeft een betekenis en gevolg voor het handelen van het kind. Een leerkracht binnen EGO zal zich richten op die stroom van ervaringen en stemt daarop af. Dit wordt concreet vormgegeven in de drie zuilen:

1. Vrij initiatief → de organisatie binnen de klas is er op gericht dat kinderen zoveel mogelijk zelf initiatieven nemen. De kinderen mogen daarom ook zelf kiezen met welke activiteit ze zich bezig houden. Daarbij worden natuurlijk wel duidelijk regels en grenzen afgesproken. Er moet geleerd en geleefd kunnen worden. Door deze vrije manier van werken kan de leerkracht veel

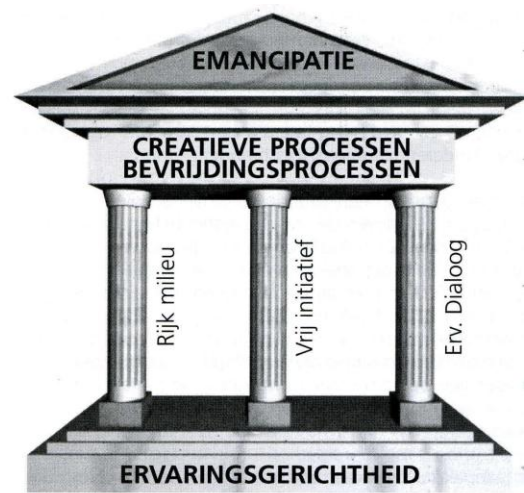
¹⁴ Janssen- Vos, F. *Basisontwikkeling voor peuters en kleuters* Van Gorcum, Assen 2008

¹⁵ Laevers, F. ea. *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs* CEGO, Leuven 2004

observeren om tot gerichte acties te komen, daarnaast komen kinderen tot een hogere manier van betrokkenheid omdat ze zelf mogen kiezen.

2. Rijk milieu → Dan moet er natuurlijk ook wel iets te kiezen zijn. Daarom moet er een zo'n groot mogelijk aanbod zijn van materialen die aan de mogelijke belangstelling van de kinderen voldoen. Observeren wat de belangstelling van de kinderen is, is daarbij erg belangrijk, om zo het aanbod aan te passen aan wat de klas wil.
3. Ervaringsgerichte dialoog → Een hulpmiddel om de ervaringsgerichtheid gestalte te geven is de ervaringsgerichte dialoog. Daarbij is de relatieopbouw belangrijk, maar ook het stimuleren van de denkprocessen.

Deze zuilen moeten leiden tot twee doelen namelijk bevrijdingsprocessen en creatieve processen. Respectievelijk gaat het hierbij om het welbevinden te herstellen en daardoor het ontwikkelingsproces weer op gang te brengen en het verwerven van nieuwe inzichten en vaardigheden. Het einddoel is daarbij de emancipatie, een mens die in emotioneel in evenwicht is en vindingrijk is.



De leerkracht zal dus in de praktijk vooral bezig zijn met observaties om te kijken wat het welbevinden en de betrokkenheid van de leerling is. Met deze gegevens zal de leerkracht aan de slag gaan met behulp van het vrije kleuterinitiatief en de ervaringsgerichte dialoog om van daaruit het kind te stimuleren en te begeleiden in zijn ontwikkeling.

4.2 Conclusie

Als we kijken naar de drie verschillende onderwijsvisies kunnen we het volgende zeggen over het omgaan met de ontwikkelingsgebieden en leerlijnen.

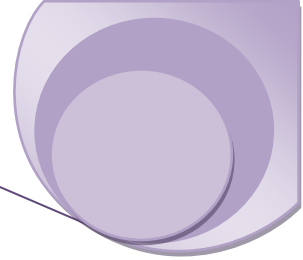
Vanuit het programmagerichte onderwijs zal de leerkracht leidend zijn. De leerkracht is op het product gericht, het behalen van de kerndoelen en zal er alles aan doen om de leerling op het gewenste niveau te krijgen.

Vanuit het ontwikkelingsgericht onderwijs is de leerkracht vooral begeleidend, maar soms ook leidend en sturend. De leerkracht heeft een bemiddelende rol en neemt deel aan de activiteiten van de leerling. De rol van deze leerkracht bestaat uit aansluiten bij het spel en iets toevoegen aan het spel. Zo biedt de leerkracht specifiek voor elk kind de zone van de naaste ontwikkeling aan.

Vanuit het ervaringsgerichte onderwijs is de leerling leidend. De leerkracht volgt het kind en is vooral gericht op het ontwikkelings- en leerproces van de leerling. Deze leerkracht gaat er vanuit dat de leerling zelf ontwikkelingskracht heeft en daarom zal deze leerkracht de omgevingsfactoren manipuleren en op deze manier aan de basisbehoefte van het kind willen voldoen.

Samen spelen, samen delen

In de praktijk zal blijken dat er vaak een combinatie van deze onderwijsmodellen te zien is, waarbij één onderwijsmodel de boventoon voert. In dit onderzoek zal de ontwikkelingsgerichte aanpak centraal staan, omdat deze aanpak van toepassing is op de school waar het praktijkonderzoek zal plaatsvinden.



5. Leerlingvolgsysteem

In de vorige paragrafen heb ik toegelicht wat de leerlijnen en ontwikkelingsgebieden zijn en hoe je die zou kunnen toepassen. Dan blijft natuurlijk de vraag: Hoe controleer je of kinderen daar aan voldoen? Daarvoor zijn er de zogeheten leerlingvolgsystemen. Het woord zegt het al, een systeem waarbij de leerling wordt gevolgd. Hiervoor zijn diverse meetinstrumenten ontwikkeld. In deze paragraaf worden enkele leerlingvolgsystemen toegelicht, waarbij de meeste nadruk wordt gelegd op het systeem wat de praktijkschool gebruikt.

5.1 Welke leerlingvolgsystemen zijn er?

Je kunt leerlingen op diverse manieren volgen.

5.1.1 Ontwikkelingsvolgmodel

Het ontwikkelingsvolgmodel, ook wel OVM genoemd, is een echt observatie-instrument. Het is een model waarbij het ontwikkelingsverloop gevolgd wordt en het gedrag van het kind. Bij de opzet en de uitwerking van het model zijn een aantal uitgangspunten geformuleerd. De observaties gebeuren in dagelijkse, voor de kinderen vanzelfsprekende groepssituaties. De beschrijvingen van de ontwikkelingsfasen zijn daarop afgestemd door de beschrijvingen zo concreet mogelijk en herkenbaar te laten zijn. De verschillende ontwikkelingsaspecten worden per kind afzonderlijk vastgelegd, maar er wordt ook aandacht besteed aan de onderlinge samenhang van deze aspecten. Zo ontstaat er een gedifferentieerd totaalbeeld.¹⁶

5.1.2 CITO

CITO is een expert in het ontwikkelen en afnemen van examens en toetsen. De manier om leerlingen te volgen is door het afnemen van toetsen. Ze noemen dit het LOVS. Leerling- en onderwijsvolgsysteem waarbij de ontwikkeling van leerlingen, groepen en het onderwijs op een school te volgen is. Bij kleuters worden ook al toetsen afgenomen. De toets: taal voor kleuters, ordenen, ruimte en tijd. Veel scholen gebruiken de toetsen om zo een objectief beeld te krijgen, naast het beeld wat ze zelf al gevormd hebben van een kind.¹⁷

5.1.3 HOREB

HOREB staat voor Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling. Dit is een observatie-instrument dat ontwikkeld is door Frea Janssen-Vos, Bea Pompert en Bert van Oers. Het sluit aan op het werken met Basisontwikkeling. Het is een vrij open systeem waarbij er gebruik wordt gemaakt van een kinderdagboek. Dit dagboek wordt bijgehouden door middel van de vele observaties die de leerkracht uitvoert. Deze worden eerst opgeschreven in een logboek, vervolgens in het kinderdagboek en van daaruit wordt het portfolio gevuld met wat er in het kinderdagboek omschreven staat.¹⁸

¹⁶ Memelink, Dick. *Ontwikkelingsvolgmodel jonge kinderen*.

¹⁷ www.cito.nl

¹⁸ Janssen-Vos, F. *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: Van Gorcum, 2008



5.2 Welk leerlingvolgsysteem wordt er op ds. Van Lingenschool gebruikt?

Zoals eerder genoemd zal het praktijkonderzoek plaatsvinden op de ds. Van Lingenschool. Belangrijk om te weten is welk leerlingvolgsysteem deze school gebruikt. De ds. Van Lingenschool gebruikt diverse meetinstrumenten om de leerlingen in kaart te brengen. De Eggo- plus kaarten voor de sociaal emotionele ontwikkeling en de Protocol Leesproblemen en Dyslexie

5.2.1 EGGO- plus

Eggo-plus is een leerlingvolgsysteem voor gedrag voor kinderen in het basisonderwijs. Er zijn vier versies van de EGGO-leerlingenkaart. De ds. Van Lingenschool gebruikt de halfjaarlijkse versie waarbij de leerlingen halverwege het jaar en aan het eind van het jaar worden gescreend. De lijst bevat twee hoofdcategorieën, namelijk: werkhouding en sociaal-emotioneel. In totaal zijn er 16 aspecten om op te scoren. Per hoofdcategorie kan er een totaalscore berekend worden. Er zijn 7 stappen met betrekking tot de werkwijze met de kaart. Deze lopen van scoren tot aan het uitvoeren van je begeleidingsplan. Centraal bij dit systeem staat objectiviteit. Vandaar dat er een document aan voorschriften bij het systeem zit om deze objectiviteit te bewaren.

5.2.2 Protocol Leesproblemen en Dyslexie

Deze toets wordt op de Van Lingenschool afgenomen bij alle kleuters van groep 2 in januari. Het is een handreiking voor leerkrachten voor de begeleiding van leerlingen met (dreigende) leesproblemen. In de vorm van een gedetailleerd stappenplan geeft het protocol aanwijzingen voor observaties en toetsing van leesvaardigheden en vaardigheden die daaraan voorafgaan. Daarnaast geeft het uitgebreide suggesties voor de invulling van de interventies.¹⁹

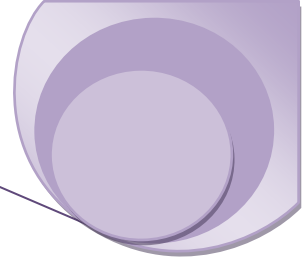
5.3 Welke meetinstrumenten gebruikt de ds. Van Lingenschool nog meer?

Map fonemisch bewustzijn

De map fonemisch bewustzijn is een werkmap waarin de tussendoelen voor taalbewustzijn en alfabetisch principe centraal staan. Daarnaast staat de relatie tussen gesproken en geschreven taal ook centraal en is er ook een raakvlak met de start van technisch lezen, als het gaat om het kunnen benoemen van letters. De map is een handvat waarbij je risicoleerlingen kunt ontdekken en zo problemen kunt voorkomen voor groep 3. Onder risicoleerlingen wordt in de werkmap verstaan de leerlingen waarbij de vaardigheden rond fonemisch bewustzijn zich langzamer ontwikkelen. Ze profiteren onvoldoende van de activiteiten rond klanken en letters in de grote groep en van taalspelletjes waarmee ze zelfstandig bezig zijn.²⁰

¹⁹ Wentink, H. ea. *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2*. Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen, 2005

²⁰ Forrer, Mariet. *Fonemisch bewustzijn*



6. Spelend leren

Nu helder is welke doelen je kunt hebben met de ontwikkeling van een kleuter en hoe je deze ontwikkeling kunt volgen en scherp houdt, is het belangrijk om te kijken naar hoe een kleuter leert. Met die kennis kun je de leerlijnen op een juiste manier aanbieden.

'Kleuters? Die mogen de hele dag lekker spelen. Af en toe zingen ze een liedje en verder spelen ze alleen maar'. Een welbekend zinnetje onder ons. Hebben we hem niet gehoord, dan hebben we het zelf misschien wel eens gedacht of gezegd. In zekere zin klopt het ook wel. Kleuters zijn veel aan het spelen, maar velen denken dat er daarbij weinig tot niks geleerd wordt. Integendeel, spelen is juist dé manier om te leren. Wat spelend leren is, waarom het zo goed is en wat daarbij de rol van de leerkracht is komt aan de orde in dit hoofdstuk.

6.1 Wat is spelend leren?

Over het algemeen zullen we het erover eens zijn dat kleuters niet leren door ze aan een tafel te zetten en ze werkboekjes te laten maken. Kleuters leren in andere situaties en op een andere manier dan oudere kinderen: ze leren door spelen. Ze leren door activiteiten die hun interesse hebben en waarin ze samen met anderen betrokken zijn.

Jonge kinderen spelen al vanaf hun geboorte. Het is hun manier om de wereld te leren kennen en de mensen in hun omgeving te ontmoeten. Spelen raakt aan wat voor jonge kinderen noodzaak is: een brede ontwikkeling. In spelactiviteiten creëren kinderen een situatie voor zichzelf waarin zij optimaal aan hun trekken komen. Ze verleggen hun grenzen, worden nieuwsgierig en verkennen met vertrouwen de wereld. Spel is hun belangrijkste activiteit. Zij ontwikkelen zich erin en kunnen er alles in kwijt: hun affectieve behoeften, hun motorische handelingen, hun verbeeldingskracht en hun cognitieve mogelijkheden. De spelsfeer in de groep nodigt kinderen uit om veilig te exploreren. Hun zelfvertrouwen groeit doordat activiteiten toegankelijk zijn en veel ruimte geven voor eigen invulling.²¹

Maar wat verstaan we nu eigenlijk onder spelen? Er is geen definitie van spelen te benoemen, maar wel zijn er kenmerken van wat we onder spelen verstaan:

- Spelen is prettig: het levert een positieve ervaring en betrokkenheid op en is op een bepaalde manier spannend.
- Spelen betekent vrijheid van handelen: kinderen bepalen zelf wat ze doen met de spullen en welke betekenis ze daaraan geven.
- Spelen kent ook regels.
- Spelen is altijd vrijwillig, je kunt het niet opleggen of kinderen dwingen om te spelen. Het komt voort uit de intrinsieke motivatie. Het betekent dat je speelt om het plezier in het bezig zijn.²²

²¹ Artikel: HJK november 2009 Spelenderwijs wijs

²² Praxis Bulletin Spelen als basis voor leren (1)(mei 2008)



- Spelen is een open of flexibele activiteit waarin het vooral om het proces en minder om een vast omschreven product gaat.²³

Jonge kinderen spelen uit zichzelf, met de voorwaarde dat er natuurlijk wel iets te spelen is. Ze leren door spontaan zelf iets te ondernemen en dat is ook kenmerkend voor gezonde kleuters met zelfvertrouwen en eigen initiatief. Ze zijn geïnteresseerd in de dingen om hen heen en de dingen die grote mensen doen. Het liefst zouden ze hetzelfde als volwassenen doen, maar ze kunnen dat nog niet echt en daarom spelen ze de echte wereld na. Daardoor groeien ze, leren ze de wereld kennen en verwerven ze vaardigheden. Ze leren taal gebruiken, omgaan met elkaar, materialen en gereedschappen gebruiken en symbolen en tekens begrijpen die in hun omgeving vertrouwd zijn. Nu kan de vraag zijn waarom dit alles dan gebeurt via het spel. Dat komt omdat kinderen op verschillende momenten een voorkeur hebben voor een bepaald type activiteit. Spelen is daarbij de meest voorkomende activiteit. Doordat ze zo graag spelen is dat de beste kans om taal, sociale vaardigheden en denkvermogen te ontwikkelen. Spel is daarom de leidende activiteit. Deze ontwikkelt zich uiteindelijk tot een nieuwe leidende activiteit, namelijk de bewuste leeractiviteit. Het spelen raakt op de achtergrond en dan is er interesse in het leren zelf. In die ontwikkeling zijn verschillende fases te onderscheiden:²⁴

Het bewegingsspel en manipulerend spel.

Peuters zijn vooral handelend en bewegend bezig. Ze oefenen tijdens dit spel hun motoriek, leggen contacten met anderen. Ook leren ze taal gebruiken door woorden te geven aan voorwerpen waarmee ze spelen en aan hun eigen handelingen. Dit doen ze door hun handelingen eindeloos te herhalen. Een voorbeeld is het jongetje dat een toren bouwt en hem omgooit en steeds weer opnieuw begint.

Rollenspel

Vanuit het manipulerend spelen krijgen voorwerpen een bepaalde betekenis. Kinderen vinden het dus interessant wat er in hun omgeving gebeurt maar kunnen daar nog niet echt aan deelnemen. Dat kan wel in een rollenspel. Kinderen nemen daarin zelf een rol aan en zo nemen de sociale contacten tussen kinderen toe. Ook de taal breidt zich uit en richt zich nu ook op de relaties tussen voorwerpen en de rollen die gespeeld worden. Daarbij is het nog wel lastig voor deze kinderen om interactief bezig te zijn. Dat komt mooi naar voren in het volgende voorbeeld: *Een jongen speelt politieagent. Het enige wat hij doet is bekeuringen uitdelen. Elk kind krijgt een briefje wat als bekeuring dient. Kinderen nemen het aan en gaan door met hun werk. Maar op een gegeven moment zegt een ander kind: 'Je kunt mij niet bekeuren, want ik ben de koning en de koning is de baas'. De politieagent loopt door.*²⁵

Waarom loopt de jongen door? Hij zit nog niet in de fase van het interactief

²³ Frea Janssen –Vos (2004)

²⁴ Frea Janssen –Vos (2004)

²⁵ Wieke Bosch en Cobi Boomsma (2009)

rollenspel en kan dus nog niets met de opmerking van de 'koning'. Dat brengt ons bij de volgende fase.

Interactief rollenspel

Het rollenspel wordt in deze fase steeds uitgebreider en rijker. De kinderen gaan meer op elkaar reageren en kunnen zich steeds beter in gedachten een voorstelling maken van een situatie die ze uit de dagelijkse werkelijkheid kennen. De rollen die ze spelen en de relaties daartussen worden al steeds echter. Doen alsof veranderd in echte handelingen met gebruik van taal die bij de rol past. De kinderen maken ook al plannen over hoe het spel moet gaan verlopen. Wie kent het zinnetje niet: 'En toen was jij ziek en toen ging ik jou beter maken'.

Constructiespel

Samen met het rollenspel ontwikkelt zich ook het constructiespel. Materialen en voorwerpen nodigen nu ook uit om te experimenteren en producten te maken. Nu begint het logisch redeneren, vooruitdenken en voorspellen echt vorm aan te nemen.

Thematisch spel

Door de toenemende ontwikkeling van rollenspel en constructiespel krijgt het spelen een verhaal, een thema zodat het een zinvolle samenhang wordt.

Bewuste leeractiviteit

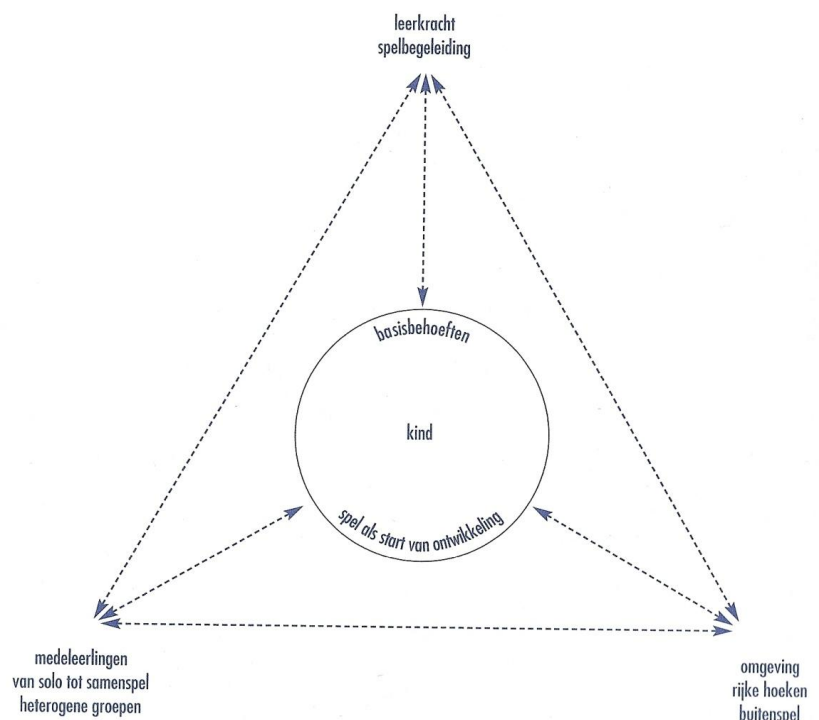
De behoefte aan 'echt' wordt nu steeds groter. Het willen leren om het leren komt nu steeds meer aan de orde. Omdat een kind vaak meer wil dan het al kan ontstaat het leermotief. Want welk kind wil nou niet dat een klant van de winkel echt kan lezen wat er in de aanbieding is? Op deze manier loopt de spelactiviteit uit tot een bewuste leeractiviteit.

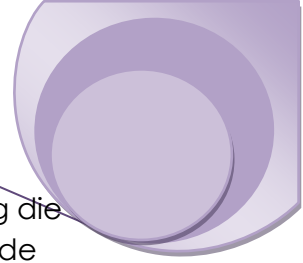
Misschien lijkt het nu zo alsof deze ontwikkelingsfasen allemaal vanzelf in elkaar overlopen. Niets is minder waar. Dat brengt mij bij de volgende paragraaf, namelijk, hoe wordt spelend leren gestimuleerd?

6.2 Hoe wordt spelend leren gestimuleerd?

In het boek van Wieke Bosch en Cobi Boomsma (2009), gaat men uit van een figuur wat een goed beeld geeft van wat de rol van de omgeving is.

Zoals op de afbeelding te zien





is, is spel de centrale activiteit en zijn daarbij drie invalshoeken van toepassing die ook weer in relatie staan met elkaar. Die drie invalshoeken zijn de leerkracht, de klasgenoten en de omgeving.

We gaan ze eens wat specificeren. Allereerst is er de *leerkracht* en het spel. De rol van de leerkracht is erg belangrijk. Spelen is niet een vrije activiteit waarbij de juf alleen maar toekijkt. Als je wilt dat kinderen deze activiteiten belangrijke leerervaringen opdoen, is het nodig dat je als leerkracht ook echt mee gaat doen. Je gaat spelactiviteiten doelbewust plannen en begeleiden. Je neemt de regie deels over. Spelen is meespelen en samenspelen in sociaal-culturele activiteiten, die voor een belangrijk deel vastliggen. Spel en spelontwikkeling vindt dus plaats in een wisselwerking van initiatieven van kinderen en de inbreng van hun omgeving. Meer en meer gaan de kinderen gebeurtenissen en situaties in rollen uitspelen vanuit voorstellingen die zij opbouwen uit ervaringen met de wereld om hun heen. Als leerkracht houd je deze ontwikkelingsmogelijkheden goed in het oog en je verbindt ze aan de inbreng van kinderen. Zo kun je bevorderen dat kinderen hun creativiteit en probleemoplossend vermogen ontwikkelen, belangrijke sociale vaardigheden en taal leren en specifieke kennis en vaardigheden inzetten.²⁶

Frea Janssen-Vos heeft daar een praktisch handvat voor opgesteld.²⁷ Zij benoemt het als de vijf impulsen binnen spelbegeleiding.

1. Gezamenlijke oriëntatie. De leerlingen, en eventueel ook de leerkracht, oriënteren zich op het spel. Hierbij worden rollen verdeeld en activiteiten besproken die bij de rollen horen.
2. Structureren en verdiepen van activiteiten. De leerkracht helpt om de activiteit te ordenen. Daarnaast kan zij verdieping in het spel aanbrengen door met een vraag te komen of een bepaald voorwerp om op die manier de activiteit intensiever te maken.
3. Verbreden van activiteiten. Door rollenspel te verbinden aan andere activiteiten kan worden bereikt dat kinderen verschillende spelvormen integreren en met meer handelingsmogelijkheden in aanraking komen.
4. Toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden. De leerkracht bouwt leermomenten in het spel om nieuwe ervaringen, inzichten, kennis en vaardigheden aan het handelingsrepertoire toe te voegen.
5. Reflecteren op de activiteit. Samen met de kinderen reflecteren bevordert dat de kinderen leren over hun handelen na te denken en ook hun manier van denken onder de loep te nemen.

Daarnaast zijn er nog diverse rollen die je als leerkracht kunt inzetten tijdens spel. Je kunt een medespeler zijn. Je hebt een rol binnen het spel en daarin volg je de stroom van de kinderen en laat je hen ook aan de leiding. De leerkracht is hierin model en laat zien hoe je gesprekken voert enz. Je kunt ook als spelleider optreden. Deze rol heeft de bedoeling om het spel te verdiepen. Daarbij kan er gedacht worden aan nieuwe voorwerpen of een vraag te stellen waardoor het spel een

²⁶ HJK NOVEMBER 2009 Spelenderwijs wijs Bea Pompert

²⁷ Janssen-Vos, F. *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum, 2006.



andere wending krijgt. Bij deze twee rollen is de leerkracht binnen het spel aan het werk. Er zijn ook twee rollen buiten het spel, namelijk de regisseur en de waarnemer. De regisseur geeft adviezen of aanwijzingen. De waarnemer is eigenlijk publiek. De leerkracht kan daarbij op een non-verbale manier laten blijken dat er gekeken wordt. Daarbij kan het ook zo zijn dat de waarnemer af en toe vragen stelt.²⁸

Als tweede zijn er de klasgenoten en het spel. Voor ons lijkt het alsof kinderen automatisch samenspelen. Toch is er niet direct sprake van samenspelen. Ook daarin zijn verschillende fases te onderscheiden.

Type	Leeftijd	Toelichting
Solospel	Tot 2 jaar	In je eentje spelen zonder aandacht voor anderen
Solospel met aandacht voor elkaar	Tot 2 á 3 jaar	In je eentje spelen met aandacht voor elkaar
Parallelspeel	Tot 3 á 4 jaar	Naast elkaar (in je eentje) hetzelfde spelen
Samenspel	Vanaf 4 jaar	Samen spelen op basis van gezamenlijk gemaakte afspraken

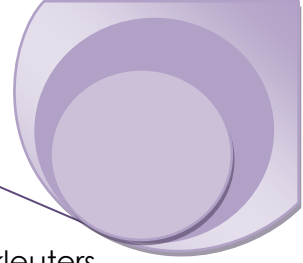
Deze fases doorloopt een kind eigenlijk vrij natuurlijk. Een leerkracht kan dit wel beïnvloeden. Welke kinderen erbij elkaar in een groepje worden geplaatst is bepalend voor de spelontwikkeling. Een kind ontwikkelt zich anders als het in een groepje zit met leeftijdsgenoten dan in een groep met kinderen ouder en jonger dan hem. Kinderen lokken elkaar uit en leren enorm veel van elkaar.

Als laatste is er de omgeving en het spel. Belangrijk daarbij is dat de omgeving een rijke leeromgeving is. Een omgeving kun je rijk noemen als er middelen en materialen aanwezig zijn die veel handelings-, ervarings- en leermogelijkheden bieden. De materialen moeten zo echt en zo functioneel mogelijk zijn. Daarnaast is het belangrijk dat niet jij als leerkracht de omgeving opbouwt, maar dit samen met de kinderen doet. Op die manier worden ze betrokken bij de leeromgeving en leren ze zelf na te denken over wat er bij het thema past.

6.3 Hoe nu verder?

Nu duidelijk is wat spelend leren is en hoe het ontwikkelt kan worden, blijft er nog een vraag liggen. Hoe weet je als leerkracht wanneer je een bepaalde rol moet aannemen en welke materialen je moet inzetten? Observeren is hierbij een belangrijk instrument. Door te observeren aan de hand van observatiemethoden kan een leerkracht zien waar de leerlingen zijn met betrekking tot de leerlijnen of een bepaald ontwikkelingsgebied. Daarom is het zo belangrijk om de leerlijnen en ontwikkelingsgebieden in kaart te hebben, zodat je als leerkracht weet wat de leerlingen nodig hebben om aan beiden te voldoen.

²⁸ Janssen-Vos, F. *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum, 2006.



7. De speelwerkles

In het vorige hoofdstuk is omschreven hoe kleuters leren. De manier waarop kleuters leren verschilt van de manier waarop in hogere groepen geleerd wordt.

Logischerwijs is de manier waarop onderwijs wordt gegeven ook anders. In dit hoofdstuk wordt een onderdeel van het onderwijs aan kleuters uiteengezet.

Een kijkje in de kleuterklas op een maandagmorgen. Twee kleuters zitten netjes achter de computer een educatief spel te spelen. In de klas... zijn de kleuters verdeeld over het lokaal. Een kleuter staat te draaien voor het kiesbord, drie kleuters spelen winkeltje, vier kleuters zijn de hoogste toren aan het bouwen in de bouwhoek. Hé, daar gaat een kleuter met een lijmpot en daar loopt er één met vellen gekleurd papier. In het midden van de klas staat een tafel die bezaait is met puzzelstukjes. Chaos? Nee hoor, dit is een speelwerkles.

7.1 Begrip

De speelwerkles, ook wel speelwerktijd genoemd, is een brede en gevarieerde activiteit die op de meeste scholen meestal 's morgens en s'middags voorkomt. Onder het begrip speelwerkles wordt het volgende verstaan: De periode waarbinnen kinderen spelen en werken met verschillende ontwikkelingsmaterialen.²⁹ De kinderen spelen in deze tijd vrij of aan de hand van een opdracht. Tijdens de speelwerkles is de rol van de leerkracht zowel leidend als begeleidend. Dat ligt eraan wat er precies in de speelwerkles gedaan wordt.

7.2 Organisatievormen

Als je diverse scholen zou bezoeken en de speelwerkles zou bekijken, kom je diverse verschillen tegen wat betreft de organisatie. In het boek, *Onderwijs aan het jonge kind.. een vak apart*, worden vier organisatievormen onderscheiden. Natuurlijk zijn er meerdere vormen te bedenken en te gebruiken, maar voor de grote lijn onder worden er vier toegelicht.

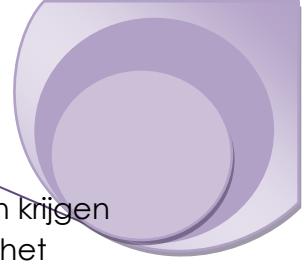
1. Speelwerkles met alleen geleide activiteiten

Dit is een speelwerkles waarin alle kinderen werken volgens een opdracht. Binnen deze opdracht hebben de leerlingen wel de vrijheid van materiaalkeuze e.d. Verder worden de leerlingen vrijwel gestuurd. Er is weinig ruimte voor het eigen initiatief van kinderen. Een voorbeeld hiervan is drie handvaardigheidopdrachten waarbij de leerlingen in drie niveaus worden ingedeeld en aan het werk worden gezet. Bij deze manier van werken zal de leerkracht degene zijn die enorm druk is met het begeleiden en ondersteunen van de leerlingen.

2. Speelwerkles met zowel geleide, begeleide en vrije activiteiten

Bij deze organisatievorm heeft de leerkracht iets meer rust. Een voorbeeld hiervan is dat de leerkracht aanwezig is bij het groepje wat bijvoorbeeld leert om slingers te maken. De begeleide activiteit kan een werkje zijn wat wel vooraf bepaald is door

²⁹ Wieke Bosch en Cobi Boomsma (2009)



de leerkracht, maar wat ze zelfstandig kunnen uitvoeren. De overige kinderen krijgen de keuze voor een vrije activiteit, zoals bijvoorbeeld de bouwhoek, krijten op het bord of puzzelen. Bij deze manier van werken heb je als leerkracht iets meer rust. Nog steeds heb je de touwtjes in handen, door de geplande keuzemogelijkheden en het aanwijzen van welk groepje wat doet, maar de leerlingen kunnen wel kiezen.

3. Speelwerkles met zowel geleide, begeleide en vrije activiteiten waarbij de laatste twee meer voorkomen

Om de speelwerkles op deze manier te organiseren is het planbord enorm belangrijk. Hierop staan alle activiteiten aangegeven. De leerkracht deelt hierbij de activiteiten en keuzemogelijkheden per groep in. De kinderen hebben op deze manier veel meer keuzevrijheid. De leerkracht heeft daarbij de tijd om aan één groepje constante hulp te bieden en de andere kinderen kunnen de activiteiten zelf kiezen en voor een groot deel ook zelfstandig uitvoeren.

4. Speelwerkles in de meest vrije vorm

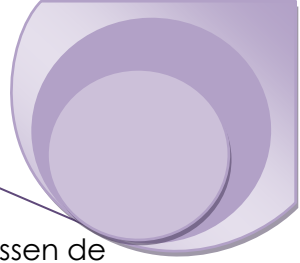
Deze vorm is de meest vrije vorm van de speelwerkles. De leerlingen hebben een vrije keuze uit de activiteiten op het planbord. Daarbij hangt ook de keuze voor het rode (moet-werkje) en het blauwe (mag-werkje) werkje. De leerlingen mogen om de beurt kiezen wat ze graag willen doen tijdens deze speelwerkles. Belangrijk is dat de leerkracht bijhoudt welke leerling wat kiest. Anders zullen veel leerlingen altijd hetzelfde kiezen en komen andere leerlingen niet aan bod in een bepaalde hoek. Daarnaast is het zo dat elke leerling het rode werkje aan het einde van de week af moet hebben. Daarin hebben ze wel zelf de keuze welke dag ze dat willen maken. Zo leren de leerlingen al een klein beetje eigen verantwoordelijkheid over wat ze moeten doen. De leerkracht is wel degene die alles goed registreert.

Zoals al eerder is gezegd, deze organisatievormen zijn vier mogelijkheden. Het is ook niet zo dat als je eenmaal voor één vorm kiest je er aan vast zit. De ene dag kan een vrije vorm goed werken en de andere dag moet je soms groepjes indelen.

7.3 Hoeken

Bij een speelwerkles komen meestal ook de hoeken aan bod. Wie kent de poppenhoek en de bouwhoek van vroeger niet? Als je nu in een kleuterklas gaat kijken zul je veel meer soorten hoeken tegenkomen. De poppenhoek is de huishoek geworden en soms is het zelfs zo dat het wordt omgetoverd tot een restaurant o.i.d. Bij elk thema worden de bestaande hoeken op creatieve wijze omgebouwd tot iets passends en uitdagends.

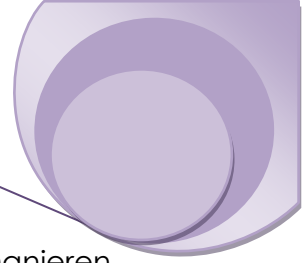
In de meest ideale vorm is een hoek een min of meer afgeschermd aparte ruimte in het lokaal, op de gang of in de gemeenschapsruimte, waar kinderen zelfstandig ervaringen rond een leergebied of rondom een thema opdoen. In de hoeken is een groot aanbod aan materiaal. Met het werken van hoeken wordt er een groot beroep gedaan op het initiatief nemen, het kiezen en het zelf oplossen van problemen. Kinderen leren tijdens het werken in hoeken ook samenwerken, elkaar



helpen. Daarnaast leren ze ook nog eens van elkaar.³⁰

De belangrijkste reden om in hoeken te werken is de individuele verschillen tussen de leerlingen. Door middel van hoekenwerk kun je tegemoetkomen aan deze verschillen. Je kunt het zo indelen dat leerlingen op hun eigen tempo en op hun eigen niveau kunnen werken. De leerkracht heeft dan ook tijd om extra aandacht te geven aan leerlingen die dat nodig hebben.

³⁰ Pinke, F ea. *Handboek werken in hoeken groep 1 t/m 8*. Delubas, Drunen 2001



8. De speelwerkles binnen passend onderwijs

Zoals in de vorige paragraaf al genoemd is kan de speelwerkles op diverse manieren worden ingevuld. Dat is afhankelijk van de onderwijsvisie van de school. Daarnaast ligt het er ook aan welk doel je met de speelwerkles wilt bereiken. Ook zijn er diverse geluiden te horen over passend onderwijs. De vraag die met betrekking tot de speelwerkles nog onbeantwoord is, is de volgende: Hoe richt je de speelwerkles nu zo in dat het passend onderwijs is voor ieder kind?

8.1 Wat is passend onderwijs?

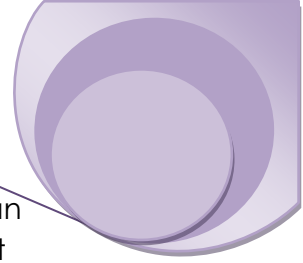
Om te weten hoe de speelwerkles er binnen passend onderwijs uit ziet is het belangrijk om helder te hebben wat er onder passend onderwijs wordt verstaan. Bij passend onderwijs gaat het erom dat elke kind onderwijs krijgt wat het beste past bij zijn of haar talenten en beperkingen. De bedoeling van passend onderwijs is dat er geen kinderen tussen wal en schip belanden en elk kind een eigen plek krijgt in het onderwijs wat bij het kind past. Met een passende plek wordt bedoeld dat een kind zich op zijn of haar niveau en tempo kan ontwikkelen en dat de leerkracht die mogelijkheid ook biedt.³¹ Om te garanderen dat ieder kind een plekje krijgt wat echt bij hem of haar past is het streven om de zorgplicht in 2012 te hebben ingevoerd. Dit houdt in dat elk schoolbestuur verplicht is om te zorgen voor passend onderwijs voor elke leerling met een extra ondersteuningsbehoefte die op een school van dat schoolbestuur wordt aangemeld of al staat ingeschreven. Als een school niet aan de wensen van de ouders en de behoefte van het kind kan voldoen, wordt met hen uitgezocht welke school dat wel kan. Dit is meer de beleidsmatige kant en verder niet relevant voor dit onderzoek. Wat echter wel relevant is, is de passende plek die het onderwijs moet bieden voor elk kind. Hoe kun je als leerkracht tegemoetkomen aan elk kind zodat het passend onderwijs is? Dat brengt ons bij de volgende paragraaf.

8.2 Hoe ziet passend onderwijs er in de praktijk uit?

Als er wordt gekeken naar het bovenstaande begrip van passend onderwijs kunnen we niet anders dan concluderen dat het onderwijs eigenlijk al zoveel mogelijk passend is. Welke leerkracht probeert geen rekening te houden met de verschillen in niveau en tempo van de leerlingen in de klas? Precies, elke leerkracht doet dat. Toch is daar niet alles mee gezegd. Het vereist een bepaalde manier van kijken naar leerlingen en registreren van wat je waarneemt. Een middel om op deze manier te werken is door gebruik te maken van het concept handelingsgericht werken. Binnen het concept handelingsgericht werken wordt er gekeken naar wat een leerling nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. Het onderwijs wordt aangepast op de basisbehoeften en onderwijsbehoeften van het kind.³² Dit wordt gedaan vanuit de gedachte dat de ontwikkeling van een kind niet alleen wordt bevordert door de competentie van het kind, maar de competentie is juist het resultaat van het

³¹ www.passendonderwijs.nl

³² Schut, Roland. 'Handelingsgericht werken (HGW)' Expertisecentrum EGO. (2010): 6 pars. [online tijdschrift], geraadpleegd 17 april 2010. Beschikbaar via <http://www.ervaringsgerichtonderwijs.nl/downloads/congres/Aanbod%20expertisecentrum%20handelingsgericht%20werken.pdf>.



welbevinden en de betrokkenheid van het kind.³³ De onderwijsbehoeften van kinderen staat dus centraal. Dit betekent dat er binnen het handelingsgericht werken heel specifiek wordt gekeken naar elk individueel kind. Dit is ook de bedoeling van passend onderwijs. Om dit praktisch te maken wordt er binnen handelingsgericht werken gewerkt met groepsplannen.

Op de meeste scholen wordt zorg aan de leerlingen gegeven door middel van individuele handelingsplannen. Deze individuele handelingsplannen worden gemaakt voor leerlingen die naar boven of naar onder afwijken ten opzichte van het gemiddelde. De handelingsplannen worden dan in de klas, met ondersteuning van de RT'er of helemaal bij de RT'er uitgevoerd. Aan een individueel handelingsplan wordt gemiddeld zes weken gewerkt waarna een evaluatie plaats vindt en er besloten wordt of er een nieuw handelingsplan gemaakt moet worden of dat het probleem opgelost is. Een groepsplan komt grotendeels in de plaats van het werken met individuele handelingsplannen.

Het werken met groepsplannen kan op verschillende manieren. Zo kan je met een dynamisch groepsplan werken en met een statisch groepsplan³⁴. Deze laatste manier van werken is niet relevant voor dit onderzoek. Vandaar dat er verder wordt ingegaan op het dynamisch groepsplan. Een dynamisch groepsplan betekent dat er per leerling een individueel handelingsplan gemaakt wordt. Deze individuele handelingsplannen worden geclusterd naar onderwijsbehoeften waarna van deze geclusterde groepen groepsplannen worden gemaakt. Een voordeel van het werken met een dynamisch groepsplan is dat na het maken van de groepsplannen een goed overzicht van de klas ontstaat waarin duidelijk staat beschreven wat er met elke groep moet gebeuren in de komende periode. Een nadeel van het werken met een dynamisch groepsplan is dat als er iets in de individuele groepsplannen van de leerlingen verandert, dit ook meteen in het groepsplan aangepast moet worden. Er moet dus goed in de gaten worden gehouden of het groepsplan nog wel 'up-to-date' is.

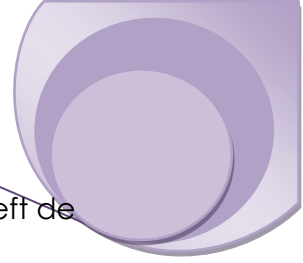
Hoe dit tot stand komt wordt duidelijk in de cyclus.³⁵

- *Fase 1: Waarnemen / signaleren*
 - o **Stap 1:** Verzamelen van leerlingengegevens in een groepsoverzicht
 - o **Stap 2:** Signaleren van leerlingen die extra begeleiding nodig hebben
- *Fase 2: Begrijpen / analyseren*
 - o **Stap 3:** Benoemen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen
- *Fase 3: Plannen*
 - o **Stap 4:** Clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften
 - o **Stap 5:** Opstellen van het groepsplan
- *Fase 4: Realiseren*
 - o **Stap 6:** Uitvoeren van het groepsplan

³³ Marcel van Herpen, ed. *ErvaringsGericht Onderwijs. Van oriëntatie tot implementatie*, (Antwerpen - Apeldoorn: Garant, 2005), 51.

³⁴ Marcel van de Wiel en Marcel Huijgens, ed. *Effectieve handelingsplanning. De basis voor een zorgstructuur in het primair onderwijs*, (Baarn: HBUitgevers, 2003), 41.

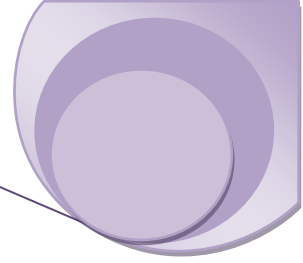
³⁵ Arjan Clijnen e.a., ed. *Draaiboek Invoering 1-zorgroute in school. Handelingsgericht werken met groepsplannen*, (WSNS plus en KPC Groep, 2007), 11.



Deze cyclus komt niet zomaar tot stand. Voor het waarnemen/signaleren heeft de leerkracht punten nodig waarop gelet moet worden om te ontdekken welke leerlingen extra begeleiding nodig hebben. Daar komen de ontwikkeling- en leerlijnen bij kijken. Deze geven een handreiking van wat een leerling moet kunnen. Het is dus belangrijk dat de leerkracht goed observeert om te bepalen hoe ver de leerlingen zijn. Aan de hand van de ontwikkelingsgebieden en leerlijnen en de observaties van de leerlingen wordt dus bepaald welke onderwijsbehoeften de leerling nodig heeft. Vervolgens wordt er een groepsplan opgesteld met bijbehorende doelen. Door deze manier van werken is het voor de leerkracht duidelijk welke leerling welke zorg nodig heeft en kan er dus specifiek ingegaan worden op behoeftes van individuele leerlingen. Op deze manier wordt dus passend onderwijs gecreëerd.

8.3 Hoe ziet de speelwerkles er binnen passend onderwijs uit?

Nu duidelijk is op welke manier passend onderwijs er in de praktijk uit kan zien is het belangrijk om specifiek in te gaan op de speelwerkles en dan specifiek kijkend naar de hoeken. Na het observeren en het opstellen van het groepsplan komt de daadwerkelijke uitvoering. Hoe kun je als leerkracht er voor zorgen dat je aan de gestelde doelen werkt op een manier zodat de leerlingen nog wel spelend aan het leren zijn? Daarbij kan er worden teruggeblikt naar hoofdstuk twee. Daarin staan verschillende factoren beschreven die het spelend leren stimuleren. Dit zijn de leerkracht, de klasgenoten en de omgeving. De leerkracht en de omgeving zijn de grootste twee aspecten die bepalen of iets spelend leren is en zijn ook de meest beïnvloedbare. Als leerkracht kun je de omgeving zodanig aanpassen dat het aansluit bij de individuele behoeften van het kind. Binnen de speelwerkles is hier voldoende ruimte voor. Door het aanbieden van activiteiten op diverse niveaus en met verschillende materialen kan er gedifferentieerd worden. Als leerkracht ben jij degene die activiteiten aanbiedt in de zone van de naaste ontwikkeling zodat leerlingen uitgedaagd blijven en zodat het passend is bij hun niveau. Dit doe je door de keuzes die je maakt bij het beschikbaar stellen van materialen in een hoek. Op die manier beïnvloed je de omgeving, maar waarbij het kind wel zelf ontdekkend en al spelend leert. Je kunt het ook beïnvloeden door je eigen gedrag. Het meespelen in de hoeken of juist niet. Vragen die je stelt of acties die je doet. Op die manier kun je al spelend leerlingen stimuleren om verder te denken, zonder dat je ze daar specifiek een kant en klare opdracht bij geeft.



9. Conclusie theorieonderzoek

In dit onderzoek heb ik de theoretische basis gelegd voor mijn onderzoeksvraag: *Is het mogelijk ontwikkelings- en leerlijnen bij spelend leren in een spelwerkles bij kleuters zo toe te passen dat er passend onderwijs voor ieder kind ontstaat?*

Daarbij heb ik diverse deelvragen opgesteld die ik in dit hoofdstuk zal beantwoorden.

1. Welke ontwikkelingsgebieden heeft een kleuter en welke kenmerken horen daarbij?

Ik heb hierbij gekeken naar drie ontwikkelingsgebieden van de kleuters, namelijk de cognitieve ontwikkeling, de motorische ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze drie ontwikkelingsgebieden zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en staan in interactie met elkaar. Deze ontwikkelingsgebieden zijn de basis voor de inrichting van je onderwijs.

Op cognitief gebied is het meest kenmerkende van de taalontwikkeling het gebruik van meervoudsvormen, verkleinwoorden, vervoegen van werkwoorden en vervormen van bijvoeglijke naamwoorden. Op gebied van de rekenontwikkeling zie je dat ze steeds meer begrip krijgen van getallen en koppelingen zien tussen symbolen en getallen.

De motorische ontwikkeling kun je opdelen in de grove en de fijne motoriek. De grove motoriek kenmerkt zich doordat lichaamsdelen steeds meer afzonderlijk van elkaar gaan bewegen. Bij de fijne motoriek is het belangrijk dat vingers zich afzonderlijk gaan bewegen. Je ziet een opbouw dat kinderen steeds beter tussen de lijntjes kunnen kleuren, complexere figuren kunnen uitknippen e.d.

De kenmerken die daarbij horen zijn dat een jonge kleuter vooral nog op zichzelf gericht is en nog niet echt bezig is met het samen iets spelen, maar ook daarbij vooral aan zichzelf denkt.

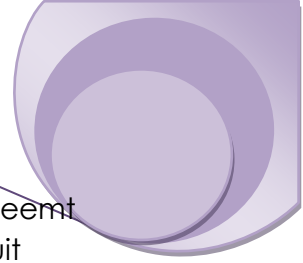
Belangrijk is dat de ontwikkeling van elk kind anders verloopt. Geen één kind is hetzelfde dus er zijn vele variaties te zien. Lastig is om te weten wanneer iets een achterstand is en wanneer het een ontwikkelingsvariatie is. Daarbij is het belangrijk goed te observeren en signaleren.

2. Wat wordt verstaan onder leerlijnen en wat zijn de leerlijnen van een kleuter?

Leerlijnen zijn erg belangrijk. Leerlijnen zijn een uitwerking van de kerndoelen. De leerlijnen geven een leerkracht houvast van wat belangrijk is om de kleuters te leren en zorgen ervoor dat er een doorgaande lijn is binnen de basisschool. Er zijn verschillende opvattingen over het omgaan met deze leerlijnen. Als we kijken naar de drie verschillende onderwijsvisies kunnen we het volgende zeggen over het omgaan met de ontwikkelingsgebieden en leerlijnen.

Vanuit programmagericht onderwijs zal de leerkracht leidend zijn. De leerkracht is op het product gericht, het behalen van de kerndoelen en zal er alles aan doen om de leerling op het gewenste niveau te krijgen.

Vanuit ontwikkelingsgericht onderwijs is de leerkracht vooral begeleidend, maar



soms ook leidend en sturend. De leerkracht heeft een bemiddelende rol en neemt deel aan de activiteiten van de leerling. De rol van deze leerkracht bestaat uit aansluiten bij het spel en iets toevoegen aan het spel. Zo biedt de leerkracht specifiek voor elk kind de zone van de naaste ontwikkeling aan.

Vanuit ervaringsgericht onderwijs is de leerling leidend. De leerkracht volgt het kind en is vooral gericht op het ontwikkelings- en leerproces van de leerling. Deze leerkracht gaat er vanuit dat de leerling zelf ontwikkelingskracht heeft en daarom zal deze leerkracht de omgevingsfactoren manipuleren en op deze manier aan de basisbehoefte van het kind willen voldoen.

In de praktijk zal blijken dat er vaak een combinatie van deze onderwijsmodellen te zien is, waarbij één onderwijsmodel de boventoon voert. In dit onderzoek zal de ontwikkelingsgerichte aanpak centraal staan.

3. Wat wordt er verstaan onder het begrip 'spelend leren'?

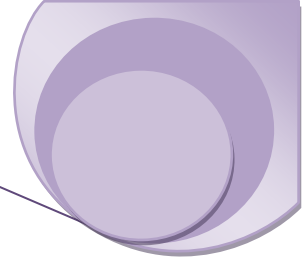
Er is geen kant en klare definitie van wat we nu precies onder spel verstaan. Wel worden er een aantal kenmerken aangereikt om het beeld completer te maken. Kleuters leren door spelend bezig te zijn en ze leren niet door werkboekjes te maken. In dit spel zijn een aantal fases te onderscheiden. Van manipulerend spel, hetzelfde steeds herhalen, tot een bewuste leeractiviteit.

4. Hoe wordt een speelwerkles vormgegeven?

Er zijn diverse manieren om een speelwerkles vorm te geven. Je kunt het spelen en werken apart houden. Dus echt een aparte werkles waarin alle kinderen aan het werk zijn en een aparte speelles waarin alle kinderen aan het spelen zijn. Dan zijn er nog de tussenvarianten waarbij een deel van de kinderen speelt en een deel van de kinderen werkt. Bij een speelwerkles komen ook de hoeken aan bod. In de hoeken leren de kinderen zelfstandig spelen, maar ook samen te spelen. Het aanbod in de hoeken wordt bepaald door de leerkracht.

5. Wat wordt verstaan onder passend onderwijs?

Bij passend onderwijs gaat het erom dat elke kind onderwijs krijgt wat het beste past bij zijn of haar talenten en beperkingen. De bedoeling van passend onderwijs is dat er geen kinderen tussen wal en schip belanden en elk kind een eigen plek krijgt in het onderwijs wat bij het kind past. Met een passende plek wordt bedoeld dat een kind zich op zijn of haar niveau en tempo kan ontwikkelen en dat de leerkracht die mogelijkheid ook biedt.



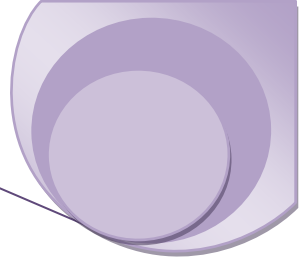
6. Hoe ziet een speelwerkles er binnen passend onderwijs uit?

Ontwikkelingsgericht onderwijs geeft aan dat er hierbij rekening moet worden gehouden met elk individueel kind. De leerkracht heeft hierin een voornamelijk begeleidende rol en neemt soms ook deel aan de activiteiten van de leerling. De rol van de leerkracht bestaat uit aansluiten bij het spel en er iets aan toevoegen. Het doel hiervan is om voor elk specifiek kind de zone van de naaste ontwikkeling te kunnen aanbieden. Op die manier leren leerlingen naar een hoger niveau te reiken en kunnen we passend onderwijs bieden. Dit betekent dat de leerlijnen niet aan alle kinderen op hetzelfde moment aangeboden zullen worden. Elk kind is anders en ontwikkelt op zijn/haar manier. Als leerkracht is het belangrijk om de leerlingen zo goed mogelijk te observeren en op die manier aan te sluiten bij de ontwikkeling van elk individueel kind. Dit kan door middel van het handelingsgericht werken. Hierin wordt er specifiek gekeken naar de individuele onderwijsbehoeften van elk kind en van daaruit wordt een groepsplan opgesteld naar aanleiding van de gestelde doelen.

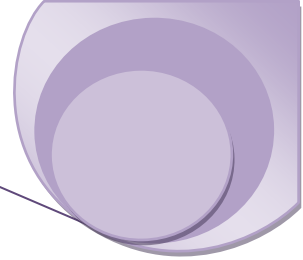
Kortom..

De leerlijnen bieden een leerkracht houvast om zo de kerndoelen te behalen. Om de leerlijnen op een juiste manier toe te passen is er gekeken naar de manier waarop kleuters leren, namelijk al spelend. Binnen het spelend leren zijn er verschillende fases waar een kleuter zich kan bevinden. Het is noodzakelijk om die fases helder te krijgen om zo het juiste onderwijs te bieden. Hierbij komen de ontwikkelingsgebieden om de hoek kijken en een leerlingvolgsysteem om dit vast te leggen, te toetsen. Als je helder hebt waar een kleuter zich bevindt in de ontwikkeling kan de stap worden gemaakt naar passend onderwijs. Op basis van onder andere de ontwikkeling van het kind kan een groepsplan opgezet worden. In dit groepsplan gebruik je de leerlijnen om doelen op te stellen. Het uitvoeren van het groepsplan komt in de speelwerkles aan bod. Het maken van werkjes gebeurt niet al spelend. Hierin bepaalt de leerkracht voornamelijk wat de leerling moet maken en zo oefent de leerling een vaardigheid, die weer gekoppeld is aan de leerlijnen. Bij de hoeken ligt dat anders en ook lastiger. Hoe zorg je er voor dat elke leerling uitgedaagd wordt om zich verder te ontwikkelen? Daarnaast is het ook belangrijk om te zorgen dat het spelend leren blijft, omdat kleuters zich op die manier ontwikkelen. De theorie geeft hier enkele handvatten voor, namelijk door aan te geven dat leerkracht, leerlingen en materialen invloed kunnen hebben en de ontwikkeling mede bepalen. Een voorbeeld zijn de vijf didactische impulsen. Deze impulsen ga ik toepassen in het praktijkdeel om zo te kijken wat voor effect zij hebben op de ontwikkeling van een kleuter.

Samen spelen, samen delen



Praktijk



10. Onderzoeksopzet

Nu het theoretisch onderzoek is afgerond ga ik mij richten op de praktijk. In de praktijk wil ik een onderzoek gaan uitvoeren die mij dichterbij het antwoord op mijn onderzoeksvraag brengt. Ik wil gaan onderzoeken hoe ik de leerlijnen kan toepassen zodat er passend onderwijs is voor elk kind en waarbij de kinderen ook spelend leren.

10.1 Onderzoeksgroep

Ter afbakening van dit praktijkgedeelte zal dit onderzoek plaatsvinden op de ds. Van Lingenschool in Zetten. Het onderzoek bestaat uit twee delen. Allereerst zal mijn onderzoek gericht zijn op spel / sociaal emotioneel gebied en ten tweede op het gebied van taal. Ook de leerkracht van deze groep en mijn eigen bevindingen zullen een rol spelen in dit onderzoek.

10.2 Onderzoeksdesign en -methoden

Ik ga kwalitatief onderzoek doen door middel van casestudy en observatie. Ik benoem het als casestudy aangezien de resultaten die ik hoop te krijgen specifiek voor mijn onderzoeksgroep gelden. Mijn onderzoeksresultaten zullen dus geen algemene geldigheid hebben. Ik hoop inzichtelijke kennis te verkrijgen in een stukje onderwijs, namelijk: hoe ik de leerlijnen kan toepassen zodat er passend onderwijs is voor elk kind, waarbij ze spelend blijven leren.

10.3 Stappenplan

1. Observeren van kleuters aan de hand van EGGO plus en de leerlingen in kaart brengen aan de hand van de toets fonemisch bewustzijn.
2. Keuze maken van leerlingen die ik ga gebruiken voor mijn onderzoek
3. Leerlingen nog scherper in kaart brengen door te observeren.
4. Doelen opstellen aan de hand van eerdere observaties en leerlijnen
5. Keuze maken uit vijf didactische impulsen. Deze worden eerder genoemd in hoofdstuk 6 over spelend leren.

Impuls 1: gezamenlijke oriëntatie

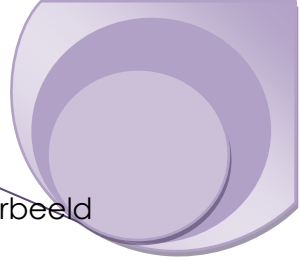
Hierbij oriënteren de leerkracht en het kind zich op de komende activiteiten. De leerkracht bereidt de kinderen voor op wat er komen gaat. Daarbij is het zo dat ik als leerkracht ervoor kan kiezen de kinderen heel uitgebreid voor te bereiden of juist helemaal niet.

Impuls 2: structureren en verdiepen van activiteiten

Hierbij valt te denken aan materiaalkeuze die wordt aangeboden. Krijgen de kinderen bekend materiaal om mee te spelen of juist onbekend materiaal. Is het voor de hand liggend materiaal of juist niet.

Impuls 3: Verbreden van activiteiten

Hierbij gaat het om het verbinden van diverse activiteiten met elkaar. Waarbij



wordt bereikt dat kinderen verschillende spelvormen integreren, bijvoorbeeld rollenspel samen met constructiespel.

Impuls 4: Toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden

Hierbij bouwt de leerkracht leermomenten in het spel om nieuwe ervaringen, inzichten, kennis en vaardigheden doelgericht toe te voegen. Dit kan door middel van vragen stellen of het zelf meespelen met de kinderen.

Impuls 5: Reflecteren op de activiteit

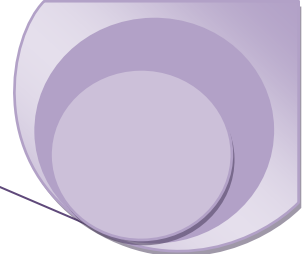
Gezamenlijke reflectie bevordert dat kinderen leren over hun handelen na te denken en ook hun manier van denken onder de loep te nemen. Dit wordt gestuurd door de leerkracht door middel van vragen stellen.

6. Tijdens of na het uitvoeren van deze impulsen observeer ik de kleuters aan de hand van observatielijsten. (deze zijn zelf gemaakt)
7. Analyseren van de observatielijsten en omschrijven wat het effect is van mijn impulsen
8. Kritisch bekijken of mijn doelen bereikt zijn en of dat op een spelende manier gebeurt is
9. Eindconclusie

10.4 Extra..

In het theoriedeel staat omschreven hoe passend onderwijs er in de praktijk uit ziet. Hierin licht ik toe dat er gewerkt kan worden met een groepsplan. Aanvankelijk zou mijn praktijkschool al met deze groepsplannen aan het werk gaan. Ik heb ondertussen begrepen dat ze nog in een zeer pril stadium zijn en het dit jaar gaan opstarten met betrekking tot lezen.

Aangezien dit onderdeel wel van belang is voor mijn onderzoek zal ik een zelfgemaakt groepsplan gebruiken voor mijn praktijkonderzoek.



11. De praktijk

Mijn onderzoek heb ik uitgevoerd op basis van mijn stappenplan. In dit hoofdstuk wordt elke stap uitvoerig uiteengezet aan de hand van observaties e.d.

11.1 Kleuters in kaart brengen

In mijn onderzoek ga ik aan de slag op het gebied van spelontwikkeling en op het gebied van taalontwikkeling. Dit zijn twee verschillende takken van de ontwikkeling van een kind die ook weer anders benaderd moeten worden. Dit begint met het in kaart brengen van de leerlingen.

11.1.1 Observeren met behulp van EGGO -plus

In de eerste weken van mijn stage heb ik de leerlingen geobserveerd. Hierbij heb ik het observatieblad gebruikt uit het leerlingvolgsysteem EGGO-plus. Zoals eerder beschreven, bestaat het systeem uit twee delen: werkhouding en sociaal-emotioneel. Ik heb mij hierbij gericht op het sociaal-emotionele deel. Voordat ik ben gaan observeren heb ik mij ingelezen in de scorevoorschriften om de observatie zo objectief mogelijk te houden. Om 25 leerlingen allemaal goed te observeren is een pittige taak. Daarom heb ik de keuze gemaakt om te scoren wanneer een leerling negatief scoort op een onderdeel. Onderstaande tabel geeft weer wat ik allereerst heb geobserveerd in week 37 en 38.

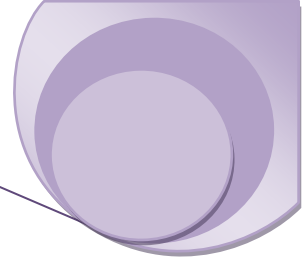
Observatieblad		
Ingevuld door: Hanneke van Santen		
	Leerling	Aantekeningen
2.1 contact medeleerlingen	L D S	Begint geen contact met andere leerlingen Begint geen contact met andere leerlingen Begint geen contact met andere leerlingen
2.2 samenwerken	L D J	Werkt niet samen en gaat zijn eigen gang Werkt niet samen en gaat zijn eigen gang Conflicten tijdens het samenwerken
2.3 samenspelen	J L F	Houdt zich niet aan afspraken en overlegt niet Speelt naast anderen en niet met anderen Speelt naast anderen en niet met anderen
2.4 conflictfrequentie	J	Is betrokken bij conflicten
2.5 assertiviteit	L	Laat zich aan de kant duwen door anderen, komt daarbij voor zichzelf op

	J	Komt agressief voor zichzelf op
2.6 beweeglijkheid	B	Valt van haar stoel. Draait en wiebelt
	M	Valt van haar stoel. Draait en wiebelt
	H	Draait en wiebelt
2.7 regelgedrag	J	Moet elke dag herinnert worden aan een klassenregel
2.8 welbevinden	L	Heeft geen vriendjes en is bang voor nieuwe dingen
2.9 aanspreekbaarheid	J	Wijst steeds op anderen die het ook doen en geeft anderen de schuld
2.10 contact met leerkracht	L	Vraagt vaak contact

11.1.2 Indeling naar aanleiding van de toets fonemisch bewustzijn

Bij elke groep 2 leerling en een enkele groep 1 leerling is de toets 'voorbereiding fonemisch bewustzijn' afgenomen. Hierin worden de leerlingen getoetst op vier onderdelen: luisteren, zinnen en woorden, rijmen en klankgroepen. De vaardigheden die de leerlingen nog niet beheersen hebben extra oefening nodig. Onderstaande tabel geeft weer hoe de leerlingen hebben gescoord. Op elk onderdeel zijn maximaal vier punten te scoren. In totaal zijn dat er dus 16. Naar aanleiding van deze toetsgegevens heb ik een groepsplan gemaakt (zie bijlage)

Naam	Luisteren	Zinnen en woorden	Rijmen	Klank groepen	Score
E	2	1	3	4	10
A	3	3	3	4	13
R	2	2	3	4	11
K	3	3	4	4	14
I	4	3	4	4	15
B	1	1	2	3	7
P	4	2	4	4	14
S	2	2	2	2	8
H	2	2	3	3	10
J	2	2	3	4	11
M	2	1	3	4	10
I	2	2	4	4	12
J	1	1	3	4	9

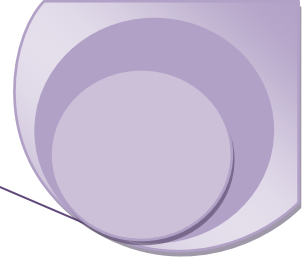


11.1.3 Welke leerlingen zijn geschikt voor mijn onderzoek?

In principe zou ik elke leerling kunnen gebruiken voor mijn onderzoek. Elke leerling zit midden in een ontwikkeling. Ik heb ervoor gekozen om leerlingen te kiezen die mij zijn opgevallen aan de hand van de EGGO-plus kaarten en de toets fonemisch bewustzijn. Dit doe ik omdat bij deze leerlingen heel duidelijk is aan te wijzen waar ze zitten en daarnaast is het ook een stukje belangrijke zorg wat ik gelijk bied aan deze leerlingen door middel van mijn onderzoek.

Naar aanleiding van de EGGO-plus kaarten zijn er meerdere leerlingen die mij zijn opgevallen. J. en L. J. vanwege de vele conflicten die hij heeft met leerlingen. L. valt op omdat hij eigenlijk niet of nauwelijks contact maakt met leerlingen. Ik kies hierin voor L., aangezien J. al meedraait in een groepje wat extra sociale vaardigheidstraining krijgt.

Naar aanleiding van de toets voorbereiding fonemisch bewustzijn kan ik twee kanten op. Ik kan een leerling kiezen met een hoge score of juist een leerling die uitvalt op bepaalde onderdelen. Als ik gebruik wil maken van medeleerlingen om de ontwikkeling te beïnvloeden kan ik niemand boven zijn of haar niveau er voor gebruiken. Vandaar dat ik de keuze maak om een leerling eruit te pakken met een lage score. J. en B. vallen voor mij af omdat ze beide al in een groepje meedraaien wat extra sociale vaardigheidstraining krijgt. Mijn keuze wordt dan S. omdat ze op meerdere gebieden de helft maar goed heeft. Op deze manier heb ik iets meer vrijheid in mijn keuze voor een bepaald onderdeel. Ook kan ik twee sterke leerlingen gebruiken om S. uit te dagen. Daarmee vang ik twee vliegen in één klap, want op die manier worden de sterke leerlingen op een ander gebied uitgedaagd en wie weet wat dat voor effect heeft op hun ontwikkeling.



11.2 Leerlingen beter in kaart gebracht

In dit hoofdstuk is een uitgebreider verslag te lezen van L. en S. Deze gegevens heb ik verzameld op basis van observaties die ik heb gedaan. Dit kunnen gerichte observaties zijn, maar ook dingen die mij zijn opgevallen terwijl ik niet gericht aan het observeren was.

11.2.1 Wie is L.?

L. is een 4-jarige kleuter die vorig jaar al voor een kleine tijd op school heeft gezeten in groep 0. Dit jaar is hij in groep 1 gestart. Hij weet al behoorlijk goed hoe het er aan toe gaat in de klas. Hij weet wat de regels zijn en houdt zich hier ook aan. Tijdens kringactiviteiten valt L. weinig op. Hij luistert goed naar wat de leerkracht vertelt, hoeft ook niet gecorrigeerd te worden. Hij doet goed mee en steekt ook actief zijn vinger op. Wel is L. mij meteen opgevallen door de moeite die hij heeft in het contact maken met andere leerlingen. Naar aanleiding van de EGGO-plus kaart ben ik L. eens wat beter gaan bekijken en heb ik twee observaties gedaan. Deze zijn in de bijlage te vinden. De eerste observatie was tijdens het buitenspelen en de tweede tijdens het spel in de huishoek. Naar aanleiding van deze observaties heb ik een aantal conclusies kunnen trekken.

Tijdens het buitenspelen speelt L. eigenlijk bijna tot niet uit zichzelf. Hij staat of alleen of hij bevindt zich bij de leerkracht. Met de leerkracht maakt L. veel contact. Hij vertelt veel uit zichzelf en heeft ook geen problemen om een gesprek te voeren. Als de leerkracht L. aanspoort om te gaan spelen houdt hij dit ongeveer drie tot maximaal vijf minuten vol. Vervolgens komt hij weer naar de leerkracht toe. L. kijkt helemaal niet naar wat andere kinderen aan het doen zijn. Kinderen komen ook niet naar hem toe om te vragen of hij meespeelt.

Tijdens het spelen in de huishoek is L. vooral bezig met zijn eigen spel. Hij ziet niet wat de andere kinderen doen en neemt daar ook geen deel aan. Als hij wordt aangesproken of gecorrigeerd door de andere kinderen, luistert hij wel, maar pakt dat niet verder door. Hiermee bedoel ik dat hij naar aanleiding daarvan niet het gesprek verder voert en ook niet meegaat in hun spel. Wel probeert L. contact te maken met de leerkracht en de leerkracht in zijn spel te krijgen.

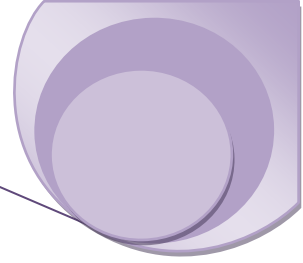
11.2.2 Wie is S.?

S. is een 5-jarige kleuter die vorige jaar al een half jaar heeft meegedraaid in de klas. Dit jaar is S. gestart in groep 1. S. weet heel goed hoe het er aan toe gaat in de klas. Tijdens kringactiviteiten doet ze actief mee. Ze houdt zich prima aan de regels. Wel is het zo dat S. best wel dominant is in haar doen en laten. Ze wil graag voor anderen bepalen wat ze moeten doen. Werken kan S. erg goed. Ze is al ver in haar fijne motorische ontwikkeling. Cognitief is ze iets minder sterk, hoewel dit niet voor rekenen geldt. Daarin is S. al best ver. Ze kent de cijfersymbolen al, kent veel vormen en begrippen ook al. Op het gebied van taal is S. minder ver.

Als ik kijk naar de toets fonemisch bewustzijn scoort S. helemaal niet slecht. Van elk onderdeel zijn er vier oefeningen. Zoals te zien is in de tabel scoort S. bij alle onderdelen er twee goed. Ik zal de oefeningen toelichten. De eerste oefening is



luisteren waarbij er plaatjes in de volgorde gelegd moet worden zoals ze genoemd worden. Bij de tweede oefening moet er benoemd worden welk woord er twee keer genoemd wordt in de zin. Bij de eerste oefening scoorde S. 0 punten. De tweede vaardigheid is zinnen en woorden. Hierbij moet worden aangegeven welk woord het langste is en hoeveel woorden je in een zin hoort. Bij de eerste oefening scoort S. alles goed en bij de tweede oefening niks. De derde vaardigheid is rijmen. Bij de eerste oefening wordt een rijtje van drie woorden benoemd, waarbij aangegeven moet worden welke twee woorden rijmen. Hierin scoort S. 1 punt. Bij de tweede oefening mogen ze vrij rijmen op een woord. Ook hierin scoort S. 1 punt. De laatste vaardigheid is klankgroepen. De woorden moeten in klankgroepen verdeeld worden door middel van klappen en andersom. S. is wel in staat om aan te geven welk woord ze hoort als het in klapjes wordt aangeboden, maar vindt het lastig om zelf een woord in klankgroepen te verdelen.



11.3 Waar staan de leerlingen en wat zijn mijn doelen?

Nu ik de leerlingen in kaart heb gebracht is het belangrijk voor het vervolg van mijn onderzoek om te weten waar de leerlingen zich bevinden wat betreft hun ontwikkeling en waar ik ze naar toe wil hebben. Kortom: wat wil ik gaan bereiken met mijn interventies? Welk doel heb ik voor ogen?

11.3.1 Wat is mijn doel met L.?

Als ik de gegevens van L. bekijk heb ik te maken met twee gebieden, namelijk zijn spelontwikkeling maar ook zijn sociale emotionele ontwikkeling. Om de spelontwikkeling van L. te benoemen kijk ik terug naar hoofdstuk zeven. Daarin wordt omschreven hoe kinderen leren. Van de fases die daar omschreven staan vind ik het lastig om te omschrijven in welke fase L. zit. Als ik kijk naar het buitenspel zie ik dat hij in de zandbak bezig is met manipulerend spel. Hij schept zijn emmer vol en gooit hem weer leeg. Dit doet hij meerdere malen. Als ik kijk naar zijn spel in de huishoek zie ik dat hij aan het begin van rollenspel staat. Hij verkleedt zich, kookt wat, drinkt thee. Hij schommelt dus wat tussen deze twee fasen. Als ik kijk naar spel in verhouding tot zijn klasgenoten val L. in de categorie van solospel met af en toe aandacht voor elkaar. Hij speelt alleen met gedeeltelijke aandacht voor een ander. Als ik kijk naar L. zijn sociale emotionele ontwikkeling herken ik dat L. voornamelijk nog met zichzelf bezig is. Hij ziet wel wat zijn klasgenootjes doen, maar verplaatst zich daar nog niet echt in. Om mijn doel te bepalen kijk ik allereerst naar de kerndoelen bij de categorie kunstzinnige oriëntatie op taal en spel. Kerndoel 54 zegt het volgende: De leerlingen leren taal en spel te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.³⁶

Een onderdeel van dit kerndoel is de leerlijn spelelementen waaronder valt, rekening houden met elkaar in spel, aangestuurd door de leerkracht.

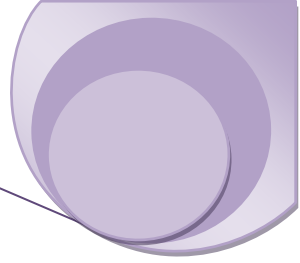
Mijn doel met L. is dus dat ik na vier weken kan zien dat hij van manipulerend spel naar rollenspel is gegaan. Het rollenspel hoeft niet helemaal perfect te zijn, maar mijn doel is dat hij reageert op spel van anderen, reageert op impulsen die hem worden aangeboden en dus meer in het rollenspel komt dan het manipulerend spel wat hij nu doet.

11.3.2 Wat is mijn doel met S.?

Als ik kijk naar de gegevens van S. zie ik verschillende gebieden waar ik mee aan het werk kan. Allereerst kan ik vaststellen dat het hier gaat om kerndoel 11: de leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.³⁷ Een onderdeel van dit kerndoel is de leerlijn: reflectie op systeem van taal. Voor groep 1 en 2 gaat het hierbij om de ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn. Hieronder vallen:

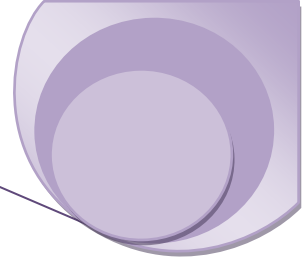
³⁶ Tule.slo.nl

³⁷ Tule.slo.nl



- opdelen van zinnen in woorden
- opdelen van samengestelde woorden in afzonderlijke componenten
- opdelen van woorden in klankgroepen
- verbinden van klankgroepen tot woorden
- opzeggen van rijmpjes samen met iemand anders
- individueel opzeggen van rijmpjes
- herkennen van eindrijm
- toepassen van eindrijm: zelf ontdekken van rijm, produceren van rijm

Ik ga me bij S. richten op het rijmen. Mijn doel daarbij is dat S. na vier weken kan aangeven welke woorden wel of niet op elkaar rijmen en dat zij zelf een rijmwoord kan bedenken bij een bepaald trefwoord. Dit doel is niet alleen geldend voor S. Er is nog een leerling die hier zwak in scoort, namelijk B. Zoals in het groepsplan is te zien liggen de doelen voor S. en B. gelijk. In het groepsplan staat omschreven hoe ik dit wil gaan bereiken.



11.4 Onderzoek met L.

Als eerste wordt er een beschrijving van de situatie met interventies gegeven. Daarna de uitwerking van de observaties gevolgd door de analyse en conclusie.

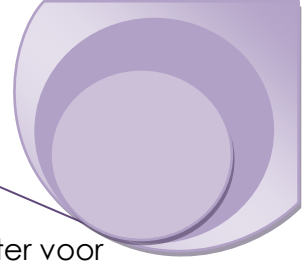
11.4.1 Situatiebeschrijving 1

Bij L. wil ik verder gaan op het spel wat hij vertoont in de zandbak. Zoals eerder beschreven is L. daar bezig met manipulerend spel, waarbij hij het zand in de emmer schept en er weer uitgooit.

Allereerst heb ik in de kring gebruik gemaakt van impuls 1. De gezamenlijke oriëntatie. Tijdens het kringgesprek heb ik vooral gelet op L. De vraag die ik stelde was wat de kinderen eigenlijk allemaal in de zandbak deden. De twee meest voorkomende antwoorden waren: graven en taarten bakken. Ik ben toen verder ingegaan op het taarten bakken, omdat daar naar mijn idee meer rollenspel bij komt kijken. Ik heb met de leerlingen besproken hoe ze dat dan deden. Er werd uitgebreid verteld dat je dan zand in je emmer deed en hem op de rand van de zandbak omkeerde en dat je dit ook met de vormpjes kon doen die je in de zandbak kon gebruiken. L. nam niet actief deel aan het gesprek, maar luisterde wel aandachtig naar wat er verteld werd. Ik sloot het gesprek af met te zeggen dat het mij ontzettend leuk leek om een bakkershoekje in de zandbak te maken, waar taarten worden gebakken. De leerlingen kwamen zelf met het idee om ze dan ook te gaan verkopen aan de kinderen die op het plein aan het spelen waren. Er kwam dus heel veel bij ze los. Na de vraag wie er vandaag wel eens in het bakkershoekje willen spelen gingen er vele vingers omhoog. Ook die van L. Ik heb L. uitgekozen en nog twee leerlingen die verder in de ontwikkeling zitten dan L., namelijk J. en M. Zij zijn twee leerlingen die al rollenspel laten zien en al een klein opstapje aan het maken zijn naar interactief rollenspel of het samenspel. Op deze manier gebruik ik de klasgenoten van L. om hem te prikkelen in zijn eigen spel.

11.4.2 Analyse observatie 1

L. is in het begin afwachtend. Hij vraagt om bevestiging of hij daarbij mag zitten en kijkt dan toe hoe J en M bezig gaan met het bakken. Na aansporing van zijn klasgenootjes pakt L. uiteindelijk een schep en emmer en gaat ook zand scheppen. Hij doet dit niet in interactie met J. en M. Als hij een vormpje toegeworpen krijgt reageert hij daar in eerste instantie niet op. Hij gaat rustig door met scheppen en ziet later het vormpje en begint daar mee te spelen. Vervolgens komt hij bij de leerkracht melden dat hij veel taarten heeft gebakken en dan is het spelen afgelopen. In vergelijking met de eerste keer zie ik dat L. meer tot spel komt. De eerste keer zocht hij veel contact met de leerkracht en deed hij weinig. Nu heeft hij ongeveer 25 minuten gespeeld. Hierin is hij niet alleen bezig geweest met het zand scheppen en weer leeggooien, maar is hij bewust bezig geweest met een taart maken. Twee dingen vallen mij op. L. laat dus meer gericht spel zien in plaats van manipulerend spel en ook zijn spelduur is langer. Wel merk ik dat L. haast niet reageert op het spel van J. en M. Ook na aanwijzingen van hen, blijft L. in zijn eigen spel. Hij speelt dus nog wel naast J. en M.



11.4.3 Conclusie en vervolg

De impuls van gezamenlijke oriëntatie heeft er bij L. toe geleid dat hij concreter voor ogen heeft wat hij kon doen in de zandbak. Hij heeft dit ook al gedeeltelijk laten zien. Daarnaast denk ik ook dat dit komt door het kijken naar wat J. en M. aan het doen waren. Hij neemt nog niet deel aan hun spel maar heeft wel kunnen zien hoe ze het deden.

Ik wil als volgt verder gaan. Bij de volgende speelsituatie wil ik gebruik maken van impuls 4: het toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden. Dit wil ik gaan doen door zelf mee te gaan spelen met L. en door middel van vragen te kijken of ik hem wat verder kan brengen in zijn spel. Na deze impuls wil ik L. nog twee momenten observeren om de impulsen te laten ontwikkelen en kijken wat er dan gebeurt. Deze twee momenten zullen worden opgesplitst door een observatie in de zandbak en door een observatie in de huishoek. Deze laatste vind ik belangrijk omdat ik zo kan zien of zijn ontwikkeling echt vooruit is gegaan en dat het dus niet afhankelijk is van het spel in de zandbak.

11.4.4 Situatiebeschrijving 2

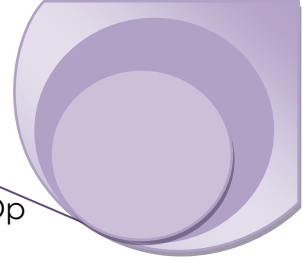
Een week later wil ik nog een keer ingaan op het spel in de zandbak. Allereerst wil ik kijken of de veranderingen van vorige keer nog steeds aanwezig zijn om vervolgens daarop verder te pakken door middel van vragen te stellen tijdens het meespelen. Deze keer heb ik twee andere leerlingen gekozen die met L. in de bakkershoek in de zandbak mogen spelen. Het zijn wederom twee leerlingen die verder in hun spelontwikkeling zijn dan L. om deze factor gelijk te houden.

11.4.5 Analyse observatie 2

Deze keer begint L. gelijk met het scheppen van zand. Hij weet dus nog goed van de vorige keer wat de bedoeling is van de bakkershoek. L. weet ook goed te reageren op een vraag van mij. Als ik vervolgens opmerk dat ik niet achter in de bakkerij mag komen, weet L. niet goed wat hij moet zeggen. K. springt in en geeft L. een opdracht. L. voert deze opdracht uit. L. weet dus al beter dan de vorige keer te reageren op ideeën van zijn klasgenoten. Wel zie ik nog dat als K. zegt dat het een slagroomtaart is, L. blijft volhouden dat het een chocoladetaart is. Hij gaat daarin niet mee in het idee van K. Ook weet L. niet goed te reageren op de vraag over de aardbeien. Vervolgens gaat L. wel weer gewoon verder met de taakverdeling die er was. Als er andere klanten komen reageert L. daar nauwelijks op. Hij gaat rustig door met taart bakken. K. geeft aan dat hij de emmers op de rand wil doen. L. komt voor zichzelf op en zegt dat hij dat ook kan. Samen maken ze een afspraak daarover. L. stapt uit de winkel en komt met taart en al naar mij toe. Op mijn vragen weet L. nog niet zo goed te reageren. Als K. vervolgens op zijn taart een vormpje stort, reageert L. daar nauwelijks op en gaat verder met zijn eigen spel.

11.4.6 Conclusie en vervolg

In vergelijking met de vorige keer is L. veel zekerder in zijn spel en neemt ook zelf initiatieven. Hij begint zelf met scheppen en weet te reageren op mijn vraag. Wel heb ik gemerkt dat de vraag binnen zijn spel moet liggen, anders weet L. hier nog niet goed of zelfs helemaal niet op te reageren. Wat mij ook opviel is dat L. een



afpraak met K. weet te maken over wie het zand op de rand mag storten. Op andere klanten reageert L. nog niet zo erg. Ik merk dat hij wel meer speelt en reageert op de andere kinderen, maar grotendeels is het nog wel naast het spel van de andere kinderen.

Ik wil als volgt verder gaan. Ik wil L. nog een keer observeren tijdens zijn spel in de zandbak, daarnaast wil ik hem ook nog een keer observeren tijdens het spelen in de huishoek. Op die manier wil ik kijken of de ontwikkeling die hij heeft gemaakt niet afhankelijk is van de bekende situatie, maar of hij zijn vorderingen ook laat zien in een nieuwe spelsituatie.

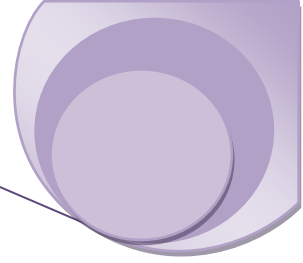
11.4.7 Analyse observatie 3 en 4

L. toont zelf initiatief en speelt nu voor een lange tijd. Hij reageert daarbij af en toe op vragen of opdrachten van anderen, maar blijft grotendeels toch zijn eigen spel spelen. Hij speelt dus naast andere kinderen. Tijdens het spel maakt hij minstens één keer even contact met de leerkracht. L. heeft niet altijd in de gaten wat er bedoeld wordt en ziet niet altijd dat je ook samen kunt spelen. Als L. een onderbreking heeft gehad van zijn spel, bijvoorbeeld het plassen, pakt hij daarna zijn spel niet uit zichzelf op. Daarin heeft L. aansporing nodig van de leerkracht.

11.4.8 Conclusie

Als ik de eerste twee observaties vergelijk met de andere vier observaties zie ik een groei in de spelontwikkeling van L. In het begin speelde L. weinig tot niet. Als hij speelde was het vooral manipulerend spel en speelde hij alleen. Door het inzetten van gezamenlijke oriëntatie, leerlingen in zijn zone van de naaste ontwikkeling en door het meespelen van mezelf heb ik gezien dat het spel van L. veranderd is. L. komt veel meer tot spel en speelt nu ook veel langer. Hij reageert zo af en toe ook op initiatieven van andere leerlingen. Dit is nog niet altijd het geval. L. is van manipulerend spel naar rollenspel gegaan, waarbij hij zijn eigen spelscenario ontwikkelt.

Heb ik mijn doel behaald? Mijn doel was dat L. van manipulerend spel naar rollenspel zou gaan, waarbij hij zou reageren op impulsen van anderen. Ik kan met tevredenheid zeggen dat L. zich ontwikkelt heeft tot rollenspel. Dit rollenspel is nog wel naast het spel van andere leerlingen, maar hij komt nu veel meer tot spel.



11.5 Onderzoek met S.

Zoals eerder genoemd leek het mij ook interessant om te zien hoe je op een spelende manier een leerling verder kunt helpen in zijn/haar taalontwikkeling. Bij S. wil ik gaan kijken hoe ik dit kan doen op het gebied van rijmen. Deze vaardigheid heeft ze nog niet onder de knie. Er zijn meerdere leerlingen die hier moeite mee hebben. In het kader van passend onderwijs, zet ik het groepje leerlingen die hier moeite mee hebben gedeeltelijk bij elkaar in combinatie met leerlingen die het al beter onder de knie hebben. Op deze manier worden de zwakkere leerlingen uitgedaagd door de sterkere leerlingen en blijven de sterkere leerlingen uitgedaagd doordat zij de zwakkere leerlingen kunnen helpen en begeleiden. Deze indeling is ook terug te vinden in het groepsplan.

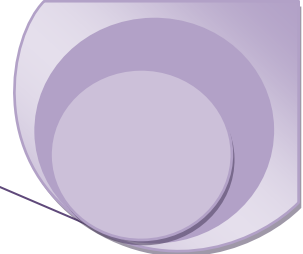
11.5.1 Situatiebeschrijving

Om het doel met S. te behalen ben ik gaan nadenken over drie activiteiten die haar verder kunnen helpen. Voor mij stond bovenaan dat het drie activiteiten waren waarbij S. op een spelende manier bezig zou gaan met het rijmen. Haar leren rijmen zonder dat expliciet te benoemen en er een uitleg over te geven, maar dat ze al doende de vaardigheid oppikt. Ik heb drie spelsituaties bedacht.

1. Rijmmemorie. Alle kaartjes liggen op zijn kop en de leerlingen mogen om de beurt twee kaartjes omdraaien. Daarbij moeten de leerlingen bedenken of de woorden op elkaar rijmen. Rijmen ze, dan mogen ze de kaartjes houden. Rijmen ze niet, dan moeten de kaartjes weer worden omgedraaid.
2. Rijmdoos. Een doos met verschillende spullen erin. De leerlingen pakken een voorwerp uit de doos en benoemen het. Dan gaan ze in de doos op zoek naar een woord dat rijmt. Deze twee leggen ze op een gekleurde cirkel bij elkaar. Dit gaat zo verder met de verschillende voorwerpen.
3. Liedjes zingen met rijm. Liedjes laten horen waarbij de regels op elkaar rijmen. De leerlingen moeten de regels afmaken.

Bij alle drie de activiteiten heb ik er voor gezorgd dat het met een gemengd groepje gespeeld werd. Twee leerlingen die de vaardigheid onder de knie hebben en ook de capaciteiten hebben om het spel te begrijpen en twee leerlingen die de vaardigheid nog niet onder de knie hebben, waaronder S. De didactische impulsen die ik deze keer heb ingezet zijn vrij summier. Dit komt omdat bij een onderwerp als taal je snel de neiging hebt om te gaan sturen en te gaan zeggen hoe de leerlingen het moeten doen. De didactische impulsen zijn de gezamenlijke oriëntatie en het structureren en verdiepen. Bij de gezamenlijke oriëntatie heb ik ervoor gekozen om me te beperken tot het uitleggen van de spellen. Daarnaast heb ik gebruik gemaakt van didactische impuls twee, namelijk het structureren en verdiepen. Af en toe heb ik ingegrepen om te zorgen dat het spel geordend was, zodat het niet zou afwijken van de oorspronkelijke bedoeling. Daarnaast heb ik spelideeën aangeboden, waarbij een spel op een andere manier gespeeld kon worden en er zo verdieping in het spel kwam. Bij elke situatie heb ik bij S. gekeken naar:

- Maakt een goede rijmcombinatie



- Maakt een foute rijmcombinatie
- Corrigeert zichzelf
- Wordt gecorrigeerd door een ander en snapt het
- Wordt gecorrigeerd door een ander en snapt het niet
- Reageert op aanwijzing van de leerkracht

De methode die ik daarbij gebruik heb is turven hoe vaak het observatiepunt voorkomt.

11.5.2 Observatie en analyse spelsituatie 1

De eerste spelsituatie is het rijmmemorie. Deze activiteit heb ik in de kleine kring aangeboden waarbij de rest van de klas aan het spelen was aan hun tafel. P. en I. zijn de twee leerlingen die deze vaardigheid al beheersen en ook goed weten hoe een memoriespel in elkaar zit. B. en S. zijn de twee leerlingen die wel weten hoe een memoriespel in elkaar zit maar de vaardigheid nog niet goed beheersen. Ik heb er voor gekozen om het gehele spel bij het groepje te zitten om zo optimaal te kunnen observeren wat er gebeurd en eventueel zelf te kunnen corrigeren of sturen in bepaalde situaties.

Voordat het groepje mocht beginnen heb ik de plaatjes los laten zien en moesten ze om de beurt zelf een rijmwoord erbij verzinnen. S. scoorde hierbij twee van de zeven goed. De reden dat ik dit heb gedaan is om er voor te zorgen dat S. al de plaatjes al een keer heeft gezien en ook heeft horen benoemen. Een stapje dieper en een variatie is het rijmmemorie. Na een korte uitleg van mij, wat de bedoeling was, heb ik ze het spel laten spelen met zijn vieren. In totaal zijn we twintig minuten bezig geweest met rijmmemorie en daarin heb ik de volgende aantallen gescoord:

Observatiepunt	Aantal dat het voorkomt	Totaal
Maakt een goede rijmcombinatie		5
Maakt een foute rijmcombinatie		3
Corrigeert zichzelf		1
Corrigeert zichzelf niet		2
Wordt gecorrigeerd door een ander en snapt het		1
Wordt gecorrigeerd door een ander en snapt het niet		0
Reageert op aanwijzing van de leerkracht		1

Zoals te zien is maakt S. vijf keer een goede rijmcombinatie. Van de drie foute rijmcombinaties die ze maakt corrigeert ze zichzelf één keer en wordt ze twee keer gecorrigeerd door zowel een leerling als de leerkracht. Bij één rijmcombinatie draaide S. het plaatje van een hoed en van een voet om. S. benoemde dit als een teen. Niemand uit het groepje reageerde en ik gaf als tip: zie je alleen maar de teen op het plaatje? S. riep: Nee, voet en hoed. Dus ik heb hem goed. Hé, dat rijmt ook. De tweede keer zei S.: Bloem, schoen en dacht dat ze een goede rijmcombinatie had. P. corrigeerde haar en zei dat het niet rijmde. S. zei: O nee, dat klopt niet. Wat niet in dit schema af te lezen is, zijn de keren dat S. twee plaatjes omdraait en ziet dat de plaatjes niet bij elkaar horen omdat ze niet rijmen. Toch is te achterhalen



dat ze daar weinig tot geen fouten in maakt want haar foute rijmcombinaties zijn er drie over het totaal van het spel. S. heeft dus hoog gescoord wat betreft het maken van rijmcombinaties en het weten dat bepaalde combinaties niet rijmen.

Wat, naar mijn idee, effect heeft gehad is het oefenen van te voren. Hierdoor had S. alle plaatjes al een keer gezien en heeft ze ook gehoord wat voor rijmcombinaties er mogelijk waren. Dit heeft ze op een goede manier gehoord, doordat er twee leerlingen bij waren die goed zijn in rijmen. Was S. alleen geweest dan had ze alles zelf moeten bedenken, veel foute rijmcombinaties gehoord en zou ze veel gecorrigeerd moeten worden. Door het goede te horen en het op twee manieren toe te passen heeft ze de vaardigheid al meer onder de knie.

11.5.3 Observatie en analyse spelsituatie 2

De tweede spelsituatie is de rijmdoos. In deze doos zitten verschillende voorwerpen die op elkaar rijmen. Een deel van deze voorwerpen hadden overlap met de kaartjes van rijmmemorie. De opzet van de eerste oefening met deze rijmdoos was deels gelijk aan rijmmemorie. Het verschil alleen was dat ze deze keer alle voorwerpen al kon zien. Ik heb S. deze oefening laten doen met P. Een sterke leerling. Om de beurt mochten ze een voorwerp uit de doos pakken en het voorwerp wat daar op rymde erbij zoeken. Ze moesten van elkaar zeggen of het een goede rijmcombinatie was. Er zaten twintig voorwerpen in de doos, dus er waren tien rijmcombinaties te vinden. Dit zijn de resultaten die ik gescoord heb.

Observatiepunt	Aantal dat het voorkomt	Totaal
Maakt een goede rijmcombinatie		4
Maakt een foute rijmcombinatie		1
Corrigeert zichzelf		
Corrigeert zichzelf niet		
Wordt gecorrigeerd door een ander en snapt het		1
Wordt gecorrigeerd door een ander en snapt het niet		
Corrigeert de ander*		
Corrigeert de ander niet*		
Reageert op aanwijzing van de leerkracht		1

* Hierbij gaat het om een situatie waarin dit nodig is.

Kijkend naar de score is te zien dat er deze keer maar één keer gecorrigeerd hoeft te worden. S. benoemt een voorwerp verkeerd en wil op zoek gaan naar een ander. P. springt in en zegt dat het wel het goede voorwerp is en rijmt. S. snapt dit.

Daarnaast was er een rijmcombinatie die beiden lastig vonden, namelijk: zak – nagellak. Dit heeft, denk ik, te maken met dat het woord nagellak een langer woord is.

Na deze oefening heb ik een voorwerp gepakt en gevraagd aan S. en P. wat er allemaal op rijmt. Allebei wisten ze diverse rijmwoorden op te noemen. Het voorwerp was een kip. Hip, sip, lip, tip, wip kwamen voorbij. Ik zei: 'Kip en wip, daar weet ik wel een zin mee. De kip zit op de wip.' Daarna haalde ik nog een voorwerp uit de doos en vroeg aan P. of hij een rijmregel wist. Dit kon hij en daarna vroeg ik het aan S. met



een nieuw voorwerp. Ook zij wist dit prima te benoemen. Beide heb ik ze nog bij drie voorwerpen een rijmregel laten maken en daarbij had S. ze alle drie goed. In vergelijking met de vorige oefening is S. weer vooruit gegaan. Dit komt deels omdat ze een aantal plaatjes al kende en wist wat daar op zou kunnen rijmen. Daarnaast was het een zelfde soort oefening, dus daarvan wist ze ook hoe deze werkte. De oefening met de rijmregel ging ook goed, omdat ze al eerder heeft moeten rijmen met hetzelfde voorwerp en op die manier ook meerdere woorden kon bedenken die daarop rijmde.

11.5.4 Observatie en analyse spelsituatie 3

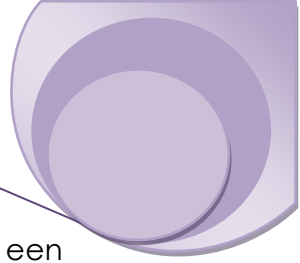
De derde spelsituatie was het liedjes zingen met rijm. Ik ben begonnen met liedjes te zingen die bekend zijn bij S. en L. Ik zong de eerste regel en liet ze om de beurt de tweede regel af maken. Hier had S. geen moeite mee. Daarna heb ik een opzegversie gebruikt. De ene moest de zin afmaken en de ander moest benoemen welke twee woorden rijmde. Het viel me op dat S. zonder problemen de zinnen wist af te maken, maar zodra ze moest benoemen welke twee woorden op elkaar rijmde vond ze dat lastig. Van de elf woorden wist ze er vijf zonder hulp te benoemen. Drie wist ze nadat ik het ene woord gezegd had. Maar de andere drie wist ze niet te benoemen.

11.5.5 Toetsafname

Tot slot heb ik een zelfgemaakte toets afgenomen van de vaardigheid rijmen. Hierbij heb ik wel de twee onderdelen aangehouden die de vorige toets gebruikte. Namelijk uit een rij van drie woorden kunnen benoemen welke twee woorden rijmen en zelf een rijmwoord bedenken.

Opdracht	Goed
Poes – boos – roos	X
Kaas – haas - step	X
Boek – rok – sok	X
Koek – zoek - mok	X
Kip – wip - muis	X
Aap – schaap - hond	X
Muis – huis – vis	X
Mond	Rond
voet	-
Zak	Tak
Haar	Maar
Vaas	Kaas
Lip	Sip
Vis	Mis

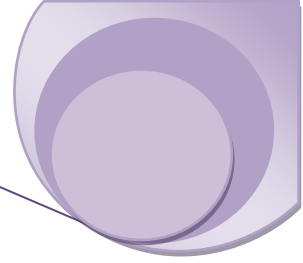
Zoals te zien is scoort S. hoog op deze toets. Er is één opdracht waar ze geen raad mee weet en voor de rest weet ze alles.



11.5.6 Conclusie

Als ik de eerste toetsafname vergelijk met de tweede zie ik dat S. wel degelijk een ontwikkeling heeft doorgemaakt. Scoorde ze op de eerste toetsafname zwak voor allebei de onderdelen, het tegenovergestelde gebeurt op de tweede toets. Ik kan hieruit concluderen dat mijn doel bereikt is, namelijk dat S. na vier weken kan aangeven welke woorden wel of niet op elkaar rijmen en dat zij zelf een rijmwoord kan bedenken bij een bepaald trefwoord.

Dit doel heb ik niet behaald door continu de twee toetsonderdelen te herhalen of in de kring allerlei oefeningen te doen. Ik heb gebruik gemaakt van verschillende spelvormen om zo de vaardigheid bij S. te trainen. Ik heb haar verschillende materialen aangeboden en die op diverse manieren ingezet in combinatie met leerlingen die in haar naaste zone van ontwikkeling zitten. S. heeft dus op een spelende manier de vaardigheid onder de knie gekregen.



12. Conclusie praktijkonderzoek

In dit deel van mijn onderzoek heb ik mijn theoretische kennis gebruikt om in de praktijk aan de slag te gaan om zo een antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag: *Is het mogelijk ontwikkelings- en leerlijnen bij spelend leren in een speelwerkles bij kleuters zo toe te passen dat er passend onderwijs voor ieder kind ontstaat?*

Voor het praktijkdeel had ik drie deelvragen opgesteld die ik zal beantwoorden.

1. Hoe zet je materiaal, leerling en leerkracht in om leerlingen verder te helpen in hun ontwikkeling zodat het spelend leren blijft?

Het inzetten van materialen, leerling en leerkracht is een inschatting die je maakt. Elke leerling is anders en elke situatie is anders. Het is grotendeels afhankelijk van het doel dat je hebt. Als je het doel helder hebt kun je gaan nadenken over hoe je een leerling tot dat doel kunt laten komen. Daarbij kun je gebruik maken van materialen, leerlingen en jij zelf als leerkracht. Het interessante is hoe je dit doet zodat het spelend leren blijft.

In mijn praktijkonderzoek is bij de situatie van L. duidelijk te zien dat het op een spelende manier is gebeurd. Ik heb spelsituaties gebruikt om hem verder te helpen in zijn ontwikkeling. Al spelend in de bakkershoek en de huishoek is L. verder gekomen. Daarbij heb ik als leerkracht een grote rol gehad. Ik heb bewust leerlingen gekozen die met hem in de hoeken speelden. Hierdoor werd L. geprikkeld, ik bood hem de zone van de naaste ontwikkeling aan in de vorm van klasgenoten. Daarnaast ben ik als leerkracht zelf mee gaan spelen, om zo nog meer invloed uit te oefenen. Dat allemaal nog steeds op een spelende manier. Door zelf mee te spelen kun je deels sturen en zo de leerling prikkelen.

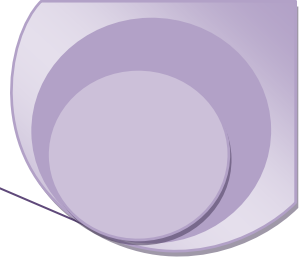
Bij de situatie van S. ligt het wat anders. S. is verder ontwikkelt door middel van spelletjes die zij heeft kunnen doen. Het is niet het spelen zoals ik bij L. heb toegepast, maar ben ook niet expliciet de onderdelen gaan oefenen, door zinnnetjes te oefenen o.i.d. Ik heb haar door het spelen van spelletjes, dus inzet van materiaal, de vaardigheid aangeboden en op deze manier heeft zij zich daar verder in ontwikkelt.

Kortom, je kunt materialen aanbieden en situaties deels sturen, maar belangrijk daarbij is om op te letten dat het kind wel zelf blijft spelen.

2. Welk effect hebben diverse materialen, de leerkracht, leerlingen op de ontwikkeling van kleuters?

Bij zowel S. en L. heb ik vooruitgang gezien in hun ontwikkeling. Bij L. heb ik gemerkt dat de didactische impuls van het oriënteren en leerlingen inzetten enigszins effect hadden. Een klein verschil was zichtbaar. Ik heb dat verder niet afgewacht en ben zelf mee gaan spelen. Daarbij heb ik gezien dat als je zelf meespeelt je net iets meer invloed hebt en zo de leerlingen net iets meer kunt prikkelen.

In de situatie van S. was het materiaal juist enorm effectief. Ze vond het leuk om

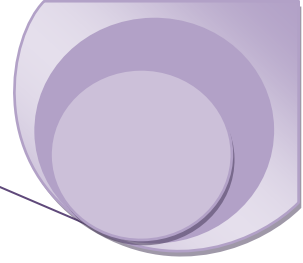


spelletjes te spelen en door het spelen van de spelletjes maakte ze zich de vaardigheid eigen.

3. Hoe bereik je een doel waarbij er passend onderwijs ontstaat voor ieder kind?

Als ik kijk naar het aspect, passend onderwijs voor ieder kind, kan ik zeggen dat de leerlingen voor mijn onderzoek, S. en L., passend onderwijs hebben gekregen. Ik heb hen aangeboden wat zij op dat moment nodig hadden. Een omgeving waarin zij werden uitgedaagd door leerlingen die net een stapje hoger dan hen zaten en door impulsen van de leerkracht die ook hoger of lager waren dan waar zij aanvankelijk zaten in hun ontwikkeling. Als ik kijk naar de andere leerlingen die deelnamen aan het spel, heb ik gemerkt dat ook zij er wat van geleerd hebben. Als ik de observaties bekijk van L. zie ik dat M. en K. ook reageerden op mijn vragen en op die manier verder kwamen in hun spel. In mijn geval lag mijn focus op L. en zijn ontwikkeling, maar dat neemt niet weg dat ook M. en K. hier iets van geleerd hebben, hoewel ik niet specifiek voor hen een doel voor ogen had.

Bij het onderzoeksdeel op het gebied van taal ligt dit anders. Hierbij heb ik er voor gekozen om een groepsplan op te stellen. In dit groepsplan heb ik duidelijk omschreven wat mijn doelen zijn en op welke manier ik ze wil bereiken. Daarnaast geef ik ook aan dat deze doelen niet alleen voor S. gelden, maar ook voor B. Daarnaast is in het groepsplan terug te vinden dat P. uitgedaagd moet worden. Door het 'leiden' van bijvoorbeeld het memoriespel en het mogen corrigeren heb ik gezien dat P. hier helemaal in opgaat. Hij voelde zich belangrijk en was actief betrokken. Tijdens dit deel van mijn onderzoek heb ik meer doelbewust gewerkt aan passend onderwijs voor ieder kind. De manier waarop ik dus passend onderwijs heb bereikt, is door voornamelijk gebruik te maken van een groepsplan, waarin ik leerlingen heb geclusterd en sterke punten van leerlingen heb gebruikt om hen uitdaging te bieden en de zwakkere leerlingen te helpen.



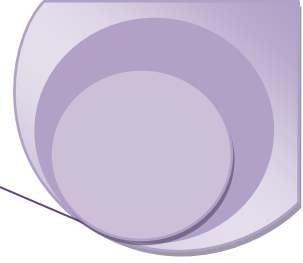
13. Koppeling theorie en praktijk

In mijn theoriedeel ben ik ingegaan op diverse begrippen die in mijn onderzoeksvraag genoemd worden om zo helder te krijgen waar het over gaat. Uit de theorie heb ik conclusies getrokken waarbij dit de belangrijkste punten waren:

- Er moet ruimte zijn om op verschillende niveaus te spelen
- Als leerkracht kun je invloed uitoefenen
- Leerlijnen en het groepsplan zijn je leidraad
- Samenstelling van leerlingen speelt een rol
- Materialen spelen een rol
- Belangrijk is geen gerichte opdrachten te geven, maar de leerlingen al spelend tot een bepaald doel te laten komen

In de praktijk ben ik hier mee aan de slag gegaan. Ik heb allereerst gebruik gemaakt van de samenstelling van leerlingen. Ik heb bewust gekeken welke leerlingen ik samen liet spelen. Hierbij heb ik de leerlingen die verder in hun ontwikkeling waren ingezet voor de leerlingen die minder ver waren. Op die manier creëerde ik een zone van de naaste ontwikkeling. Daarnaast heb ik als leerkracht invloed gehad door mee te spelen en door mijn vragen meer diepgang in het spel te creëren. Daarnaast heb ik geprobeerd op verschillende manieren een onderwerp aan te bieden, om zo variatie te ontwikkelen. Bij dit alles heb ik geen gerichte opdrachten gegeven en heb ik de leerlingen zoveel mogelijk al spelend dingen geleerd.

De uitkomst hiervan is te lezen in mijn slotconclusie.



14. Slotconclusie

De conclusie van dit onderzoek is terug te vinden in het antwoord op de onderzoeksvraag waar het allemaal mee begon, namelijk:

Is het mogelijk ontwikkelings- en leerlijnen bij spelend leren in een speelwerkles bij kleuters zo toe te passen dat er passend onderwijs voor ieder kind ontstaat?

Het antwoord wat ik daarop gaf aan de start van dit onderzoek was:

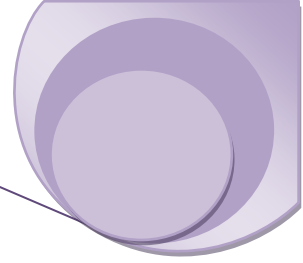
Ik denk dat dit mogelijk is, maar daarvoor zijn er wel bepaalde voorwaarden. Hierbij denk ik aan de rol van de leerkracht. Deze is bepalend of er al spelend geleerd wordt. Ook de leeromgeving speelt hierbij een rol. De leeromgeving moet afgestemd zijn op diverse niveaus die kinderen kunnen hebben, om zo voor elk kind passend onderwijs te bieden.

Mijn antwoord na de literatuurstudie en het praktijkonderzoek is als volgt:

Ja, het is mogelijk om de ontwikkelingsgebieden en de leerlijnen bij spelend leren in een speelwerkles bij kleuters zo toe te passen dat er passend onderwijs voor ieder kind ontstaat.

Allereerst is het van groot belang om te weten waar een leerling zich bevindt in zijn ontwikkeling, daarbij is kennis van de ontwikkelingsgebieden van groot belang. Daarnaast kunnen diverse meetinstrumenten helpen om nog specifiekere te zijn, maar ook observaties zijn belangrijk. Op die manier kan er een compleet beeld worden ontwikkeld van elk kind. Als eenmaal helder is waar de leerlingen zich ongeveer bevinden is het belangrijk om te weten waar je naar toe wilt met de leerlingen en wat hun onderwijsbehoeften zijn. Leerlijnen geven een houvast om tot doelen te komen. Om passend onderwijs te bieden voor elke leerling is een handelingsgerichte aanpak nodig. Onderdeel van deze aanpak is het werken met een groepsplan. In dit groepsplan worden de doelen opgenomen. Door deze manier van werken is het voor de leerkracht duidelijk welke leerling welke zorg nodig heeft en kan er dus specifiek ingegaan worden op behoeftes van individuele leerlingen. Op deze manier wordt dus passend onderwijs gecreëerd. Het wordt spannend wanneer je gaat bekijken hoe je dit doel gaat behalen. In de theorie is naar voren gekomen dat kleuters op een spelende manier leren. Essentieel is dat je de manier van leren niet verandert, maar dat je het wel beïnvloed. In dit onderzoek heb ik het spel beïnvloed door gebruik te maken van didactische impulsen. Ik heb kleuters aan elkaar gekoppeld die niet gelijk liepen in hun ontwikkeling om de minder ontwikkelde kleuter uitdaging te bieden. Daarnaast heb ik als leerkracht een grote rol gespeeld door oriëntatie aan te bieden en door zelf mee te spelen.

Kortom, om passend onderwijs te bieden op een spelende manier aan de hand van de ontwikkelingsgebieden en leerlijnen is het van belang dat de leerkracht een leerling scherp in beeld heeft, doelen kan opstellen a.d.h.v. de leerlijnen, dit kan weergeven in een groepsplan waarbij rekening wordt gehouden met de individuele behoefte van elke leerling en tot slot dit kan toepassen zonder de manier van leren te veranderen maar het wel op de juiste manier weet te beïnvloeden.



15. Discussie en aanbevelingen

Discussie

Ik ben me er van bewust dat de effecten van mijn onderzoek alleen gelden voor de twee leerlingen waarmee ik het onderzoek heb gedaan. Voor een andere leerling kan een andere impuls misschien beter werken.

Daarnaast is het zo dat dit onderzoek in een relatief korte tijd heeft plaatsgevonden. Ook is het bij kleuters zo dat hun ontwikkeling enorm schommelt. De ene dag kunnen ze iets wel beheersen en de volgende dag kan dat veranderd zijn. Of de effecten blijvend zijn is dus eigenlijk niet te zeggen.

Ik heb gemerkt tijdens het onderzoek dat het best lastig is om kleuters in een groepsplan te vangen. Vandaar dat ik het groepsplan alleen heb opgezet voor het taalonderdeel, omdat dit voor mij ook nieuw was. Daarbij heb ik me vooral gericht op één leerling. Daardoor ben ik dus minder bezig geweest met het laatste deel van mijn onderzoeksvraag, namelijk om de ontwikkelings – en leerlijnen toe te passen zodat er voor ieder kind passend onderwijs ontstaat. Een onderdeel waar ik nog weinig conclusies aan kan verbinden.

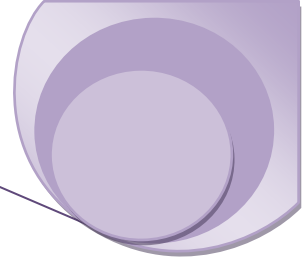
Een onderzoek op basis van observaties is pittig. Observaties kunnen behoorlijk subjectief zijn. Ik heb in mijn onderzoek geprobeerd zo objectief mogelijk te kijken naar wat er gebeurde. Dat neemt niet weg dat ik ook een bepaald beeld en gevoel bij een kind heb en dit misschien heb meegewogen in mijn veronderstellingen en conclusies.

Aanbevelingen

Zoals ik al noemde heb ik bij één onderdeel van mijn onderzoek gebruik gemaakt van het groepsplan, daarbij heb ik niet volledig in kaart gebracht wat het effect op de rest van de leerlingen was. Daarnaast heb ik niet alle vijf de didactische impulsen toegepast.

Vervolgonderzoeken zouden kunnen zijn:

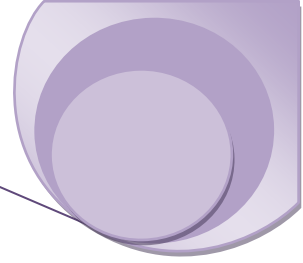
- Wat voor invloed heeft het verbreden van activiteiten, het toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden en het reflecteren van de activiteit op de ontwikkeling van kleuters?
- Is het mogelijk om een groepsplan op te stellen gebaseerd op de spelontwikkeling van leerlingen, waarbij ieder kind passend onderwijs krijgt en al spelend tot een doel komt?
- Meer inzoomen op het groepsplan. Hoe kun je de diversiteit aan leerlingen inzetten om passend onderwijs te bieden? Bijvoorbeeld: Kun je een taalzwakke leerling inzetten in de huishoek en een leerling die sociaal-emotioneel nog veel te leren heeft, maar wel sterk is in taal om elkaar verder te helpen in de ontwikkeling?



16. Literatuurlijst

Boeken

- Bil, de Marjan. ea. *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie*. Nelissen, Soest 2007
- Bon, Annemarie. *Mijn kind in groep 1-2* ThiemeMeulenhoff, Utrecht 2004
- Bosch, van den Ab. ea. *Kijk! Praktisch hulpmiddel voor het observeren en registreren van de ontwikkeling bij 4-6 jarigen*. Bazalt, Vlissingen 2005
- Bosch, W en Boosma, C. *Onderwijs aan het jonge kind...: een vak apart*. HBuitgevers, Baarn 2009
- Breugel van, Karen. Ea. *VVE voor dummies. Een inkijkje in de voor- en vroegschoolse educatie*. Sardes, 2008
- Clijsen, Arjan e.a., ed. *Draaiboek Invoering 1-zorgroute in school. Handelingsgericht werken met groepsplannen*, WSNS plus en KPC Groep, 2007
- Dietvorst, C. ea. *Begeleiden van ontwikkeling in theorie en onderwijspraktijk*. Samson H.D. Tjeenk Willink, Alphen aan de Rijn 1997
- Forrer, Mariet. Ea. *Fonemisch bewustzijn. Werkmap voor leerkrachten van groep 1 en 2 van de basisschool*. CPS onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort 2009
- Goorhuis, S. ea. *Dolgedraaid: mogen peuters nog peuter en kleuters nog kleuteren?* SWP, Amsterdam 2006
- Herpen van, Marcel, ed. *ErvaringsGericht Onderwijs. Van oriëntatie tot implementatie*, (Antwerpen - Apeldoorn: Garant, 2005), 51.
- Janssen- Vos, F. *Basisontwikkeling voor peuters en kleuters* Van Gorcum, Assen 2008
- Janssen-Vos, F. *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: Van Gorcum, 2008
- Janssen-Vos, F. *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum, 2006.
- Laevers, F. ea. *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs* CEGO, Leuven 2004
- Memelink, Dick. ea. *Onderwijs aan jonge risicokinderen* HBuitgevers, Baarn 2002
- Pinke, F ea. *Handboek werken in hoeken groep 1 t/m 8*. Delubas, Drunen 2001
- Sieteses- van Dam, A. *Ontwikkelings- en leerlijnen groep 1 en 2*. Ajodakt, Leiden 2001



Treffers, A. *Jonge kinderen leren rekenen*. Wolters-Noordhoff, Groningen 1999

Wentink, H. ea. *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2*. Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen, 2005

Wiel van de, Marcel en Marcel Huijgens, ed. *Effectieve handelingsplanning. De basis voor een zorgstructuur in het primair onderwijs*, Baarn: HBuitgevers, 2003

Websites

Tule.slo.nl

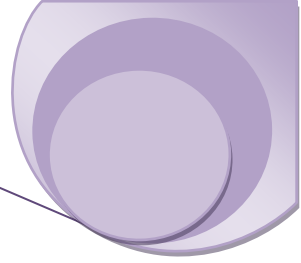
www.passendonderwijs.nl

Artikelen

Heuvel van den, Wilma. *Spelen als basis voor leren (1)*. Uit: Praxis Bulletin, mei 2008

Pompert, B. *Spelenderwijs wijs*. Uit: *De wereld van het jonge kind*, Jaargang 36, november 2009

Schut, Roland. 'Handelingsgericht werken (HGW)' *Expertisecentrum EGO*. (2010): 6 pars. [online tijdschrift], geraadpleegd 17 april 2010. Beschikbaar via <http://www.ervaringsgerichtonderwijs.nl/downloads/congres/Aanbod%20expertisecentrum%20handelingsgericht%20werken.pdf>.



17. Bijlagen

- Bijlage 1: Observatie L. 1
- Bijlage 2: Observatie L. 2
- Bijlage 3: Groepsplan
- Bijlage 4: Observatie L. 3
- Bijlage 5: Observatie L. 4
- Bijlage 6: Observatie L. 5
- Bijlage 7: Observatie L. 6

Bijlage 1: Observatie L.

Datum: 13 september Tijdstip begin: 11:00 uur

Activiteit(en): buitenspelen

<i>Aantal</i> <i>minuten</i>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Observatiepunten										
Reageert op spel van andere kinderen										
Toont belangstelling voor spel van anderen										
Vraagt kinderen om te spelen										
Neemt deel aan spel van andere kinderen										
Speelt alleen			X			X				X
Maakt fysiek contact met anderen										
Speelt niet	X	X		X	X		X	X	X	
Blijft bij de leerkracht		X			X			X		
Leerkracht moet aansporen om te gaan spelen		X			X			X		
Maakt contact met de leerkracht			X		X		X			

<i>Minuten</i>	<i>Opmerkingen</i>
5	Staat bij de muur op zijn jas te kauwen.
10	Staat naast de leerkracht. Leerkracht zegt: L., ga maar even lekker spelen
15	Loopt een rondje om de zandbak. Pakt een schep, schept de emmer vol en kiept hem leeg. Dit herhaalt hij een paar keer. Loopt naar de leerkracht en vertelt iets over thuis.
20	Staat bij het hek
25	Loopt naar leerkracht en vertelt weer iets over thuis. Leerkracht zegt: Ga je nu weer lekker spelen?
30	Zit op de rand van de zandbak. Doet wat zand in een emmertje en kiept hem weer om. Herhaalt dit twee keer.
35	Loopt naar leerkracht en vertelt wat hij zo leuk vind op school. Leerkracht en L. praten hier even over.
40	Staat bij leerkracht. Doet niets. Leerkracht geeft aan dat hij nog even kan spelen, want we gaan bijna naar binnen.
45	Loopt weg bij de leerkracht en gaat bij de muur staan. Kauwt op zijn mouw.
50	Huppelt naar de zandbak. Pakt emmer en schep en schept zand in de emmer. Leerkracht klapt om naar binnen te gaan. Legt schep en emmer neer en gaat in de rij staan. Botst tegen andere leerling, reageert hier niet op.

Bijlage 2: Observatie L.

Datum: 13 september Tijdstip begin: 13.30

Activiteit(en): binnenspel, huishoek

Aantal minuten	5	5	5	5	5	5	5	5
Observatiepunten								
Neemt initiatief								
Volgt initiatief van anderen								
Gaat in tegen initiatief van anderen								
Speelt niet	X							
Speelt alleen		X	X	X		X		
Wordt door anderen gecorrigeerd		X		X				
Vertoont storend gedrag					X			
Zoekt contact met leerkracht						X		

<i>Minuten</i>	<i>Opmerkingen</i>
5	L. kijkt eens rond. Bekijkt wat de andere twee leerlingen doen in de huishoek.
10	L. zoekt in de verkleedkist en trekt een rok aan. Leerling zegt: 'Jij bent een jongen, dus je kan geen rok aan doen'. L. reageert hier niet op en zoekt rustig verder.
15	Loopt heen en weer. Kijkt uit het raampje. Pakt een pan en zet hem op het gasfornuis. Kijk naar wat de andere twee kinderen doen.
20	Wordt vertelt wat hij moet doen. L. stelt er een vraag over en doet wat hem gezegd wordt. Gaat dan weer verder met zijn eigen spel
25	Schreeuwt hard en loopt door het spel van de andere twee leerlingen. Deze reageren boos. L. kijkt en luistert.
30	Gaat aan tafel zitten en kijkt naar buiten. Drinkt thee. Ziet mij en vraagt of ik ook kom drinken. Ik schud nee. L. begint te vertellen over thuis. Ik geef aan dat er opgeruimd moet worden.
35	L. ruimt zelf op. Overlegt daarbij niet met anderen.
40	L. vind dat hij klaar is en gaat uit de huishoek en gaat in de kring zitten.

Bijlage 3: Groepsplan

Groep	1/2b	Vak/Vormgebied	Taal
Leerkracht	Hanneke van Santen	Methode	Schatkist, map fonemisch bewustzijn
Datum	September 2010		
Periode	1		

Leerlingen	Wat wil ik bereiken	Inhoud	Aanpak	Organisatie	Evaluatie
Basisgroep					
E	Doel: In januari kunnen de leerlingen de eindklank, beginklank en middenklank van een woord benoemen.	Om dit doel te bereiken wordt er gebruik gemaakt van de volgende middelen: - Methode schatkist - Map fonemisch bewustzijn	De leerlingen krijgen dit aangeboden tijdens de grote kring. Afhankelijk van de oefening wordt de leerstof op diverse manieren aangeboden: - kringgesprek - voorbeelden - zelf oefenen	Twee keer in de week tijdens de grote kring.	Tijdens de grote kringactiviteit observeert de leerkracht welke leerlingen hierin opvallen en doet dat naar aanleiding van het formulier: registratie- en planningsformulier voor de grote groep
A					
R					
K					
I					
B					
P					
S					
H					
J					
M					
I					
J					

Subgroep 1					
B	Doel: Uiterlijk voor de kerstvakantie kunnen B. en S. rijmwoorden herkennen en zelf een rijmwoord bedenken bij een bepaald trefwoord.	Om dit doel te bereiken wordt er gebruik gemaakt van drie verschillende middelen: - Rijmmemorie - Rijmdoos - Liedjes en versjes op rijm	De leerkracht houdt zich hierin zoveel mogelijk op de achtergrond. Twee sterke kleuters worden ingezet om deze middelen te leiden. De leerkracht is bij de activiteiten aanwezig om waar nodig te begeleiden. De leerlingen kunnen zelfstandig de middelen gebruiken.	De momenten waarop de leerlingen gebruik mogen maken van de leermiddelen zijn 1 keer in de week tijdens het kiezen uit de kasten op maandagmorgen.	Tijdens de activiteiten zelf observeert de leerkracht naar aanleiding van zelf ontworpen observatiepunten. De eindevaluatie vindt plaats door middel van een toets.
S					
Subgroep 2					
Opletten!!					
P. en I. zijn twee sterke leerlingen. De uitdaging moet er voor hen wel blijven. Daarom wil ik hen inzetten om subgroep 1 te ondersteunen zodat zij op een andere manier bezig zijn en zich uitgedaagd voelen.					

Bijlage 4: Observatie L.

Datum: 20 september Tijdstip begin: 11.00

Activiteit(en): buitenspel, zandbak

<i>Aantal minuten</i>	5	5	5	5	5	5	5	5
Observatiepunten								
Neemt initiatief								
Volgt initiatief van anderen		X						
Gaat in tegen initiatief van anderen								
Speelt niet						X	X	X
Speelt alleen			X	X	X			
Wordt door anderen gecorrigeerd			X					
Vertoont storend gedrag								
Zoekt contact met leerkracht	X				X		X	
Reageert op spel van andere kinderen								
Toont belangstelling voor spel van anderen	X							
Vraagt kinderen om te spelen								
Neemt deel aan spel van andere kinderen								
Leerkracht moet aansporen om te gaan spelen								

<i>Minuten</i>	<i>Opmerkingen</i>
5	Leerkracht wijst hoek aan waar ze kunnen bakken. J. en M. beginnen druk met emmers vol scheppen. L. vraagt aan leerkracht of hij daar ook mag spelen. Na een knik van de leerkracht loopt hij naar de bakkershoek. L. gaat op zijn knieën zitten en kijkt naar wat J. en M. doen.
10	J. zegt tegen L. dat hij ook taarten moet gaan maken. L. kijkt J. aan. Kijkt dan hoe J. schept. Gaat zelf op zoek naar een schep en schept zand in zijn emmer.
15	L. schept zand en keert de emmer om in de zandbak. Begint opnieuw zand te scheppen in zijn emmer. J. en M. pakken vormpjes om te vullen en leggen er één bij L. neer. L. blijft zand in de emmer scheppen. J. zegt dat L. zand in het vormpje moet scheppen. L. blijft zand in de emmer scheppen.
20	L. kijkt rond. Pakt zijn emmer met zand en zet hem op de rand. M. pakt de emmer en kiept hem op de rand om. L. kijkt en gaat op zoek naar een andere emmer. L. ziet het vormpje en vult het vormpje. Draait het vormpje om op de rand van de zandbak. Gaat bij de rand van de zandbak zitten.
25	Schept zand over het gestorte vormpje. Kijkt naar J. en M. Schept nog meer zand over zijn gestorte vormpje. Staat op en loopt naar leerkracht. L. moet even wachten want leerkracht is in gesprek met een andere leerling. L. wacht op zijn beurt. Zegt tegen de leerkracht dat hij veel gebakken heeft en loopt weer naar de zandbak.
30	L. zit op de rand van de zandbak en doet niks. L. kauwt op zijn jas. L. loopt een rondje om de zandbak. L. gaat bij de leerkracht staan.
35	L. begint te praten over wat hij gisteren heeft gegeten. Leerkracht reageert hierop en moet dan weg om een ruzie op te lossen. L. blijft bij het hek staan.
40	L. staat bij het hek. Als de leerkracht klapt loopt L. naar de muur om in de rij te staan.

Bijlage 5: Observatie L.

Datum: 27 september Tijdstip begin: 11.00

Activiteit(en): buitenspel, zandbak

Aantal minuten	5	5	5	5	5	5	5	5
Observatiepunten								
Neemt initiatief	X	X		X				
Volgt initiatief van kinderen		X						
Gaat in tegen initiatief van anderen					X			
Speelt niet							X	
Speelt alleen	X					X	X	
Wordt door anderen gecorrigeerd	X		X		X			
Vertoont storend gedrag								
Zoekt contact met leerkracht						X		
Reageert op spel van andere kinderen		X	X					
Toont belangstelling voor spel van anderen							X	
Vraagt kinderen om te spelen								
Neemt deel aan spel van andere kinderen				X	X			
Reageert op vragen van de leerkracht		X	X	X		X		
Leerkracht moet aansporen om te gaan spelen								

Minuten	Opmerkingen
5	Zodra L. buiten is loopt hij naar de zandbak toe en pakt emmer en schep en begint zijn emmer te vullen. K. en K. beginnen ook met het vullen van emmers. L. stort zijn emmer leeg in de zandbak en pakt een vormpje. K. ziet dit en zegt tegen L. dat hij ze op de rand van de zandbak moet zetten. L. zegt dat hij nu bezig is met het vormpje.
10	Leerkracht vraagt: Is de winkel al open? K. zegt: ja. Leerkracht zegt: Maar jullie hebben nog helemaal geen taarten gebakken, de winkel is leeg. L. loopt naar de leerkracht en zegt: Wel, hier zijn ze. L. wil leerkracht in de zandbak trekken. Leerkracht: 'Maar ik mag toch niet zomaar achter in de bakkerij komen'? L. denkt na. K. springt in en zegt: Wacht, dan moeten we de taart op de rand leggen. K zegt tegen L.: Jij vult de emmer en dan zet ik ze op de rand. L. doet wat K. zegt. Leerkracht: Hoe lang gaat het nog duren, anders ga ik even andere boodschappen halen. K zegt: Kom zo maar even terug. Als de schep omhoog staat dan kun je komen. L. vult vormpjes en emmers.
15	K. zet de schep omhoog. Leerkracht komt aanlopen. L. is nog bezig met zand scheppen. Leerkracht vraagt om een slagroomtaart. K. wijst aan welke dat is. Leerkracht vraagt of er aardbeien op de taart zitten. K. weet het niet. Leerkracht: Misschien moet je het even aan de bakker vragen. K. loopt naar L. en vraagt: Zitten er aardbeien op de taart? L. zegt: Nee, het is chocoladetaart. K. zegt: Nee het is slagroomtaart. L. loopt naar de leerkracht en zegt dat hij alleen maar chocoladetaart heeft gemaakt. Leerkracht vraagt of er aardbeien op kunnen. K. komt met blaadjes en legt die op de taart. L. zegt: Lekker he? Leerkracht vraagt: Mag ik een stukje proeven dan? K. zegt ja. L. kijkt naar de leerkracht.
20	Leerkracht proeft een stukje. Leerkracht geeft complimenten aan de bakker. L. lacht en springt op en neer. Leerkracht vraagt of de bakker ook andere soort taarten maakt. L. zegt: Aardbeientaart is ook lekker. Draait zich om en begint zand in de emmer te scheppen. K. zegt dat er nog betaald moet worden. Leerkracht doet alsof ze geld geeft en bedankt K. K. bemoeit zich met een andere klant. Leerkracht gaat bij het hek staan en roept wat kinderen om bij de bakker langs te gaan. L. is druk met scheppen. K. pakt de volle emmers en leegt deze op de rand.
25	Leerlingen kopen taarten. K. en K. zijn druk bezig met verkopen en L. schept emmers en vormpjes vol. Stort zelf emmers op de rand van de zandbak en reageert niet op vragen van leerlingen die iets komen kopen. K. zegt dat hij de emmers op de rand wil doen. L zegt dat hij dat ook kan. Ze besluiten het om de beurt te doen.
30	L. komt naar leerkracht en vraagt of ze nog een taart wil. Leerkracht geeft aan dat ze nog wel een taart lust. L. draait zich om en begint met scheppen. L. komt de taart in de emmer brengen. Leerkracht vraagt: O, ga je een chocoladetaart maken? L. kijkt leerkracht aan en zegt niks. Leerkracht vraagt: Is de taart al af? L. zegt: Ja, dit is een aardbeientaart. Leerkracht: Maar dit is toch de onderkant van de taart? L.: Nee, je kunt hem al opeten. Leerkracht eet de taart op.
35	L. loopt naar de zandbak en schept emmers vol. K. en K. zijn met de vormpjes bezig. L. stort emmer leeg op de rand. K. stort een vormpje op de taart van L. L. kijkt ernaar en gaat vervolgens verder met scheppen. Leerkracht geeft aan de ze alvast mogen gaan opruimen. L. ruimt zijn eigen spullen op en gaat bij het hek staan. L. loopt een rondje om de

	zandbak.
40	Leerkracht klappt en L. loopt naar de rij.

Bijlage 6: Observatie L.

Datum: 4 oktober

Tijdstip begin: 11.00

Activiteit(en): buitenspel, zandbak

<i>Aantal minuten</i>	5	5	5	5	5	5	5	5
Observatiepunten								
Neemt initiatief								
Volgt initiatief van kinderen			X					
Gaat in tegen initiatief van anderen								
Speelt niet						X		
Speelt alleen	X	X		X		X	X	
Wordt door anderen gecorrigeerd		X						
Verstoort storend gedrag								
Zoekt contact met leerkracht						X		
Reageert op spel van andere kinderen		X	X					
Toont belangstelling voor spel van anderen								
Vraagt kinderen om te spelen								
Neemt deel aan spel van andere kinderen								
Reageert op vragen van de leerkracht						X		
Leerkracht moet aansporen om te gaan spelen								

Minuten	Opmerkingen
5	L. loopt komt naar buiten en loopt richting de zandbak. In het bakkershoekje zijn drie kinderen aan het spelen en twee leerlingen zijn klant. L. kijkt er naar en gaat naast het bakkershoekje zitten. Hij pakt een schep en een emmer en begint zijn emmer vol te scheppen. Hij pakt een vormpje en doet hetzelfde. Hij pakt de emmer en stort deze leeg op de rand van de zandbak. L. loopt naar het vormpje en stort deze ook leeg op de rand van de zandbak.
10	L. vult een emmer en leegt deze op de rand van de zandbak. L. ziet een zeef, pakt deze en zeeft zand over de 'taart' op de rand van de zandbak. L. pakt een vormpje en vult deze met zand. L. legt deze op de rand van de zandbak. M. vraagt aan L. of ze een taart kan kopen. L. antwoord met: Deze, deze en deze mag je kopen. M. zegt: Lekker een slagroomtaart. L. zegt: Dit zijn chocoladetaarten met hagelslag. M. zegt dat het slagroomtaart is. L. zegt: wil je chocoladetaart? M. geeft toe en koopt de chocoladetaart. L. laat M. proeven en M. wil geld geven. L. is al weer omgedraaid en gaat verder met scheppen.
15	Twee leerlingen vragen of L. taarten wil maken voor hun bakkershoekje. L. zegt dat hij al taarten aan het maken is. S. laat zien dat ze daar hun winkel hebben en of L. de taarten daarbij wil leggen. L. wil dit wel en leegt zijn emmers bij het hoekje. L. reageert niet op 'klanten' die bij het hoekje staan.
20	L. is zand aan het scheppen en kijkt af en toe rond. Hij ziet een pan en pakt de pan. Hij schept zand in de pan en roert in de pan. Dan doet hij het zand in de emmer. L. kijkt in de emmer. En begint meer zand in de pan te scheppen. L. roert weer in de pan en leegt hem weer in de emmer. De emmer is vol en L. leegt de emmer op de rand van de zandbak. Dit herhaalt L. 2 keer.
25	L. stapt uit de zandbak en vraagt aan de leerkracht of hij mag plassen. Leerkracht geeft toestemming.
30	L. komt terug van het plassen. Hij loopt over het plein. L. gaat op de rand van de zandbak zitten. L. kijkt rond en ziet de leerkracht. L. loopt naar de leerkracht en vertelt over zijn broertje wat hij allemaal al kan. Leerkracht reageert erop en vraagt vervolgens: Branden je taarten nu niet aan? L. kijkt leerkracht aan en zegt: Wat? Leerkracht zegt: Je was toch taarten aan het bakken voordat je ging plassen, verbranden ze nu niet? L. lacht en loopt naar de zandbak. Hij zoekt een emmer en schep en gaat zand in de emmer scheppen.
35	Leerkracht geeft aan de ze alvast mogen gaan opruimen. L. ruimt zijn eigen spullen op en gaat bij het hek staan. L. loopt over de heuvel. L. rent een rondje om de heuvel.
40	Leerkracht klapt om naar binnen te gaan. L. rent naar de muur.

Bijlage 7: Observatie L.

Datum: 12 oktober

Tijdstip begin: 13.30

Activiteit(en): binnenspel, huishoek

<i>Aantal minuten</i>	5	5	5	5	5	5	5	5
Observatiepunten								
Neemt initiatief								
Volgt initiatief van anderen	X			X		X		
Gaat in tegen initiatief van anderen		X						
Speelt niet					X			
Speelt alleen	X	X		X	x			
Wordt door anderen gecorrigeerd	X	X	X	X				
Vertoont storend gedrag								
Zoekt contact met leerkracht			X					

Minuten	Opmerkingen
5	L. loopt samen met F. en H. de huishoek in. L. loopt naar de verkleedkist en zoekt kleren uit. L. trekt de kleren aan en loopt naar het fornuis. L. zoekt de pan en zet deze op het fornuis. F. vertelt dat zij mama is en L. papa en H. de hond. L. zoekt in de kast. L. pakt een bord en zet deze op de tafel. F. zegt dat L. nog een bord moet zoeken. L. Zoekt nog een bord.
10	H. blaft en springt tegen L. L. reageert hier niet op en zegt: Nou, niet doen, je mag niet duwen. H. zegt: Maar ik ben een hond. L. reageert hier niet op en roert in de pan. F. legt fruit op de borden die op tafel staan. L. haalt een taartje uit de pan en legt deze op het bord. Het fruit haalt hij er af. F. roept dat dat niet mag. L. zegt: het is mijn bord. F. legt het fruit erbij. L. roept leerkracht.
15	L. zegt dat F. zomaar fruit op zijn bord legt en dat hij dat niet wil. Leerkracht vraag wat ze aan het spelen zijn. L. zegt dat hij eten aan het maken is. Leerkracht vraagt: En f. dan? L. zegt: Voor haar maak ik niet eten. L. draait zich om en loopt de huishoek weer in. L. gaat aan tafel zitten. F. komt erbij zitten en zegt dat ze moeten bidden. H. gaat blaffen. F. zegt dat hij dat niet mag doen want ze gaan bidden. L. reageert nergens op.
20	F. bid hardop. L. doet hier niet aan mee. F. zegt dat hij zijn handen samen moet doen. L. kijkt naar F. en doet zijn handen samen. H. doet een baby na. L reageert hier niet op. L. staat op en loopt naar de verkleedkist. L. pakt een telefoon en gaat bellen.
25	L. belt. L. legt de telefoon weg en gaat op een stoel zitten. F. en H. zijn aan het spelen. L. kijkt naar F. en H.
30	Leerkracht klapt in de handen en zingt een lied. L. klapt en zingt mee. L. doet mee met het rijmpje en heeft zijn armen over elkaar. Leerkracht geeft aan dat de kleurenklok gezet wordt. L. luistert. Leerkracht geeft aan dat de huishoek vast moet opruimen. L. springt op en neer. F. zegt dat hij zijn kleren uit moet doen. L. trekt zijn kleren uit.
35	L. ruimt op. Let daarbij niet op de anderen. F. zegt dat iets daar niet moet. L. laat het liggen en gaat iets anders opruimen.
40	L. gaat op zoek naar zijn stoel. Leerkracht geeft aan dat het nog niet allemaal is opgeruimd. L. gaat weer terug naar de huishoek en ruimt verder op. L. zijn stoel en gaat in de kring zitten.

