

STAP VOOR STAP VOORUIT MET HOREB

Een onderzoek naar kennis en competenties die een leerkracht nodig heeft om met Horeb handelingsplanning toe te passen in de onderbouw van de Basisschool

Leanne Slob

Afstudeeronderzoek Pabo
Begeleider: Hans Bakker
Christelijke Hogeschool Ede
Februari 2011



STAP VOOR STAP VOORUIT MET HOREB

*Een onderzoek naar kennis en competenties die een leerkracht
nodig heeft om met Horeb handelingsplanning toe te passen in de
onderbouw van de Basisschool*

Leanne Slob

Afstudeeronderzoek Pabo
Begeleider: Hans Bakker
Christelijke Hogeschool Ede
Februari 2011

Voorwoord

Stap voor Stap vooruit met Horeb. Dat is de titel van mijn afstudeeronderzoek. Het gaat over het handelingsgerichte observatie-instrument Horeb, dat hoort bij Basisontwikkeling. In dit onderzoek ga ik op ontdekkingstocht om erachter te komen wat maakt dat Horeb zo goed aansluit bij het OGO-concept. Daarnaast wil ik ontdekken wat leerkrachten moeten weten en kunnen om in hun activiteiten aanbod aan te sluiten op de onderwijsbehoeften van kinderen.

Dit alles is tot stand gekomen in samenwerking met Gereformeerde Basisschool De Triangel in Ede. Ik wil de directie en de onderbouwleerkrachten bedanken voor het vertrouwen dat ze me gaven om dit onderzoek voor hun school uit te voeren. De leerkrachten hebben zich open naar mij opgesteld door mij een kijkje te laten nemen in het proces waar ze in zitten bij het invoeren van Horeb. In het bijzonder wil ik Jacolien Stam, onderbouwcoördinator, bedanken voor het goede contact dat we hadden en voor het interview dat ik met haar gehouden heb. Rédien Lap mocht ik interviewen en met Margriet Bax en Mirjam Slotman mocht ik meekijken terwijl ze observeerden. Bedankt!

Ik heb niet alleen op De Triangel leerkrachten gesproken en zien handelen. Ook op Basisschool St. Franciscus in Zaltbommel heb ik twee interviews gehouden. Ik wil Stiena Duijzer en Loes Hermsen bedanken voor de tijd en informatie die ze voor me hadden. Ook heb ik bij De Activiteit een interview kunnen houden. Isabelle Vingerhoets wil ik bedanken voor alle kennis die ze me over het werken met Horeb heeft bijgebracht.

Graag wil ik Hans Bakker hartelijk bedanken voor de goede begeleiding die hij mij vanuit de Christelijke Hogeschool Ede heeft gegeven om mijn afstudeeronderzoek uit te voeren. Van begin tot eind heeft hij mijn proces gevolgd en hij heeft me goede tips en feedback gegeven. Hierdoor heb ik mijn onderzoek stap voor stap tot een hoger niveau kunnen brengen.

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

Leanne Slob

Inhoudsopgave

1.	Inleiding	6
1.1	Aanleiding en motivatie	6
1.2	Probleemstelling	6
1.3	Operationalisering van de probleemstelling	6
1.4	Uitleg van de hoofdbegrippen	7
1.5	Afbakening	8
1.6	Doelstellingen	8
1.6.1	Theoriedoelen	8
1.6.2	Praktijkdoelen	8
1.7	Opzet van het onderzoek	8
Theoriedeel		9
2.	Wat houdt het OGO-concept in en welke leertheoretische uitgangspunten heeft dit onderwijsconcept?	9
2.1	Inleiding	9
2.2	Leertheoretische uitgangspunten van OGO	9
2.2.1	Vygotsky	9
2.2.2	Zone van de naaste ontwikkeling	9
2.3	Kenmerken van OGO	10
2.4	Basisontwikkeling	11
2.4.1	Kenmerken van Basisontwikkeling	11
2.4.2	Emancipatie als hoofddoel	11
2.4.3	De cirkel van Basisontwikkeling	12
2.4.4	Cirkelschema en kerndoelen WBO	14
2.5	Het belang van spel	14
2.6	De rol van de leerkracht	15
2.7	Thematiserend onderwijs	16
2.7.1	Waarom thematiserend werken past bij OGO	16
2.7.2	Thematiserend werken in de praktijk	17
2.8	OGO en christelijk onderwijs	17
2.8.1	Overeenkomsten tussen het OGO-concept en christelijk onderwijs	17
2.8.2	Een christelijke visie als aanvulling op OGO	18
2.9	Samenvatting	18
3.	Welke meerwaarde heeft Horeb als observatie-instrument ten opzichte van andere instrumenten en wat maakt dat het zo goed past bij Basisontwikkeling?	19
3.1	Inleiding	19
3.2	Observeren	19
3.2.1	Definitie	19
3.2.4	Zittend of werkend observeren	19
3.3	Werken met Horeb	20
3.3.1	Handelingsgericht werken	21
3.3.2	Horeb inzetten in de klas	21
3.4	Horeb en OGO	25
3.5	Andere observatie-instrumenten	26
3.5.1	Opzet van mijn vergelijking	26
3.5.2	Vergelijking	27
3.5.3	Conclusie	27
3.6	Starten met Horeb	28
3.7	Samenvatting	29

Praktijkdeel	31
Opzet van het praktijkonderzoek	31
Deelvragen	31
Doelen	31
Methodes	31
Globale inhoud hoofdstukken	32
 4. Hoe gebruiken onderbouwleerkrachten die werken volgens het OGO-concept Horeb en welke plus- en minpunten zien zij aan dit instrument?	33
4.1 Inleiding	33
4.2 Horeb inzetten bij het werken met het OGO-concept	33
4.3 Voordelen van het werken met Horeb	34
4.3.1 Conceptuele voordelen	35
4.3.2 Praktische voordelen	37
4.4 Nadelen van het werken met Horeb	38
4.5 De voor- en nadelen op een rij	40
4.6 Vergelijking met rapport 'De meerwaarde van HOREB P.O. digitaal'	41
4.7 Samenvatting	41
 5. Welke kennis en competenties heeft een leerkracht nodig om handelingsgericht te kunnen observeren volgens de wijze van Horeb en op welke manier ontwerpt de leerkracht vervolgens een passend vervolgaanbod?	43
5.1 Inleiding	43
5.2 SBL-competenties en OGO-kwaliteitskaarten	43
5.2.1 SBL-competenties	43
5.2.2 OGO-kwaliteitskaarten	43
5.3 Kennis en competenties	44
5.3.1 Drive	44
5.3.2 Kennis	46
5.3.3 Competenties	47
5.4 Kennis en competenties op een rij	50
5.5 Zorg plannen	50
5.5.1 Het idee achter het plannen van zorg	50
5.5.2 Zorg plannen in de praktijk	51
5.6 Samenvatting	51
 6. Samenvatting, conclusie en aanbevelingen	53
6.1 Inleiding	53
6.2 Samenvatting	53
6.3 Conclusie	54
6.4 Aanbevelingen	55
 Literatuur	56
 Bijlagen	59
Bijlage 1. Formulier Activiteitenplanning	60
Bijlage 2. Schema planning voor speciale aandacht	62
Bijlage 3. Observatiemodellen	63
Bijlage 4. Observatiemodel voor de entreeperiode in de onderbouw	68
Bijlage 5. Stand van zaken overzicht na zes maanden peutergroep	69
Bijlage 6. Interviews met onderbouwleerkrachten	73
Bijlage 7. Interview met iemand van De Activiteit	87
Bijlage 8. Verslag van het meekijken met Horeb	93

1. Inleiding

1.1 Aanleiding en motivatie

Ontwikkelingsgericht onderwijs is in: steeds meer scholen zijn benieuwd naar wat het is en willen het gaan invoeren. Verschillende scholen zijn al ver met deze invoering. Zo ook GBS De Triangel in Ede. Op deze school heb ik in mijn tweede studiejaar stage gelopen. In de onderbouw wil De Triangel het onderwijs zo veel mogelijk ontwikkelingsgericht uitvoeren, volgens de methode van Basisontwikkeling. Toch lopen de leerkrachten uit de onderbouw bij deze uitvoering tegen verschillende zaken aan. Een belangrijk aspect waar ze tegen aan lopen is het observeren. Ze werken nu met Horeb, maar geven aan dat ze het een vrij complex observatie-instrument vinden: het vraagt om veel verstand van zaken. Bovendien is het lastig om de oude observatie-instrumenten helemaal los te laten en volledig gericht te zijn op Horeb. In overleg met Hester Blok, directrice van De Triangel, twee andere leerkrachten van deze basisschool en Hans Bakker, mijn afstudeerbegeleider, heb ik besloten om een onderzoek te doen naar het observeren in de onderbouw van scholen die werken volgens het OGO-concept. Daarbij zal ik mij richten op het plannen van zorg met behulp van observaties van Horeb. Ik onderzoek wat het OGO-concept precies inhoudt en hoe Horeb daarop aansluit om me vervolgens toe te spitsen op hoe je naar aanleiding van je observaties een passend vervolgaanbod voor elk kind ontwerpt.

De samenwerking met De Triangel levert de school en mijzelf veel op. De school wordt geholpen met haar vraagstuk en ik kan concreet met een vraag aan de slag. Ik hoop dat dit tot een mooi resultaat zal leiden.

1.2 Probleemstelling

Ik heb bovenstaande aspecten samengevoegd en daarmee kom ik tot de volgende probleemstelling voor mijn onderzoek:

Hoe sluit de wijze van handelingsgericht observeren met behulp van Horeb aan bij OGO op GBS De Triangel en welke kennis en competenties vraagt het werken met Horeb om adequate handelingsplanning te kunnen toepassen bij zorgleerlingen?

1.3 Operationalisering van de probleemstelling

1. Wat houdt het OGO-concept in en welke leertheoretische uitgangspunten heeft dit onderwijsconcept?
2. Welke meerwaarde heeft Horeb als observatie-instrument ten opzichte van andere instrumenten en wat maakt dat het zo goed past bij Basisontwikkeling?
3. Hoe gebruiken onderbouwleerkrachten die werken volgens het OGO-concept Horeb en welke plus- en minpunten zien zij aan dit instrument?
4. Welke kennis en competenties heeft een leerkracht nodig om handelingsgericht te kunnen observeren volgens de wijze van Horeb en op welke manier ontwerpt de leerkracht vervolgens een passend vervolgaanbod?

1.4 Uitleg van de hoofdbegrippen

Handelingsgericht observeren

Bij handelingsgericht observeren staat het handelen centraal. De leerkracht observeert gericht op het handelen: hij rapporteert wat het kind al kan en bedenkt hoe de handelingsmogelijkheden van het kind uitgebreid kunnen worden. De observatie vindt plaats tijdens het alledaagse handelen van het kind, bijvoorbeeld in een spelsituatie.

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 het Basisontwikkeling.

Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO)

OGO is een onderwijsconcept waarbij de gehele ontwikkeling van het individuele kind centraal staat. Belangrijke aspecten die bij dit onderwijsconcept horen zijn: interactie met de omgeving, aansluiten bij de interesses van het kind, kinderen zijn deelnemer in sociaal-culturele activiteiten.

GBS De Triangel

De Triangel is een gereformeerde basisschool in Ede. In de onderbouw, voornamelijk in de kleutergroepen, wil de school het OGO-concept steeds verder invoeren.

Kennis

Van Dale beschrijft kennis als '*het kennen van; bekendheid met*'. Dit is ook waar het bij mij om gaat: ergens bekend mee zijn, er weet van hebben. Het gaat dus puur om het weten, niet om het handelen.

Competenties

Bij competenties gaat het juist wél om het handelen. Competenties zijn specifieke vaardigheden die de leerkracht bezit.

Adequate handelingsplanning

Van Dale geeft de volgende definitie van adequaat: '*geschikt voor het beoogde doel*'.

Handelingsplanning is het maken van een concreet plan om kinderen met speciale leerbehoeften verder te helpen. Adequate handelingsplanning is dus het maken van een plan voor extra zorg dat aansluit bij het doel dat daarmee bereikt moet worden.

Zorgleerlingen

Met zorgleerlingen bedoel ik kinderen die op een bepaald moment extra zorg op een onderdeel van het onderwijs nodig hebben.

1.5 Afbakening

In dit onderzoek beperk ik me tot de onderbouw (de groepen 1 t/m 4) van de basisschool. Bovendien doe ik alleen onderzoek op OGO-scholen.

1.6 Doelstellingen

1.6.1 Theoriedoelen

1. Aan het einde van dit onderzoek weet ik wat het OGO-concept inhoudt en welke leertheoretische uitgangspunten dit onderwijsconcept heeft.
2. Aan het einde van dit onderzoek weet ik wat Horeb als observatie-instrument inhoudt en waarom het zo goed aansluit bij het OGO-concept.

1.6.2 Praktijkdoelen

1. Aan het einde van dit onderzoek kan ik de voor- en nadelen noemen van het gebruik van Horeb.
2. Aan het einde van dit onderzoek weet ik welke kennis en competenties een leerkracht nodig heeft om handelingsgericht te kunnen observeren.
3. Aan het einde van dit onderzoek weet ik hoe naar aanleiding van mijn observaties met Horeb een passend vervolgaanbod kan plannen.

1.7 Opzet van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om erachter komen hoe Horeb als observatie-instrument adequaat ingezet kan worden bij het plannen van aandacht voor kinderen. Om tot dit doel te komen doe ik onderzoek in de theorie (literatuuronderzoek) en in de praktijk (kwalitatief-exploratief onderzoek).

Ik duik de literatuur in om te ontdekken wat het OGO-concept precies inhoudt en wat maakt dat Horeb daar zo goed op aansluit. Dit werk ik uit in de eerste twee hoofdstukken van dit onderzoek. In hoofdstuk 2 staat het OGO-concept centraal. In hoofdstuk 3 beschrijf ik hoe Horeb op dat concept aansluit en hoe dit instrument opgebouwd is.

In de praktijk kijk ik op scholen die volgens het OGO-concept werken hoe zij Horeb inzetten en wat zij daar voor- en nadelen van vinden. Dit werk ik in hoofdstuk 4 uit. Daarnaast ga ik samen met onderbouwleerkrachten bezig met het plannen van een vervolgaanbod met Horeb om te ontdekken hoe Horeb voor dat doel zo goed mogelijk ingezet kan worden en welke kennis en competenties je als leerkracht nodig hebt om effectief met Horeb te kunnen werken. Voor dat laatste zal ik ook verschillende onderbouwleerkrachten interviewen. Mijn bevindingen werk ik uit in hoofdstuk 5 van dit onderzoek.

Deze resultaten uit theorie en praktijk zullen mij de mogelijkheid geven om te beschrijven hoe Horeb effectief gebruikt kan worden om handelingsgericht te observeren en vervolgens een passend vervolgaanbod te ontwerpen voor elk individueel kind.

In mijn onderzoek houd ik nauw contact met GBS De Triangel (Ede). Deze basisschool heeft mij de onderzoeksvraag voorgelegd, omdat de leerkrachten van die school erg geholpen zullen zijn met het resultaat. Ik zal dan ook onderzoek doen op die school en ik zal de resultaten van mijn onderzoek met de leerkrachten bespreken, zodat ze er in hun onderwijs iets mee kunnen doen. Op deze manier kan ik met mijn afstudeeronderzoek ook echt iets doen voor een basisschool.

Theoriedeel

2. Wat houdt het OGO-concept in en welke leertheoretische uitgangspunten heeft dit onderwijsconcept?

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik waar het OGO-concept op gebaseerd is. Ik laat zien op welke theorie het gegrond is en hoe Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de praktijk zichtbaar wordt. Als het gaat om de praktijk onderzoek ik hoe OGO praktisch wordt vormgegeven in de onderbouw van de basisschool. Daarbij komen de cirkel van Basisontwikkeling, spelend leren, de rol van de leerkracht en thematisch werken aan de orde. Als laatste besteed ik aandacht aan OGO in het christelijk basisonderwijs. Dat laatste vind ik relevant omdat ik zelf vanuit een christelijke visie wil werken en omdat basisschool De Triangel, waar ik dit onderzoek voor doe, dit ook doet.

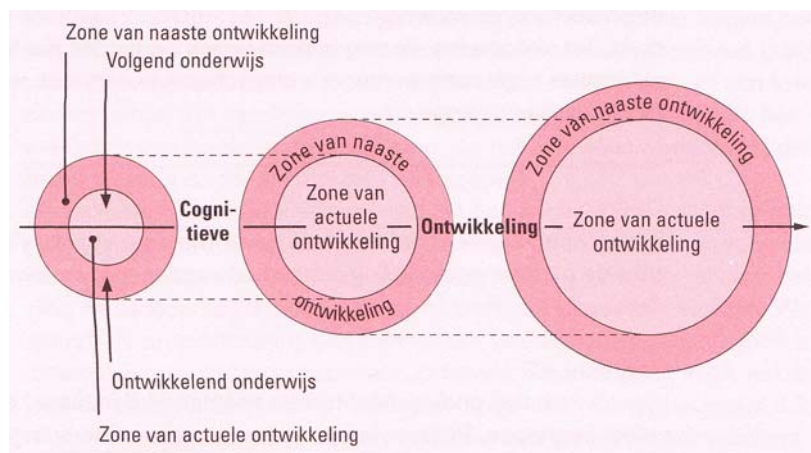
2.2 Leertheoretische uitgangspunten van OGO

2.2.1 Vygotsky

OGO is gebaseerd op de cultuurhistorische theorie van Lev Vygotsky (1896-1934). Deze Russische psycholoog legt in zijn theorie veel nadruk op de cultuur waarin een kind zich bevindt. De omgeving van een kind is namelijk heel bepalend voor zijn ontwikkeling. Deze gedachte was in de tijd van Vygotsky nieuw. Het idee dat het bewustzijn een van nature gegeven functie is, heerste erg in die jaren. Vygotsky gaat gedeeltelijk in die gedachte mee: hij deelt de opvatting dat de lagere functies (de gewaarwording van zintuiglijke prikkels, elementaire vormen van herinneren) van nature aanwezig zijn. Over de hogere functies (het geheugen, het denken, de wil) denkt hij echter anders. Deze ontwikkelen zich volgens hem via de sociale weg. Interactie tussen het kind en zijn omgeving speelt hierbij een grote rol. Vygotsky ziet de interactie tussen kind en volwassene als voorwaarde om tot de hogere functies te komen. Via een proces van interiorisatie maakt een kind zich nieuwe dingen eigen. Interiorisatie houdt in dat een kind iets steeds meer van zichzelf maakt, hij neemt iets in zijn bewustzijn op (Van der Veen & Van der Wal, 2008, pp. 110-111).

2.2.2 Zone van de naaste ontwikkeling

Dat de interactie tussen leerkracht en leerling heel belangrijk is voor de ontwikkeling van het kind beschrijft Vygotsky met het begrip *zone van naaste ontwikkeling*. Ik wil dit begrip uitleggen aan de hand van figuur 1 (Van der Veen & Van der Wal, 2008, p. 113).



Figuur 1.
De cognitieve ontwikkeling volgens Vygotsky. De zone van actuele en naaste ontwikkeling en volgend onderwijs.

De zone van actuele ontwikkeling is de activiteit die een kind al zelfstandig kan volbrengen. De zone van naaste ontwikkeling is de activiteit die nog ondersteund wordt door een volwassene (Janssen-Vos, 1997, pp. 16-18). De zone van naaste ontwikkeling is erg belangrijk in het proces van interiorisatie. Een kind is betrokken en wil iets leren, maar kan het nog niet meteen zelf. Een volwassene begeleidt dan de situatie zodat het kind er wel in slaagt om de handeling uit te voeren. Na een paar keer herhalen is het kind in staat om de handeling zelfstandig uit te voeren en is de zone van de naaste ontwikkeling de zone van de actuele ontwikkeling geworden. Nu kan het kind weer een stapje verder. Op deze manier ontwikkelt een kind zichzelf steeds meer.

2.3 Kenmerken van OGO

Van Parreren en Carpay hebben een Nederlandse versie ontwikkeld van de theorie van Vygotsky. Deze introduceerden zij in de jaren zeventig van de vorige eeuw. Het was een reactie op het klassikale onderwijs dat toen de meest gebruikelijke onderwijsvorm was. Van Parreren en Carpay vroegen binnen het onderwijs aandacht voor belangrijke aspecten uit de theorie van Vygotsky, namelijk: cultuur, communicatie, ontwikkelen, handelen en zingeving (Bakker, 2008, p. 17). Op deze onderdelen hebben ze het concept Ontwikkelingsgericht Onderwijs gebaseerd.

Bakker beschrijft de kern van OGO in de volgende zin: *'OGO is het onderwijs dat kinderen helpt door interactie hun volle identiteit te ontwikkelen met inachtneming van de culturele gegevens.'* (Bakker, 2008, p. 21) De leerkracht zoekt naar sociaal-culturele activiteiten die aansluiten bij het niveau van kennis en vaardigheden van het kind, om ontwikkeling mogelijk te maken. Deze kern wordt zichtbaar in de vijf belangrijkste kenmerken van OGO. Ik geef ze hieronder opgesomd weer (Van Oers, 2003, p. 16).

1. *Er is sprake van een holistische benadering*

Het kind wordt gezien als een zich ontwikkelende eenheid. De verschillende aspecten van de ontwikkeling van een kind worden niet afzonderlijk van elkaar bekeken, maar er is een totaalbenadering. De kenmerken van een kind hangen met elkaar samen. Hier past bij dat de ontwikkeling van een kind bekeken wordt vanuit de omgeving waarin het kind zich bevindt. Dat houdt in dat de leerkracht naar de geschiedenis van het kind kijkt, in die jaren heeft het kind zich immers gevormd. Daarnaast wordt er naar de actuele situatie waarin het kind zich bevindt, gekeken. Het onderwijs wordt als samenhangend geheel aangeboden. De activiteiten worden aan elkaar gekoppeld. Ze sluiten op elkaar aan en bestaan uit aspecten van verschillende vakgebieden. Binnen dezelfde activiteiten doen kinderen kennis en vaardigheden op en hebben ze de ruimte om zich op sociaal gebied te ontwikkelen.

2. *Leren door begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten*

Activiteiten zijn betekenisvol voor kinderen als er een combinatie is tussen begrijpen, zinvol bezig zijn en verrijken van de eigen taal. Kinderen leren op hun eigen niveau en daardoor kunnen ze begrijpen wat ze doen. Kinderen zijn zinvol bezig op het moment dat activiteiten een doel hebben en in de juiste context plaatsvinden. Door interactie met anderen leren kinderen over het onderwerp te spreken en verrijken ze hun eigen taal. Bij de activiteit gaat het niet in de eerste plaats om presteren, maar om meedoen. In de onderbouw uit zich dit vooral in spelactiviteiten. In de bovenbouw ligt de nadruk op onderzoeken.

3. *De leraar is ook deelnemer aan de culturele praktijk*

Er zijn verschillende redenen te noemen waarom het belangrijk is dat de leerkracht deelneemt aan de activiteiten die de kinderen uitvoeren. Als eerste kan de leerkracht rolmodel zijn. Door een rol aan te nemen in het spel van kinderen, kan de leerkracht op een natuurlijke manier het voorbeeld geven. Kinderen kunnen het gedrag van de leerkracht overnemen en daardoor bepaalde vaardigheden ontwikkelen. Daarnaast kan een leerkracht spelenderwijs tegemoet komen aan de behoeften van het

individuele kind. Door iets aan te bieden wat aansluit op het niveau van het kind, creëert de leerkracht door zijn deelname een leersituatie voor elk kind op zijn eigen niveau. Hierbij komt dat de leerkracht de behoeften van de kinderen op het gebied van zorg kan ontdekken door mee te spelen. Als laatste is het goed voor het zelfbeeld van het kind als deze tijdens het spelen sociale en persoonlijke ondersteuning van de leerkracht krijgt.

4. Leerlingen construeren hun eigen instrumenten voor het oplossen van betekenisvolle problemen

In de betekenisvolle activiteiten die de kinderen uitvoeren, lopen ze tegen problemen aan. Door hulpmiddelen in te zetten en samen te werken, zoeken ze zelf naar oplossingen. Om tot die oplossingen te komen, zijn ze op zoek naar instrumenten die ze kunnen inzetten. Hierbij zijn ze zelf aan het werk, maar gebruiken ze ook ideeën en kwaliteiten van elkaar. Zo heeft ieder kind een actief aandeel in het proces en komen de kinderen samen tot goede oplossingen.

5. De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch

De leerkracht heeft de taak om het niveau van ieder kind in de gaten te houden. Op basis van een overzicht van observaties die tijdens het spelen gedaan worden, bepaalt de leerkracht het niveau van het kind. Van daaruit maakt de leerkracht een planning voor het vervolg van het leerproces van het kind. Zo kan steeds voor elke leerling bepaald worden welke volgende stap aangereikt moet worden, wat de zone van de naaste ontwikkeling is. Deze veronderstellingen die de leerkracht over de kinderen maakt, blijven wel hypothesen. Het kan gebeuren dat de ontwikkeling van een kind anders loopt dan verondersteld. Daarom moet de leerkracht ook tijdens de uitvoering van het plan oplettend blijven om te controleren of de genomen stap ook wel de juiste blijkt te zijn.

2.4 Basisontwikkeling

2.4.1 Kenmerken van Basisontwikkeling

Basisontwikkeling is de uitwerking van een ontwikkelingsgerichte visie voor de onderbouw. Het wordt sinds 1990 gebruikt. Het is de ontwikkelingsgerichte werkwijze in de onderbouw. Eerst werd het vooral gebruikt in de groepen 1 en 2, nu proberen scholen het ook steeds meer in te zetten in de groepen 3 en 4. Als er daarna nog met de visie die achter Basisontwikkeling zit, gewerkt wordt, dan wordt het ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw genoemd. De reden dat Basisontwikkeling als werkwijze ontwikkeld is, is dat het onderwijs aan jonge kinderen bijzonder is: de ontwikkeling van de spelactiviteit naar de bewuste leeractiviteit vindt plaats. Deze ontwikkeling verloopt niet vanzelf, hij is afhankelijk van een methodische werkwijze van leerkrachten. Basisontwikkeling biedt deze werkwijze. Janssen-Vos geeft een opsomming van de belangrijkste kenmerken van Basisontwikkeling, deze volgt hieronder (Janssen-Vos, 1997, p. 34).

Basisontwikkeling:

- vormt de basis voor de persoonsontwikkeling van een kind in de basisschool;
- heeft een vakoverstijgend en vakintegrerend karakter;
- stimuleert brede persoonsontwikkeling, met inbegrip van specifieke kennis en vaardigheden;
- draagt aan de ontwikkeling bij doordat de leerkracht een aanbod geeft van sociaal-culturele activiteiten en daar zelf een belangrijke rol in speelt;
- heeft de ontwikkeling van spelactiviteit naar leeractiviteit als leidraad: aan het einde van de kleuterperiode zijn de kinderen leergierig, gemotiveerd en in staat om deel te nemen aan het verdere onderwijs;
- is bestemd voor kinderen van vier tot acht jaar.

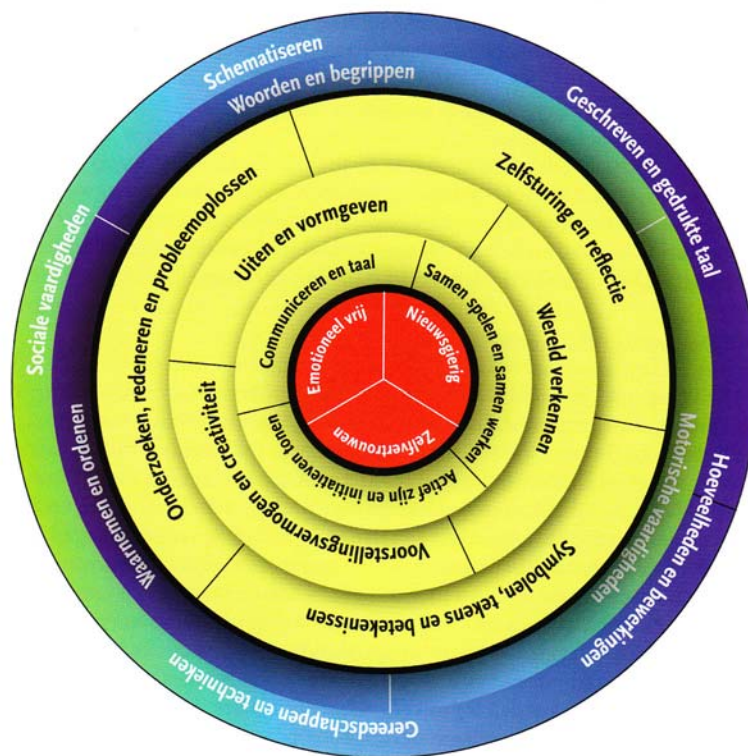
2.4.2 Emancipatie als hoofddoel

Achter deze kenmerken van Basisontwikkeling ligt, zoals al eerder vermeld, een ontwikkelingsgerichte visie. Ook zijn er bepaalde doelen die kenmerkend zijn voor Basisontwikkeling.

Het uiteindelijke doel van opvoeding en onderwijs is emancipatie, vinden de ontwikkelaars van Basisontwikkeling (Janssen-Vos, 1997, p.36). Met emancipatie bedoelen ze het vermogen van mensen om zelfstandig te functioneren in cultureel-maatschappelijke situaties. Zelfstandigheid houdt dan meer in dan het zelf uitvoeren van een bepaalde handeling. Verantwoordelijkheid nemen voor jezelf en anderen hangt hier nauw mee samen. Om deze verantwoordelijkheid te ontwikkelen wordt er binnen Basisontwikkeling veel aandacht besteed aan het vergroten van individuele competenties en vaardigheden, waar sociaal-emotionele competenties een grote plek in krijgen. Het uiteindelijke hoofddoel, emancipatie, lijkt in de onderbouw van de basisschool nog heel ver weg. Toch pleiten de voorstanders van Basisontwikkeling ervoor om hier bij jonge kinderen al mee te beginnen. Ook kleuters kunnen in een context die past bij hun beleavingswereld leren. In maatschappelijke contexten kunnen ze hun zelfstandigheid ontwikkelen. Dit gebeurt in interactie met andere kinderen en met de leerkracht (Janssen-Vos, 1997, pp. 36-37).

2.4.3 De cirkel van Basisontwikkeling

Hoe er concreet vormgegeven kan worden aan het streven naar emancipatie van jonge kinderen, wordt weergegeven in verschillende doelen die centraal staan bij Basisontwikkeling. De samenhang tussen deze doelen wordt zichtbaar gemaakt in het cirkelschema van Basisontwikkeling (zie figuur 2) (Janssen-Vos, 2008, p. 22).



Figuur 2.
Cirkelschema van Basisontwikkeling.

In het midden van de cirkel staan de begrippen *zelfvertrouwen hebben*, *nieuwsgierig zijn*, en *emotioneel vrij zijn*. Dit zijn de drie voorwaarden die kinderen nodig hebben om te leren. Ze moeten vrij zijn van emotionele belemmeringen, ze hebben een gezond zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld nodig en ze moeten nieuwsgierig, onderzoekend en ondernemend zijn. Deze drie aspecten zijn niet alleen voorwaarden om te kunnen leren, het zijn het ook doelen binnen het leren. Kinderen

kunnen de aspecten namelijk steeds meer verwerven doordat ze opgewekt worden door een activiteit, door de leerkracht of door andere kinderen om hen heen (Janssen-Vos, 2008, pp. 37-38). De drie basiskennmerken die in het midden van de cirkel staan, zijn samen de basis om te kunnen leren. Ze vormen de pedagogische basis die nodig is om de brede persoonsontwikkeling te laten verlopen. Als deze basis er is, kunnen kinderen vaardigheden ontwikkelen die horen bij hun leerproces naar steeds meer zelfstandigheid. Deze staan in de tweede kring van de cirkel. Het zijn de volgende competenties (Janssen-Vos, 2008, p. 24):

- *Actief zijn, initiatieven nemen en plannen maken:* Kinderen hebben een actief aandeel in hun eigen ontwikkeling. Het initiatief van het kind is eerst nog vrij impulsief, maar zal door een goede begeleiding en uitlokking van de leerkracht steeds planmatiger en meer doordacht zijn.
- *Communiceren en taal:* Kinderen gaan contacten aan en hanteren diverse communicatievormen, verbaal en non-verbaal. Communiceren is essentieel omdat interactie met anderen nodig is om te leren. Taalontwikkeling door middel van rollenspel speelt hierbij een grote rol.
- *Samen spelen en samen werken:* Door het samen leren ontwikkelen kinderen sociale vaardigheden. Dat is belangrijk, maar niet het grootste doel van samen spelen. Belangrijker is dat kinderen van elkaar kunnen leren als ze samen werken en spelen.
- *Verkennen van de wereld:* Kinderen vinden de wereld om zich heen interessant en willen daar graag deel van uitmaken. Die interesse moet gevolgd worden door kinderen met rollenspel te leren functioneren in dagelijkse situaties. Naast de context van het spel, moet dat ook in de realiteit zelf gebeuren.
- *Uiten en vormgeven:* Expressiviteit is hierbij erg belangrijk. Kinderen moeten leren hun gevoelens te uiten door middel van spelen, bewegen, praten, etc. Daarnaast moeten kinderen zich ook cognitief kunnen uiten, ze moeten kunnen weergeven wat hun eigen beeld van de werkelijkheid is.
- *Voorstellingsvermogen en creativiteit:* Door veel te visualiseren, zal het kinderen steeds beter lukken om mentale beelden te zien. Dat betekent dat ze zich in hun hoofd iets kunnen voorstellen. Creativiteit heeft een kind nodig om die eigen voorstelling te uiten naar anderen toe.
- *Omgaan met symbolen, tekens en betekenissen:* Onze cultuur bestaat uit veel grafische tekens als letters, schema's en symbolen. Kinderen hoeven deze in de kleutergroepen nog niet te kennen, maar als ze ervaring hebben met omgaan met symbolen en hun betekenis, zullen ze later ook sneller de betekenis van grafische tekens kunnen begrijpen.
- *Zelfsturing en reflectie:* Volwassenen hebben hierbij een belangrijke taak. Ze laten steeds aan kinderen zien hoe het proces van zelfsturing en reflectie gaat door hardop na te denken en dingen af te wegen. Kinderen leren dat hierdoor ook en zullen zo steeds meer zelfsturend bezig zijn.
- *Onderzoeken, redeneren en probleem oplossen:* Deze vaardigheden moeten kinderen ontwikkelen om steeds meer planmatig met een probleem aan het werk te gaan.

Bovengenoemde vaardigheden vormen een basis die nodig is om tot specifieke kennis en vaardigheden te komen. Die specifieke kennis en vaardigheden vullen de buitenste ring om de cirkel. Ik werk de in de cirkel genoemde aspecten hieronder kort uit (Janssen-Vos, 2008, p. 24):

- *Motorische vaardigheden:* grove en fijne motorische vaardigheden, met name de hand- en vingermotoriek.
- *Waarnemen en ordenen:* de zintuigen leren gebruiken, verschillen en overeenkomsten kunnen noemen en kunnen ordenen.
- *Woorden en begrippen:* grotere woordenschat ontwikkelen en woordbetekenissen kennen in de context waarin ze gebruikt worden.

- *Sociale vaardigheden*: je aanpassen aan de groep, je eigen mening kunnen geven en zelfredzaam zijn.
- *Gereedschappen en technieken*: deze kunnen gebruikt worden om de wereld te verkennen en de 'schoolse' vaardigheden eigen te maken.
- *Schematiseren*: de werkelijkheid omzetten in schema's en verbanden leggen tussen schematische weergaven en de werkelijkheid.
- *Hoeveelheden en bewerkingen*: verkennen van wiskundige handelingen en vaardigheden.
- *Geschreven en gedrukte taal*: functies van geschreven en gedrukte taal begrijpen en het principe van het alfabet snappen.

2.4.4 Cirkelschema en kerndoelen WBO

De ontwerpers van het cirkelschema Basisontwikkeling hebben nagedacht over de kerndoelen, zoals ze door de Wet op het Basisonderwijs voorgeschreven zijn. De doelen die in de cirkel staan, sluiten aan bij de kerndoelen van de verschillende vakgebieden. Daarnaast sluit het cirkelschema goed aan bij de wens van de overheid om het leren meer vakoverstijgend te maken, met een nadruk op de brede persoonsontwikkeling van het kind.

Een verschil dat Basisontwikkeling maakt, is dat er meer naar het kind zelf wordt gekeken. Janssen-Vos noemt de vaardigheden en kennis die in het cirkelschema naar voren komen, niet het doel op zich. De nadruk moet er dus niet op liggen dat een kind alles beheerst en klaar is als er aan bepaalde eisen voldaan wordt. Het gaat juist om de brede persoonsontwikkeling van het kind. Het gaat erom dat een kind zich kan ontwikkelen op de manier die bij hem of haar past. De onderdelen van het cirkelschema bieden de handvatten om een volledige ontwikkeling mogelijk te maken en schetsen de voorwaarden waaronder een kind zich kan ontwikkelen. De nadruk blijft daarbij wel liggen op de brede ontwikkeling van elk individueel kind (Janssen-Vos, 2008, pp. 25-26).

2.5 Het belang van spel

"Jonge kinderen" en "spelen" worden vaak in één adem genoemd. Jonge kinderen houden van spel en kunnen erin opgaan. Ze zien wat volwassenen doen en willen dat graag nabootsen. Ze kunnen de echte wereld naspelen en leren daardoor functioneren in de context van de samenleving.

Basisontwikkeling wil gebruik maken van de lust om te spelen die bij jonge kinderen aanwezig is. Terwijl veel volwassenen spel enkel zien als iets eenvoudigs en gemakkelijk, ziet Janssen-Vos spel als iets heel waardevols waar kinderen van kunnen leren. Zij ziet dat spel de volgende mogelijkheden biedt wat betreft de ontwikkeling van jonge kinderen (Janssen-Vos, 2004, p. 24).

Spelen:

- stimuleert de motorische ontwikkeling;
- bevordert sociale vaardigheden;
- maakt ervaringen met de wereld mogelijk;
- vergemakkelijkt het omgaan met emoties;
- stimuleert taalontwikkeling;
- helpt begrijpen wat bepaalde symbolen en tekens betekenen;
- lokt het uit om problemen op te lossen en te leren denken.

De bovenstaande mogelijkheden laten zien wat spel kinderen kan bieden. De leermogelijkheden die er zijn binnen spel sluiten aan op de kennis en vaardigheden van het cirkelschema Basisontwikkeling. Spel kan dus ingezet worden om kinderen te laten leren en zich zo breed mogelijk te laten ontwikkelen.

Janssen-Vos geeft vijf kenmerken van spel die weergeven wat er onder spel binnen Basisontwikkeling wordt verstaan, namelijk: spelen is prettig, spelen betekent vrijheid van handelen, spelen kent regels,

spelen is altijd vrijwillig en spelen is een open en flexibele activiteit (Janssen-Vos, 2004, p. 25). Dat vrijheid en openheid in spel dus belangrijk zijn, laten vier van deze vijf kenmerken zien. Het houdt in dat kinderen dus echt betrokken zijn bij wat ze doen, want ze maken een keuze en kunnen hun eigen gang daarin gaan.

Dat een van de kenmerken van spel is dat er regels bij horen, kan dan misschien vreemd lijken. Toch zijn regels nuttig om af te bakenen en om het spel zo dicht mogelijk bij de realiteit te houden. Een voorbeeld van zo'n regel is als je een buschauffeur speelt. Dan laat je dat merken door bepaalde handelingen, mimiek, gebruik van bepaalde woorden en stem. Zo laat je zien wat je bedoelt en dat doe je wel door je aan bepaalde patronen te houden.

2.6 De rol van de leerkracht

Een leerkracht die werkt volgens het OGO-concept, heeft een belangrijke rol in het onderwijs aan jonge kinderen. Zoals ik eerder beschreef is het OGO-concept gebaseerd op de theorie van Vygotsky. Interactie en zone van de naaste ontwikkeling zijn kernbegrippen uit zijn theorie. Praktisch houdt dat in dat interactie tussen leerkracht en leerling een grote plaats inneemt in het ontwikkelingsgerichte onderwijs: de leerkracht begeleidt de ontwikkeling van de kinderen. Janssen-Vos schrijft de leerkracht dan ook een grote rol toe: *'Het mooiste werk begint als de leerkracht actie onderneemt om de ontwikkeling van alle kinderen doelbewust te ondersteunen, uit te lokken en te stimuleren. Dáár draait het om – de leerkracht is de spil!'* (Janssen-Vos, 2008, p. 100)

Ik werk nu de taken uit die een leerkracht die op een ontwikkelingsgerichte manier werkt, heeft (Janssen-Vos, 2008, pp. 134-136). Hierbij probeer ik vooral het verschil aan te geven met taken van leerkrachten die niet op de OGO-manier werken.

1. De leerkracht bouwt een relatie op met de kinderen

De basis die kinderen nodig hebben om te leren, is een goede relatie met de leerkracht. Door kinderen succeservaringen te laten beleven, krijgen ze een beter zelfbeeld en voelen ze zich zeker om te leren.

Dit is een taak die elke leerkracht uit moet oefenen. Kinderen hebben een veilige leeromgeving nodig. Wat hierin nauw aansluit op de visie achter ontwikkelingsgericht onderwijs is dat de kinderen individueel aangesproken worden. Elk kind wordt op zijn eigen manier gewaardeerd en zo gestimuleerd om op zijn eigen niveau te leren. De relatie tussen leerkracht en leerling krijgt daardoor een extra mooie rol.

2. De leerkracht bouwt met de kinderen een rijke speelleeromgeving op

De klas moet zo ingericht zijn dat kinderen uitgedaagd worden om te spelen. Daarom is het nodig dat er genoeg materialen aanwezig zijn die kinderen nieuwsgierig maken en uitlokken om initiatieven te nemen. Door kinderen ook materialen mee te laten nemen, hebben ze een groot gevoel van betrokkenheid op hun omgeving.

Binnen ontwikkelingsgericht onderwijs is de omgeving van groot belang, daarom wordt deze taak van de leerkracht in deze vorm van onderwijs ook belangrijker geacht dan in andere vormen.

3. De leerkracht begeleidt en stimuleert de ontwikkeling

De leerkracht ontwerpt activiteiten die aansluiten op het niveau van de kinderen. Van ontwerpen tot evalueren begeleidt de leerkracht dit proces. Een verschil met het programmagerichte onderwijs (PGO) is dat de leerkracht hierbij niet alleen doceert. De leerkracht bekleedt veel meer rollen en komt daardoor meer naast het kind te staan dan erboven. Zo gaan leerkracht en leerling samen op. Van Rijk illustreert bovengenoemde met een voorbeeld over teamsporten. In een teamsport zijn er verschillende rollen te vervullen. Er is een trainer, een coach, een aanvoerder en een medespeler. Een leerkracht die werkt volgens het OGO-concept vervult afwisselend deze taken. Als trainer zet de leerkracht vooral zijn kennis en vaardigheden in. Hij geeft instructie en neemt beslissingen. Dit alles

gebeurt buiten het speelveld. De coach staat aan de zijlijn. Als leerkracht houdt dat in dat je niet meespeelt, maar dat je het spel wel nauwlettend volgt en dat je erover communiceert met de kinderen. Als aanvoerder speel je wel mee. De leerkracht functioneert in de speelomgeving van het kind als deelnemer die de leiding heeft. De leerkracht houdt overzicht en geeft aan hoe het spel moet verlopen. De laatste rol, de medespeler, vervult de leerkracht door in de speelomgeving aanwezig te zijn en mee te spelen met de kinderen (Van Rijk in: De Haan & Kuiper, 2008, p. 172).

4. De leerkracht werkt volgens een beredeneerd en gepland aanbod

De leerkracht plant activiteiten binnen een thema. Hierbij gebruikt de leerkracht de inzet van de kinderen door samen activiteiten te bedenken. De leerkracht zorgt ervoor dat deze activiteiten aansluiten op het niveau van de kinderen zodat de kinderen een goed ontwikkelingsproces door kunnen lopen.

5. De leerkracht observeert

Om een goed aanbod te ontwikkelen voor de kinderen is het nodig dat de leerkracht het niveau van de kinderen kent. De leerkracht doet dat door handelingsgericht te observeren. Gegevens worden bijgehouden in een logboek en de leerkracht evalueert naar aanleiding van de gegevens twee keer per jaar het ontwikkelingsverloop van elk kind. Ik ga verder in op observeren binnen OGO in het volgende hoofdstuk.

6. Organiseren van activiteiten in de groep

Samenwerking tussen leerlingen is een belangrijk onderdeel van het activiteitenaanbod bij OGO. Het gaat er niet alleen om dat de leerkracht een betekenisvol activiteitenaanbod ontwerpt dat aansluit op het niveau van elk kind. Er komt bij dat er ruimte moet zijn voor interactie tussen leerlingen en dat er mogelijkheden zijn tot constructieve samenwerking. Omdat interactie zo belangrijk is binnen OGO is dit een taak die voor een leerkracht die volgens het OGO-concept werkt stukken groter is dan voor een leerkracht die dat niet doet.

Kortom: de leerkracht ontwerpt een betekenisvol onderwijsaanbod dat aansluit bij het niveau van elk kind en dat uitnodigt tot samenwerking. De omgeving waar de activiteiten in plaatsvinden, wordt samen met de kinderen tot stand gebracht. Tijdens het uitvoeren van de activiteiten neemt de leerkracht verschillende rollen aan: die van trainer, coach, aanvoerder en medespeler. De leerkracht observeert tijdens het handelen om in het volgende ontwerp voor verschillende activiteiten weer goed op het niveau van de kinderen aan te sluiten. Binnen het OGO-concept heeft de leerkracht dus een bijzondere taak als het gaat om het begeleiden van kinderen. Zoals Janssen-Vos het al zegt: de leerkracht is de spil!

2.7 Thematiserend onderwijs

Als je een onderbouwgroep binnenloopt waar volgens OGO gewerkt wordt, zul je zien dat het klaslokaal vaak omgetoverd is tot iets wat haast niet meer op een klaslokaal lijkt. Door veel verschillende ingerichte hoeken ziet het lokaal er uit als een restaurant, een winkel of een museum. Het is duidelijk dat er in de klas thematisch gewerkt wordt: alle activiteiten die plaatsvinden, worden aan elkaar gekoppeld doordat ze onder een bepaald thema vallen. Werken in thema's is een manier van werken die helemaal aansluit bij OGO.

2.7.1 Waarom thematiserend werken past bij OGO

Er zijn verschillende redenen te noemen waarom een thematisch aanbod goed aansluit bij OGO. De eerste reden is dat de activiteiten dan betekenis hebben voor de kinderen. De kinderen zijn echt ergens mee bezig en zo leren ze functioneren in de wereld waar ze zich in begeven. Dit sluit aan bij de gedachte van Vygotsky: kinderen ontwikkelen zich optimaal in sociaal-culturele activiteiten. Ze

ontwikkelen vaardigheden en kennis die ze helpen om in de maatschappij te functioneren. Bovendien kunnen ze zich als persoon ontwikkelen, doordat ze leren hoe ze zich gedragen in de maatschappij en welke plek zij daarin innemen. De tweede reden die maakt dat thematiserend werken goed past bij OGO is dat onderlinge contacten tussen de kinderen worden gestimuleerd als er een thematisch aanbod is. De kinderen zijn met dezelfde onderwerpen bezig, maar vaak net op een andere manier dan hun klasgenoten. Hier kunnen ze samen over praten. Doordat de hele dag hetzelfde thema centraal staat, zijn de kinderen hier veel mee bezig. Zo worden de sociale vaardigheden en de taalontwikkeling van de kinderen gestimuleerd door te werken met een thematisch aanbod (Janssen-Vos, 2007, p. 93).

2.7.2 Thematiserend werken in de praktijk

De praktijk van het onderwijs heeft te maken met het thema dat centraal staat. Daarom is het belangrijk om goed vorm te geven aan voorbereiding, uitvoering en evaluatie van een thema. Bij de voorbereiding wordt een thema eerst gepland. Bij het plannen komen verschillende aspecten aan bod. Als leerkracht bedenk je de inhoud van een thema. Vervolgens bedenk je welke betekenissen er in het thema liggen voor de kinderen. Daarbij hoort ook dat er bedoelingen worden opgesteld, waarbij de leerkracht weergeeft wat de kinderen gaan leren binnen het thema. Deze gegevens samen worden concreet gemaakt doordat er een activiteitenaanbod wordt opgesteld. De leerkracht bedenkt activiteiten uit verschillende leergebieden die aan bod komen tijdens de weken dat het thema behandeld wordt (Pompert, 2004, p. 52).

Dan volgt de uitvoering van het thema. In een periode van ongeveer vier tot zes weken staat het thema centraal (Janssen-Vos, 2007, p. 93). In deze weken is de leerkracht samen met de kinderen bezig met het uitvoeren van de activiteiten die ontworpen zijn voor het thema. Hierbij is het van belang dat niet de leerkracht degene is die dit traject stuurt. De kinderen hebben een grote inbreng in het thema. De leerkracht zoekt naar wat de kinderen willen en kunnen leren en betreft de kinderen bij het ontwerpen van nieuwe activiteiten. Zo is er niet sprake van thematisch werken, waarbij alles al van tevoren vastligt, maar wordt er *thematiserend* gewerkt: gedurende het werken binnen het thema wordt het thema steeds verder uitgewerkt door de kinderen (Bakker, 2008, pp. 86-87). Doordat de kinderen betrokken zijn bij het ontwerp, zullen ze nog meer geïnteresseerd raken in de leefwereld die door het thematiserend werken gecreëerd wordt in de klas. Zo krijgen ze volop de mogelijkheid om zich als persoon in de maatschappij te ontwikkelen.

2.8 OGO en christelijk onderwijs

2.8.1 Overeenkomsten tussen het OGO-concept en christelijk onderwijs

Ontwikkelingsgericht Onderwijs is in principe niet een speciaal christelijk onderwijsconcept. Als de overtuigingen van OGO vergeleken worden met een christelijke visie op onderwijs, zijn er wel verschillende overeenkomsten te noemen. Bakker geeft hier een overzicht van (Bakker, 2008, p. 74). De eerste overeenkomst gaat om de relatie tussen opvoeder en kind. Vygotsky schetst deze relatie als zeer waardevol en als een belangrijke basis voor het ontwikkelingsproces van een kind. Ook christelijke pedagogen als Ter Horst vinden deze relatie een belangrijk uitgangspunt van de opvoeding. Een gevoel van geborgenheid geeft kinderen moed en creëert een veilige situatie om te gaan leren (Ter Horst, 1991, p. 112). Een tweede overeenkomst is te vinden in de rol van de leerkracht. De leerkracht heeft een sturende en gidsende rol en begeleidt de kinderen in hun ontwikkeling. Als derde noemt Bakker de sociale vorming als onderdeel van het menszijn. Bij OGO is er veel aandacht voor de brede ontwikkeling van het kind. Dit is ook een christelijke manier om naar kinderen te kijken, er moet aandacht zijn voor al hun talenten. De laatste overeenkomst is de waarde die toegekend wordt aan de omgeving waarin het kind zich bevindt. Binnen OGO is hier veel aandacht voor. Als christenen mogen we ook vol verwondering naar onze omgeving kijken waar we in geplaatst zijn en dat mogen we kinderen ook aanleren te doen. Niet alleen omdat de omgeving belangrijk is voor hoe we gevormd worden, maar bovenal omdat God die omgeving geschapen heeft.

2.8.2 Een christelijke visie als aanvulling op OGO

Dat laatste, dat christenen in hun omgeving Gods scheppende hand zien, laat zien dat er naast overeenkomsten ook verschillen zijn tussen het OGO-concept en een christelijke onderwijsvisie. Dit zijn niet per se verschillen die ervoor zorgen dat er op een heel andere manier naar kinderen en opvoeding gekeken wordt. De christelijke visie is meer een toevoeging op hoe er over de opvoeding wordt gedacht. Aan veel aspecten van de opvoeding komt door de christelijke identiteit een diepere laag: Gods hand in de ontwikkeling van kinderen. Dat betekent naar mijn idee niet dat OGO en christelijk onderwijs elkaar uitsluiten. Een christelijke visie vult OGO juist erg mooi aan. Bakker geeft deze aanvulling als volgt weer: *'We plaatsen OGO in een christelijk perspectief, waarbij het niet gaat om de ontwikkeling van de kinderen op zichzelf, maar om hun ontwikkeling tot volwassenen die God en de naaste willen dienen.'* (Bakker, 2008, p. 75) Hij werkt het vervolgens uit door een kern toe te voegen aan de cirkel van Basisontwikkeling. Midden in die cirkel plaatst hij dan het dienen van God en de naaste. Zo krijgt OGO een dieper doel dat aansluit bij de christelijke visie op onderwijs (Bakker, 2008, p. 76).

2.9 Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik de inhoud van het OGO-concept beschreven en daarbij heb ik aangegeven op welke onderwijsvisie OGO gebaseerd is.

Het OGO-concept heeft veel uitgangspunten overgenomen van de pedagoog Vygostky. In zijn cultuurhistorische pedagogiek ziet hij de ontwikkeling van een kind als persoon in de maatschappij als doel van de opvoeding.

In de praktijk van het onderwijs is OGO te herkennen aan de volgende vijf kenmerken:

1. Er is sprake van een holistische benadering
2. Kinderen leren door deelname aan betekenisvolle activiteiten
3. De leraar is ook deelnemer aan de culturele praktijk
4. Leerlingen construeren hun eigen instrumenten voor het oplossen van betekenisvolle problemen
5. De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch

In de onderbouw van de basisschool wordt het OGO-concept praktisch vormgegeven door de werkwijze die Basisontwikkeling genoemd wordt. Centraal staat de brede persoonsontwikkeling van ieder kind. In de cirkel van Basisontwikkeling worden doelen, kennis en vaardigheden aangegeven die bijdragen aan die brede ontwikkeling. Kinderen behalen die doelen en leren kennis en vaardigheden te beheersen door middel van spel. Door te spelen leren kinderen zich handhaven in de maatschappij en daarbij doen ze de kennis en vaardigheden op die ze daarvoor nodig hebben.

De leerkracht heeft binnen OGO een zeer belangrijke rol. De leerkracht doceert niet alleen, maar geeft ook het voorbeeld aan kinderen. Hij begeleidt, organiseert, observeert en speelt mee. Zo werkt de leerkracht samen met de kinderen waardoor hij de kinderen veel gelegenheid biedt tot ontwikkeling.

Bij OGO wordt er thematiserend gewerkt. Dit houdt in dat de leerkracht samen met de kinderen thema's opzet en dat de activiteiten die plaatsvinden samenhang vinden binnen dat thema. Dit zorgt ervoor dat kinderen betrokken zijn en betekenisvol leren in een sociaal-culturele omgeving.

Het OGO-concept heeft veel raakvlakken met christelijk onderwijs. Het kind staat centraal en een brede persoonsontwikkeling is het doel van de opvoeding. De christelijke visie op onderwijs voegt hier nog iets aan toe. Het doel is niet enkel de brede persoonsontwikkeling. Het gaat een stapje verder: de brede persoonsontwikkeling heeft als doel om een God en de naaste dienend volwassene te worden.

3. Welke meerwaarde heeft Horeb als observatie-instrument ten opzichte van andere instrumenten en wat maakt dat het zo goed past bij Basisontwikkeling?

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk ga ik in op de theorie van observeren in het basisonderwijs. Ik beschrijf wat Horeb als observatie-instrument inhoudt. Ik onderzoek hoe het in de praktijk ingezet dient te worden en waarom het zo goed aansluit bij de ideeën achter Basisontwikkeling, die ik in het vorige hoofdstuk beschreven heb. Daarnaast beschrijf ik kort de opzet van andere observatie-instrumenten en vergelijk ik deze met Horeb.

3.2 Observeren

3.2.1 Definitie

‘Observeren is bewust en doelgericht waarnemen,’ schrijft De Bil (2008). Met “bewust” bedoelt ze dat je bewust gebruik maakt van je zintuigen wanneer je observeert. Het houdt ook in dat je op de hoogte bent van je eigen mogelijkheden en beperkingen. Met doelgericht bedoelt ze dat je weet wat je wilt bereiken met je observatie en dat er van tevoren is vastgelegd hoe dat doel bereikt moet worden (De Bil, 2008, p. 12). Dit bewuste en doelgerichte maakt dat observeren een manier van onderzoek doen is. Het is gericht op het verzamelen van gegevens. Daarnaast heb je een vraag waarop je antwoord wilt vinden. Die vraag bepaalt welke gegevens relevant zijn en welke niet. De relevante gegevens samen geven antwoord op de vraag (Janson & Memelink, 2005, pp. 15-16). Ze helpen om tot het beoogde doel van de observatie te komen.

3.2.2 Validiteit

Het is dus belangrijk om goed te weten wat je wilt bereiken met je observatie. Dat helpt je om gefocust te blijven op de aspecten die je moet waarnemen om tot het doel van de observatie te komen. Dit wordt ook wel de validiteit van de observatie genoemd (Janson & Memelink, 2005, p. 16). Validiteit houdt in dat er bij de observatie gemeten is wat ook gemeten had moeten worden. Op het moment dat dat gebeurt, wordt een observatie valide genoemd. Om de validiteit van een observatie te waarborgen is het belangrijk om termen die bij de observatie van belang zijn concreet uit te werken. Zo kun je gericht observeren en blijf je dichtbij wat je wilde meten (De Bil, 2008, p. 35). Als een leerkracht bijvoorbeeld bij een observatie in de klas wil onderzoeken of een kind tijdens de rekenles snel afgeleid is, zal hij van tevoren moeten uitwerken wat er allemaal valt onder ‘snel afgeleid zijn’. De leerkracht stelt dan een lijstje op met gedragingen als ‘kijkt uit het raam’ en ‘praat met een andere leerling’. Die concrete uitwerkingen helpen goed te observeren en zo de validiteit van een observatie te waarborgen.

3.2.3 Waarnemen

De vraag waarop je antwoord wilt vinden door middel van je observatie, komt niet zomaar in je op. Deze vraag ontstaat doordat je al verschillende keren iets aan een kind is opgevallen. Je hebt iets waargenomen waar je meer over te weten wilt komen. Waarnemen gaat dus vooraf aan observeren (Janson & Memelink, 2005, pp. 15-16). Waarnemen doe je eigenlijk altijd, je gebruikt je zintuigen om op te nemen wat er om je heen gebeurt. Op het moment dat je dit bewust en doelgericht doet, is het observeren (De Bil, 2008, p. 12).

3.2.4 Zittend of werkend observeren

Een leerkracht kan op verschillende manieren observeren. Hij kan zich afzijdig houden van de activiteit, maar hij kan ook meedoen aan een activiteit en ondertussen observeren. Het grote

voordeel van zittend observeren, waar bij de leerkracht dus niet deelneemt aan de activiteit, is dat hij al zijn energie in het observeren kan steken. Daardoor is de leerkracht heel geconcentreerd met zijn taak bezig en zal hij veel signalen op kunnen pikken.

Als de leerkracht werkend observeert, tijdens het meedoen met de activiteit van het kind, is hij heel dichtbij het kind. Op die manier kan hij gedetailleerde informatie verzamelen (Peeters, 1997, p. 14). Bovendien kan de leerkracht dan invloed uitoefenen. Hij kan aspecten aan de activiteit veranderen en zien hoe het kind daarop reageert (Janson & Memelink, 2005, p. 16).

Peeters geeft onderstaand overzicht van de voor- en nadelen van zittend en werkend observeren (Peeters, 1997, p. 15).

Zittend observeren	Werkend observeren
Voordelen	Voordelen
- Vooroordelen en vastgeroeste ideeën kunnen vastgezet worden. - Dit is een goede methode om één of twee kleuters te volgen. - Direct noteren is mogelijk. - Je ziet de totaliteit. - Je kan wat je observeert beter plaatsen door vroegere informatie aan recente informatie te koppelen. - Je kan observeren vanuit een vraag, een probleemstelling.	- De kinderen hebben niet door dat ze worden geobserveerd. - Je ziet veel tegelijkertijd. - Door de nabijheid is alle informatie duidelijk: de taal, de vaardigheid, ... - Je kan meer aan het toeval overlaten. Je kan laten komen wat komt.
Nadelen	Nadelen
- Terwijl je zit te schrijven, mis je veel. - Soms zie je de kinderen wel, maar hoor je ze niet. - De diepte van het gesprek gaat soms verloren door de afstand.	- Je vergeet veel in de tijd tussen het observeren en het noteren. - De kinderen reageren anders onder begeleiding. Ze zullen meer betrokken zijn bij de activiteit als de leerkracht in de buurt is.

Tabel 1.

Voor- en nadelen van zittend en werkend observeren.

Peeters ziet dus in beide manieren van observeren goede en minder goede punten. Ze pleit er dan ook voor dat kleuterleerkrachten ze allebei gebruiken om tot een zo compleet mogelijk beeld van een kind te komen (Peeters, 1997, p. 16).

In dit hoofdstuk ga ik later nog dieper in op het verschil tussen deze twee manieren van observeren. Daarbij heb ik vooral aandacht voor handelingsgericht observeren, dat aansluit bij werkend observeren.

3.3 Werken met Horeb

Horeb staat voor Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling. Het is een systeem dat speciaal voor Basisontwikkeling ontwikkeld is. De makers geven aan dat het zelfs bij Basisontwikkeling hoort: als je ontwikkelingsgericht werkt, moet je ook Horeb gebruiken (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, p. 3). Horeb is meer dan een observatiesysteem. Horeb is een strategie om op een planmatige en verantwoorde manier onderwijs te ontwerpen volgens de richtlijnen van ontwikkelingsgericht onderwijs (Janssen-Vos, 2008, pp. 144-145). Observeren is daarbij wel de kern van het proces, omdat het inzicht geeft in de zone van de actuele en naaste ontwikkeling van het kind. Ik werk nu eerst uit wat er met 'handelingsgericht' bedoeld wordt. Daarna ga ik in op de manier waarop Horeb ingezet moet worden in de praktijk van het onderwijs. Vervolgens geef ik antwoord op de vraag waarom Horeb nu zo goed past bij OGO.

3.3.1 Handelingsgericht werken

Ik ga nu eerst in op de uitgangspunten van Horeb. De kern van Horeb is dat er handelingsgericht gewerkt wordt. Dat wordt zichtbaar op twee gebieden. Ten eerste gaat het om de leerkracht. Horeb geeft de leerkracht handreikingen om verantwoord te kunnen handelen: plannen maken, activiteiten ontwerpen en begeleiden, op de resultaten daarvan reflecteren en een nieuw aanbod plannen. Ten tweede gaat het om het kind. Observeren is volgens de ontwerpers van Horeb bedoeld om de handelingsmogelijkheden van het kind systematisch uit te breiden (Janssen-Vos, 2008, pp. 145-146). Handelingsgericht geeft dus aan dat de leerkracht systematisch en actief bezig is om te ontdekken wat kinderen uit de klas al kunnen en nog moeten ontwikkelen.

3.3.2 Horeb inzetten in de klas

De leerkracht werkt systematisch doordat Horeb verschillende fasen van werken heeft benoemd en uitgewerkt. Op die manier kun je als leerkracht een leerplan opstellen voor de kinderen en hen daarin goed begeleiden. Je loopt dan vier fasen af: ontwerpen, observeren, registreren en evalueren (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, p. 11). Ik werk deze fasen hieronder uit en ik geef daarbij aan welke praktische materialen Horeb geeft om in die verschillende fasen in te zetten.

1. *Ontwerpen, voorbereiden en plannen van het aanbod*

In het vorige hoofdstuk heb ik beschreven waarom thematiserend onderwijs past bij OGO. Ik heb ook beschreven hoe je een thema opzet. Ik heb genoemd dat de volgende acties daarbij gedaan moeten worden: keuze van thema en inhouden, betekenissen van kinderen, bedoelingen van de leerkracht, activiteitenaanbod, startactiviteiten en de omgeving. Dit gebeurt eerst op een brainstormmanier. Een thema wordt opgezet en in een groep bedenk je wat er allemaal op dat thema aansluit. Hiervoor kun je verschillende formulieren gebruiken. Deze formulieren kun je vinden in het Activiteitenboek. Als een school werkt met de digitale versie van Horeb (Horeb-PO) kunnen de leerkrachten de formulieren van de website halen.

Vervolgens maak je in grote lijnen plannen voor de themaperiode. Daarin beschrijf je de doelen die je hebt gekozen: wat wil je vooral stimuleren bij de kinderen? Daarnaast werk je de startactiviteiten uit en kies je kernactiviteiten die je vervolgens wilt inzetten. De kernactiviteiten verdeel je in verschillende groepen per ontwikkelingsgebied. Je bedenkt ook op welke manier je de kinderen wilt begeleiden en ondersteunen bij de activiteiten. Voor het opzetten van de activiteiten gebruik je het formulier 'Activiteitenplanning' (zie bijlage 1. Formulier Activiteitenplanning).

Deze planning is voorlopig. Na de startactiviteiten heb je een beter beeld van hoe de kinderen reageren op het thema en waar hun interesses liggen. Daarom pas je het formulier na de fase met startactiviteiten aan op de betekenissen en de inbreng van de kinderen.

In het plannen van activiteiten met behulp van Horeb is het belangrijk om rekening te houden met de verschillen tussen kinderen in de klas. De makers zijn er absoluut niet op uit om sommige kinderen een aparte behandeling te geven, los van de andere kinderen uit de groep. Ze willen juist stimuleren dat leerkrachten binnen activiteiten de kinderen de ruimte geven om zichzelf te ontwikkelen op de manier en op het niveau dat bij hen aansluit. Dat kan door een speelleeromgeving te creëren die kinderen uitdaging en structuur biedt, door een goed pedagogisch klimaat te waarborgen dat een gevoel van veiligheid en ruimte geeft voor ontwikkeling en door activiteiten met een spelkarakter centraal te zetten (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, p. 20). Daarnaast kun je in de activiteitenplanning elke dag begeleidde activiteiten inplannen met kleine groepjes kinderen, die speciaal op hun zone van naaste ontwikkeling zijn aangepast (Janssen-Vos & Pompert, 2007b, p. 5). Ook voor deze activiteiten is er een formulier beschikbaar om ze goed voor te bereiden (Zie bijlage 2. Schema planning voor speciale aandacht).

2. Observeren

Om een ontwikkelend aanbod te ontwerpen, met activiteiten die aansluiten op de kinderen, moet je als leerkracht gegevens hebben over de kinderen. Die kun je krijgen door te observeren. In de handleiding van Horeb wordt observeren als volgt omschreven: *'Op zoek gaan naar signalen die iets zeggen over de actuele ontwikkeling omdat je moet overwegen welk aanbod je voor een 'zone van naaste ontwikkeling' creëert.'* (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, p. 24)

OGO werkt met een ontwikkelend aanbod. De kern hiervan is dat activiteiten het aangrijpingspunt zijn om naar de beoogde ontwikkeling toe te werken. Daarin laat je je leiden door de volgende punten (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, p. 24):

- waar je naar toe werkt met de kinderen, de bedoelingen;
- welke kernactiviteiten die ontwikkeling stimuleren, hoe die activiteiten verder uitgroeien, wanneer een activiteit zich ontwikkeld heeft en welke leerprocessen er nodig zijn;
- wat de actuele mogelijkheden en motieven van de kinderen zijn en waar hun vervolgbehoeften liggen.

Informatie over bovenstaande onderwerpen is te vinden in de cirkel van Basisontwikkeling en in hoe de kinderen zijn. Ontwikkelingssignalen die je ziet bij kinderen laten zien of ze betrokken zijn en of ze zich in de bepaalde activiteiten kunnen ontwikkelen en op welke manier ze dat dan doen. Het zoeken naar die signalen is de manier waarop je met Horeb observeert. Om dit op een georganiseerde manier te doen zijn er observatiemodellen ontworpen. Deze modellen zijn op vijf aandachtsgebieden gericht. Ik geef ze hieronder weer (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, pp. 24-25).

- A. Betekenissen en motieven van kinderen: zijn de kinderen betrokken en nemen ze initiatieven?
- B. De ontwikkeling van de activiteit zelf: komt de activiteit zelf goed tot ontwikkeling?
- C. De ontwikkeling van taal en denken: hoe wordt taal gebruikt binnen de activiteit en worden de kinderen uitgelokt om denkprocessen te starten?
- D. De brede ontwikkeling: welke aspecten staan centraal binnen de activiteit?
- E. Specifieke kennis en vaardigheden: welke worden ingezet, geleerd en geoefend door de kinderen?

Voor deze aandachtsgebieden zijn geen controlelijsten om af te vinken wat de kinderen al wel en niet kunnen. Zoals ik al eerder schreef: dit past niet bij de handelingsgerichte manier van observeren die gebruikt wordt bij Horeb. De makers van Horeb willen dat de leerkracht werkend observeert, dat hij goed kijkt en luistert op momenten dat hij een kind bezig ziet in een authentieke situatie. Zo kan een leerkracht ontdekken wat een kind boeit, wat hem bezighoudt en wat hij al kan en wat hij nog van de leerkracht nodig heeft. Zo zijn de observaties gericht op het activiteitenaanbod en welke begeleiding van de leerkracht er voor een kind nodig is om zijn handelen verder te kunnen ontwikkelen (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, p. 26).

Voor een leerkracht zal dit in het begin lastig zijn. De leerkracht moet zelf bepalen welke signalen die kinderen geven opmerkelijk zijn. Hierbij is het belangrijk om je als leerkracht steeds het volgende af te vragen: Wat heb je te vertellen over de activiteiten? Wat heb je gezien of gehoord, wat ben je te weten gekomen? De antwoorden op deze vragen schrijf je puntsgewijs op. Om inzicht te geven in waar je je als leerkracht op kunt focussen, hebben de makers van Horeb observatiemodellen ontworpen. Deze modellen geven voor verschillende activiteiten (spel-, gespreks-, lees-schrijf-, en reken-wiskundeactiviteiten) weer wat jonge kinderen leren (Zie bijlage 3. Observatiemodellen). Door deze te lezen, kun je als leerkracht bepaalde kernwoorden onthouden die je helpen te focussen bij de observatie. Als de leerkrachten uit een team deze observatiemodellen allemaal kennen, zijn de observaties ook meer afgestemd op elkaar, omdat ze dezelfde focus dan vasthouden. Dit vergemakkelijkt het overleg in het team (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, p. 27).

De observatiemodellen zijn aangevuld met een extra model, speciaal gericht op de taalontwikkeling en NT2, voor kinderen die op dit gebied extra aandacht nodig hebben. De aandachtspunten van dit model zijn taal begrijpen, taal gebruiken en communicatieve vaardigheid.

3. Plannen maken, registreren en reflecteren

Om observaties en plannen vast te leggen, biedt Horeb drie verschillende instrumenten. Dat zijn het logboek, het kinderdagboek en het portfolio. Ik geef hieronder weer waar de drie instrumenten voor bedoeld zijn.

Logboek

Het logboek is er om observatiegegevens vast te houden en te verbinden aan een volgend aanbod. De belangrijkste functie die het vervult, is het plannen van begeleide activiteiten voor een klein groepje kinderen dat op een bepaald gebied meer aandacht nodig heeft. Daarnaast wordt het logboek gebruikt als agenda waarin plannen voor de hele groep en organisatorische zaken kunnen worden genoteerd.

Praktisch houdt het in dat je aandacht besteedt aan drie aspecten: het aanbod, reflectie/bezinning op de activiteit en aandachtspunten voor de vervolgplannen. Door dagelijks belangrijke signalen op te schrijven, kun je je eigen handelen verbeteren en blijf je elk kind zien als een individu dat zich ontwikkelt (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, p. 32).

Kinderdagboek

De observaties uit het logboek neemt de leerkracht over in het kinderdagboek. Het kinderdagboek is voor elk kind persoonlijk en de ontwikkeling van de competenties van het kind kan erin worden bijgehouden. Het is het handigst om per kernactiviteit bij te houden hoe het kind zich ontwikkelt. De leerkracht geeft per gebied aan wat het kind al zelf kan en waar het nog hulp bij nodig heeft. Zo geeft het kinderdagboek een overzicht van de ontwikkeling van een kind. Om dit overzicht compleet te houden, bevat het dagboek (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, pp. 37-38):

- een entreeformulier, met daarop observaties van de eerste drie maanden;
- geschreven observaties en reflecties daarop, per activiteit of chronologisch;
- halfjaarlijkse stand van zaken van overzichten en evaluaties;
- portfolio met werk van de kinderen;
- eventueel overdrachtsformulier als het kind naar een andere groep gaat.

Het portfolio

Het portfolio hoort bij het kinderdagboek. In het portfolio bewaart de leerkracht materiaal dat laat zien waardoor hij tot zijn observaties komt. Het materiaal wordt niet speciaal voor het portfolio gemaakt, maar het komt uit de kernactiviteiten. Het kan bijvoorbeeld iets zijn wat een kind gemaakt of geschreven heeft. Daarbij is het belangrijk dat de leerkracht zijn interpretatie van het werk weergeeft. Hij schrijft daarom de datum op en een kort commentaar waarin duidelijk wordt wat de leerkracht uit het materiaal opmaakt als het gaat om het ontwikkelingsproces van het kind (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, pp. 39-40).

4. Evalueren

Observeren heeft niet alleen als doel om een goed onderwijsaanbod te ontwerpen, het is ook bedoeld om terug te kijken op dat aanbod. Door te evalueren kan de leerkracht bepalen of hij bepaalde doelen heeft bereikt. Hij verzamelt gegevens om aan ouders, team en inspectie te laten zien op welke manier hij zijn onderwijs heeft vormgegeven en hoe effectief dat geweest is (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, p. 42).

Horeb geeft materialen om het evalueren gestructureerd vorm te geven. Ik besteed aandacht aan de vier aspecten die hierbij aan de orde komen, namelijk de entreeprocedure, de halfjaarlijkse evaluatie, het gebruik van toetsen en rapportage en overdracht.

Entreeprocedure

Het is belangrijk om vanaf het moment dat een kind op school komt bezig te gaan met het verzamelen van gegevens over het kind. De groepsleerkracht gaat in gesprek met de ouders en probeert zoveel mogelijk informatie te verzamelen over aspecten die hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van het kind. Door van begin af aan geïnteresseerd te zijn naar de ouders toe, creëer je voor de ouders ruimte om open te zijn en te vertellen hoe het kind het maakt. Met de verzamelde entreegegevens wordt bepaald in welke groep het kind het best geplaatst kan worden (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, p. 42).

De eerste drie maanden dat het kind in de klas is, zijn de observaties vooral gericht op de omgang met de kinderen uit de groep en de deelname aan activiteiten. Hier is een speciaal observatiemodel voor ontworpen (Zie bijlage 4. Observatiemodel voor de entreeperiode in de onderbouw). De verzamelde gegevens worden, zoals eerder genoemd, verzameld en bewaard in het logboek en het kinderdagboek. Aan het einde van de drie maanden vindt er een eerste evaluatie plaats. In die evaluatie wordt de balans opgemaakt over de ontwikkeling van het kind gedurende de eerste periode in de klas. Op basis van deze evaluatie maakt de leerkracht plannen voor een vervolgaanbod (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, pp. 43-44).

Halfjaarlijkse evaluaties

Twee keer per jaar maakt de leerkracht de balans van zijn observatiegegevens op (Zie bijlage 5. Halfjaarlijkse stand van zaken overzicht onderbouw). Het doel hiervan is om een overzicht te krijgen van het ontwikkelingsproces dat het kind in dat half jaar doorlopen heeft. De observatiemodellen bij kernactiviteiten geven hierbij het houvast. In de kernactiviteiten zijn de doelen van Basisontwikkeling opgenomen. Door deze als leidraad te gebruiken, reflecteert de leerkracht op alle doelen (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, p. 45).

Vragen die bij de halfjaarlijkse evaluatie centraal staan, zijn (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, p. 45):

- wat hebben het onderwijsaanbod en mijn hulp bij dit kind tot nu toe bewerkstelligd; is er sprake van ontwikkeling in de gewenste richting;
- over welke nieuwe handelingsmogelijkheden beschikt dit kind;
- mag ik verwachten dat dit kind het ook in de komende periode goed zal doen, als ik opnieuw in een juist aanbod weet te voorzien;
- zijn er punten van zorg waar ik de komende periode extra alert op moet zijn;
- doen zich aanleidingen voor om dit kind in de leerlingbespreking in te brengen, of om de hulp van interne of externe begeleiders in te roepen?

Om antwoord te vinden op deze vragen, gebruikt de leerkracht de observaties die hij het afgelopen half jaar heeft uitgevoerd. Als het dan aan voldoende gegevens ontbreekt, kan hij ervoor kiezen om gericht te observeren op de punten die nog aangevuld moeten worden. Als de leerkracht dan nog steeds merkt dat er op bepaalde punten meer inzicht en gedetailleerde informatie nodig is, gaat hij over op speciale observaties. Hierbij is het van belang om iemand anders uit het team in te schakelen die gaat over de zorg. De speciale observaties vallen namelijk binnen het zorgbeleid van de school. Overleg en nauwkeurig werken zijn hierbij belangrijk (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, pp. 45-48).

Gebruik van toetsen

De makers van Horeb vinden het om verschillende redenen niet gepast om gestandaardiseerde toetsen te gebruiken om de ontwikkeling van een kind in kaart te brengen. In de eerste plaats is dat omdat de toetsen losstaan van de visie van de school. De toetsen zijn landelijk bepaald en daardoor erg algemeen, ze staan los van het programma. Binnen Horeb is er juist aandacht voor het activiteitenaanbod dat in de klas plaatsvindt. De toetsen staan daar los van en daarom geven ze geen duidelijk beeld van hoe een kind zich binnen dat bepaalde activiteitenaanbod ontwikkeld heeft. Daarnaast geven toetsen een beeld van een moment. Op één bepaald tijdstip wordt een kind getoetst. Bij Horeb vinden de observaties dagelijks plaats. Deze observaties samen geven een compleet overzicht van de manier waarop een kind zich ontwikkeld heeft en welke competenties hij

beheerst. Als derde argument voor het loslaten van de toetsen geeft Horeb het feit dat toetsen ervoor zorgen dat kinderen met elkaar vergeleken worden. Kinderen worden daardoor bestempeld met een bepaald niveau, met een etiket. Door kinderen een bepaalde kant op te duwen, gaan ze daar ook naar presteren.

Dit betekent niet dat Horeb het gebruik van toetsen uitsluit. De toetsen kunnen gebruikt worden als extra observatiemiddel om te zien wat de kinderen kunnen. Bovendien vraagt de onderwijsinspectie vaak om de resultaten van Cito-toetsen, ook voor de onderbouw. Het is vooral belangrijk dat leerkrachten weten dat ze de toetsen niet als leidraad moeten gebruiken, daar zijn de handelingsgerichte observaties voor. De observaties geven namelijk een richting voor het vervolgaanbod van de activiteiten. De toetsen zijn daar niet op gericht (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, p. 49).

Rapportage en overdracht

In contacten met ouders nemen het kinderdagboek en het portfolio een belangrijke plaats in. Het portfolio kan ingezet worden op informele momenten dat er contact met ouders is. De ouders kunnen dan zien wat het kind gedaan en gemaakt heeft en blijven zo op de hoogte van de ontwikkeling van het kind. Het kinderdagboek, met meer persoonlijke informatie en interpretaties, kan gebruikt worden als bron om over de ontwikkeling van het kind met de ouders te praten. Dat gebeurt op een afgesproken moment.

Het kinderdagboek is ook een belangrijk document in de overgang naar een volgende groep. De nieuwe leerkracht krijgt dan een duidelijk beeld van het ontwikkelingsproces dat het kind dat in zijn groep komt, doorlopen heeft (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, pp. 51-53).

3.4 Horeb en OGO

Nu ik heb beschreven hoe Horeb in de praktijk werkt en welke gedachtegangen er achter dit observatie- en registratieinstrument zitten, wil ik de volgende vraag beantwoorden: waarom hoort Horeb bij OGO? Ik doe dit door de vijf kenmerken van een ontwikkelingsgerichte praktijk (Van Oers, 2003, p. 16), die ik uitgewerkt heb in paragraaf 2.3, onder elkaar te zetten en daarbij te benoemen op welke manier Horeb daarop aansluit.

1. Er is sprake van een holistische benadering

Bij een holistische benadering gaat het erom dat de leerkracht kijkt naar de brede ontwikkeling van het kind. Horeb is een observatie-instrument dat daarop gericht is. De observatiemodellen die bij Horeb horen, bevatten vijf aandachtsgebieden die samen de hele ontwikkeling van het kind in kaart brengen.

Het feit dat de leerkracht handelingsgericht observeert, sluit ook aan bij de holistische benadering waarmee hij naar het kind kijkt. De leerkracht wil geen momentopname zien van de kinderen, maar hij wil het hele proces van ontwikkeling volgen. Daarom is hij gefocust op het oppikken van signalen die iets zeggen over de ontwikkeling van het kind en houdt hij dit voortdurend bij.

2. Kinderen leren door deelname aan betekenisvolle activiteiten

Horeb is totaal gericht op het ontwerpen en uitvoeren van een activiteitenaanbod dat aansluit op de onderwijsbehoeften van de kinderen uit de klas. Observeren heeft als doel om in te zien welke activiteiten voor een bepaald kind nodig zijn. De waarde van deelnemen aan betekenisvolle activiteiten wordt zo hoog in het vaandel gehouden.

3. De leraar is ook deelnemer aan de culturele praktijk

Ook tijdens het observeren neemt de leraar deel aan de activiteiten van de kinderen. De leerkracht observeert handelingsgericht en is zo betrokken bij de praktijk waarin de kinderen functioneren.

4. Leerlingen construeren hun eigen instrumenten voor het oplossen van betekenisvolle problemen

Bij het observeren komt dit punt niet heel duidelijk aan de orde. Als een leerkracht observeert met Horeb geeft hij het kind wel de ruimte om dit te doen en is hij ook geïnteresseerd in de manier waarop het kind functioneert in de praktijk. De leerkracht neemt geen toetsen af, maar kijkt naar elk kind apart om zo te ontdekken hoe hij problemen oplost en reageert in verschillende situaties.

5. De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch

Horeb is planmatig opgezet. Er zit een duidelijke structuur in het traject dat de leerkracht doorloopt. Vanuit een bepaald activiteiten aanbod gaat de leerkracht observeren. Vervolgens registreert en evalueert hij zijn observaties. Dit heeft weer tot doel om een nieuw, passend activiteiten aanbod op te zetten. Zo heeft het observeren een doel en blijft de leerkracht dat doel ook nastreven.

3.5 Andere observatie-instrumenten

Nu ik uiteengezet heb wat de opzet van Horeb is en waarom het goed past bij OGO, wil ik me richten op andere observatie-instrumenten. Mijn doel hiermee is om erachter te komen wat de meerwaarde van Horeb is ten opzichte van andere observatie-instrumenten voor de onderbouw van het basisonderwijs. Ik wil dit doel bereiken door een overzicht te maken waarin ik verschillende observatie-instrumenten onder elkaar zet en kort beschrijf hoe de belangrijkste aspecten van observeren en registreren in die instrumenten vormgegeven worden. Vervolgens formuleer ik mijn antwoord op de vraag wat de meerwaarde is van Horeb ten opzichte van die andere observatie-instrumenten als het gaat om werken met OGO.

3.5.1 Opzet van mijn vergelijking

In mijn vergelijking richt ik me op de volgende aspecten van de instrumenten:

- afnameprocedure: wanneer en op welke manier worden observaties afgenomen?
- handelen n.a.v. observatie: wat wordt er na de observatie gedaan door de leerkracht?

Ik vergelijk niet op doelgroep en ontwikkelingsgebied. Ik bekijk alleen de observatie-instrumenten die bij deze instrumenten aansluiten op hoe het bij Horeb is: de doelgroep is de onderbouw van het basisonderwijs en het observatie-instrument moet gericht zijn op het observeren van alle ontwikkelingsgebieden.

Ik heb voor deze aspecten gekozen om dat ik denk dat ze een goed beeld geven van het doel en de opzet van de observatie-instrumenten. Deze aspecten worden genoemd in de uitgave 'Kijk eens goed' van Annemiek Veen en Andriani Kraan (2001). Zij zetten verschillende observatie-instrumenten op een rij. Ik gebruik verschillende gegevens die zij in hun boek hebben opgenomen.

Verder heb ik gebruik gemaakt van het boek 'Observatie-instrumenten voor kleuters' (Houtveen e.a., 1999). Onderzoekers van de Universiteit Utrecht zetten in deze uitgave verschillende observatie-instrumenten op een rij. Daarbij hebben ze de observatie-instrumenten onderverdeeld in verschillende categorieën. De auteurs van de instrumenten hebben zelf aangegeven in welke categorie hun instrument valt. De makers van Horeb hebben hun instrument ingedeeld in de categorie 'Observatiesystemen en behandelingsprogramma's'. Om mijn vergelijking af te bakenen, heb ik ervoor gekozen om Horeb te vergelijken met de observatie-instrumenten uit deze categorie. Daarbij laat ik de observatie-instrumenten voor specifieke ontwikkelingsgebieden buiten beschouwing.

3.5.2 Vergelijking

	Afnameprocedure	Handelen n.a.v. observatie
Kleuters... goed bekeken	observeren wanneer extra hulp nodig lijkt te zijn, handelingsgericht observeren	opstellen handelingsplan, opzet in de methode
Observatieboek	observeren met lijsten voor verschillende ontwikkelingsgebieden	handelings-planning wanneer uit de observatie blijkt dat de ontwikkeling achterblijft
Ontwikkelingsvolgmodel jonge kinderen	a.d.h.v. ontwikkelingslijnen kleuren waar het kind zich in de ontwikkeling bevindt, handelings-gericht observeren	als de ontwikkeling achterblijft, gerichte handelings-planning voor extra hulp
Procesgericht kind-volgsysteem voor kleuters	observeren met een lijst over welbevinden en betrokkenheid van de kinderen	interventies toepassen gericht op welbevinden en betrokkenheid
Horeb	voortdurend observeren en registreren van de ontwikkeling van alle kinderen, handelings-gericht observeren	activiteiten-aanbod plannen n.a.v. signalen en conclusies over ontwikkelingsbehoeften van kinderen

*Tabel 2.
Vergelijking tussen verschillende observatie-instrumenten.*

3.5.3 Conclusie

In deze conclusie beantwoord ik deze vraag: Wat is de meerwaarde van Horeb ten opzichte van andere observatie-instrumenten bij het ontwikkelingsgericht werken?

Als het gaat om het verschil tussen Horeb en andere observatie-instrumenten, vallen mij drie grote aspecten op.

Het eerste verschil zie ik in de manier van observeren en registreren van de observatiegegevens. Bij Horeb wordt er handelingsgericht geobserveerd. Ook andere observatie-instrumenten vragen de leerkracht te observeren in dagelijkse situaties. Bij Horeb worden de opvallende punten die uit de observatie komen genoteerd in een logboek en wordt er per kind gekeken hoe zijn ontwikkeling verloopt, los van standaard screeningslijsten. Alle andere observatie-instrumenten die ik bekeken heb, werken nog wel met observatielijsten. De leerkracht observeert dan wel handelingsgericht, maar vult vervolgens een lijst in waaruit de ontwikkeling van het kind zichtbaar wordt. Zo blijft de observatielijst een uitgangspunt van de observatie. Bij Horeb wordt er niet met een standaardlijst gewerkt, waardoor het kind en zijn handelen het uitgangspunt van de observatie blijven.

De tweede grote meerwaarde van Horeb zie ik in de manier waarop leerkrachten die met dit instrument werken, gebruik maken van hun observaties. De observaties worden gebruikt om het volgende activiteiten-aanbod te plannen. Zo speelt de leerkracht snel en concreet in op de onderwijsbehoeften van alle kinderen. Bij andere observatie-instrumenten hebben de observaties tot doel om de ontwikkeling van kinderen in kaart te brengen en geeft de handleiding niet veel materiaal om daar vervolgens mee aan de slag te gaan. Wat de leerkracht wel doet naar aanleiding van de observaties is het opstellen van een handelingsplan voor de kinderen die achterblijven in hun ontwikkeling. Zo zijn de observaties voornamelijk gericht op het zien van problemen om deze vervolgens aan te kunnen pakken. Bij Horeb zijn de observaties gericht op het zoeken naar de zone van naaste ontwikkeling van de kinderen en gebruikt de leerkracht de observaties om voor alle kinderen een onderwijsaanbod te ontwikkelen dat aansluit op de ontwikkelingsfase waarin zij zitten. Zo komen niet alleen de kinderen die achterblijven op de normale ontwikkeling aan bod, maar creëert de leerkracht onderwijssituaties die voor alle kinderen passend zijn.

Als laatste zie ik het als grote meerwaarde dat Horeb uitgaat van een holistische benadering. Alle ontwikkelingsgebieden komen aan bod. De leerkracht die met Horeb werkt, kijkt niet naar deelgebieden van de ontwikkeling van het kind, maar probeert de totale ontwikkeling van het kind in beeld te krijgen. Van daaruit wordt er een nieuw activiteitenaanbod ontworpen, dat aansluit bij die brede ontwikkeling van het kind.

3.6 Starten met Horeb

Basisschool De Triangel is al een aantal jaren bezig om in de onderbouw steeds meer op een ontwikkelingsgerichte manier te werken. Omdat Horeb bij OGO hoort, willen de leerkrachten dit observatie-instrument hanteren bij het volgen van de ontwikkeling van de kleuters. De makers van Horeb geven in hun handleiding een toelichting voor basisscholen die starten met het werken met Horeb. Ik wil in deze paragraaf de belangrijkste punten uit deze toelichting weergeven, zodat er een helder beeld is van wat er gedaan moet worden om op een goede manier met Horeb aan de slag te gaan. Ik koppel deze stappen aan de manier waarop De Triangel met de invoering bezig is, om zo haar plaats in de ontwikkeling te zien.

De ontwerpers van Horeb stellen opnieuw vast: *‘Werken met Basisontwikkeling is werken met Horeb. Het één kan niet zonder het ander.’* (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, pp. 54-55)

Op De Triangel zijn de leerkrachten zich hiervan bewust. Ze willen ontwikkelingsgericht werken en weten dat daarbij hoort dat ze Horeb inzetten.

In de handleiding van Horeb wordt duidelijk verteld dat het onmogelijk is om van de ene op de andere dag Horeb volledig in te zetten: het is een complex systeem en de invoering vraagt om het geduldig doorlopen van verschillende fasen. Het begint met Horeb in te zetten als middel om een activiteitenaanbod rondom een thema op te zetten. Dit wordt niet door de leerkracht zelf gedaan, maar dit doet hij met zijn collega's. Zo kunnen ze elkaar ondersteunen en kunnen ze samen bepalen hoe het onderwijs ingericht moet worden (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, pp. 54-55).

Op De Triangel zijn ze bij het werken met Horeb hiermee begonnen. Bij het ontwerpen en opstarten van een thema gaan de leerkrachten van de onderbouw bij elkaar zitten om aan de hand van formulieren uit Horeb te brainstormen over het thema. Ze gebruiken de cirkel van Basisontwikkeling om te bepalen welke competenties of vaardigheden van kinderen centraal staan binnen het thema. De leerkrachten plannen samen activiteiten die gedurende zes weken uitgevoerd worden.

Op het moment dat het plannen van activiteiten goed loopt, wordt de leerkracht vanzelf nieuwsgieriger naar de ontwikkeling van de kinderen binnen die activiteiten, menen Janssen-Vos en Pompert (2007a). Dan gaat de leerkracht tijdens het handelen van de kinderen zien hoe betekenisvol de door hem ontworpen activiteiten zijn en maakt hij aantekeningen over het functioneren van de kinderen. Dat is het begin van observeren en registreren. Door dit te blijven doen en dit uit te bouwen naar gedetailleerde observaties aan de hand van de observatiemodellen, ontwikkel de leerkracht zijn observatievaardigheden en raakt hij steeds meer thuis in de manier van werken met Horeb (Janssen-Vos & Pompert, 2007a, pp. 54-55).

De leerkrachten van De Triangel zitten hierbij in de eerste fase: ze zijn geprikkeld om de kinderen te observeren en proberen gedurende een dag verschillende korte aantekeningen te maken van signalen die ze opvangen over het handelen van de kinderen. Ze beseffen dat het tijd kost om thuis te raken in deze manier van observeren en registreren. Ze willen graag leren. Dat wordt onder andere zichtbaar in hun vraag aan mij om dit onderzoek uit te voeren. Daarnaast investeren ze in studiedagen over Horeb om zo meer te weten te komen over dit instrument. Ik hoop in mijn praktijkonderzoek te ontdekken hoe de leerkrachten van De Triangel nog beter gebruik kunnen maken van Horeb. Hierbij ben ik voornamelijk gericht op het maken van een activiteitenaanbod voor kinderen die op bepaalde ontwikkelingsgebieden extra aandacht nodig hebben.

3.7 Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik globaal beschreven wat observeren is en vervolgens heb ik uiteengezet wat Horeb inhoudt als observatie- en registratieinstrument.

Observeren is bewust en doelgericht waarnemen. Je bent als leerkracht op een planmatige manier bezig om meer te weten te komen over de ontwikkeling van de kinderen. Hieraan gaat waarnemen vooraf. Waarnemen is het opvangen van signalen. Deze signalen zijn aanleiding tot gerichte observaties. Deze observaties kunnen zittend, van een afstand, of werkend, in de situatie waarin het kind functioneert, uitgevoerd worden.

Horeb werkt met werkend observeren, wat ook de handelingsgerichte manier van werken genoemd wordt. Horeb is in twee opzichten handelingsgericht. In de eerste plaats omdat de leerkracht observeert tijdens het meedoen met de activiteit van het kind, hij handelt tijdens het observeren. Het tweede aspect waarin het handelingsgerichte naar voren komt, is het feit dat het observeren gericht is om de handelingsmogelijkheden van de kinderen verder uit te breiden: de observaties hebben tot doel om een passend activiteitenaanbod voor de ontwikkelingsfase van het kind te ontwerpen.

Horeb geeft niet alleen de mogelijkheden om te observeren. Werken met Horeb heeft als doel om een passend activiteitenaanbod voor de kinderen uit de klas op te stellen. Dit gebeurt via het doorlopen van deze vier stappen:

1. Ontwerpen, voorbereiden en plannen van het aanbod
2. Observeren
3. Plannen maken, registreren en reflecteren
4. Evalueren

Janssen-Vos en Pompert menen dat Horeb bij Basisontwikkeling hoort. Ik heb de manier van werken met Horeb vergeleken met de vijf pijlers van OGO en ik heb gezien dat het op de volgende aspecten aansluit: met Horeb...

- observeert de leerkracht alle aspecten van de brede ontwikkeling van het kind;
- is de leerkracht gericht op de handeling van het kind, het proces dat het kind doorloopt;
- wordt er gezocht naar een activiteitenaanbod dat past bij de onderwijsbehoeften van de kinderen;
- observeert de leerkracht terwijl hij betrokken is bij de activiteit die het kind onderneemt;
- werkt de leerkracht op een systematische manier.

De meerwaarde van Horeb ten opzichte van andere observatie-instrumenten voor de onderbouw van het basisonderwijs zie ik voornamelijk op de volgende drie punten:

1. Bij Horeb wordt er zonder screeningslijst geobserveerd. De leerkracht gaat uit van het kind, in plaats van dat hij uitgaat van een observatielijst. De leerkracht zoekt steeds naar de zone van de naaste ontwikkeling voor elk individueel kind.
2. Bij Horeb heeft observeren altijd een doel. Er wordt niet alleen naar aanleiding van de observaties gehandeld wanneer een kind zich niet op de gewenste manier ontwikkelt. De observaties vormen altijd de aanleiding voor het plannen van een passend activiteitenaanbod, voor ieder kind.
3. Met Horeb kijkt de leerkracht naar de brede ontwikkeling van het kind, er is een holistische benadering. Bij het observeren gaat het erom dat er een overallbeeld ontstaat van hoe het kind functioneert.

Horeb is een veelomvattend instrument en dat maakt het onmogelijk om van de ene op de andere dag volledig met Horeb te werken. Janssen-Vos en Pompert raden aan om er als leerkrachten van de onderbouw samen mee aan het werk te gaan. De leerkrachten beginnen dan met het plannen van activiteiten rond een thema. Op het moment dat dat goed loopt, worden de leerkrachten vanzelf nieuwsgierig naar het handelen van de kinderen binnen die activiteiten. Dat maakt dat ze gaan observeren en registreren. Naarmate ze dit steeds meer doen, raken ze thuis in de handelingsgerichte werkwijze van Horeb en kunnen ze meer gedetailleerd gaan observeren en hun activiteitsaanbod steeds beter afstemmen op deze observaties.

Praktijkdeel

Opzet van het praktijkonderzoek

Om tot een antwoord te komen op de vragen die in de vorige twee hoofdstukken centraal stonden, heb ik onderzoek gedaan in de literatuur over ontwikkelingsgericht onderwijs en Horeb.

De volgende twee hoofdstukken kom ik op een andere manier tot antwoorden op mijn vragen. Nu ga ik onderzoek doen in de praktijk. Hieronder volgt eerst de opzet van mijn praktijkonderzoek, daarna beschrijf ik de resultaten in de hoofdstukken 4 en 5 van dit onderzoek.

Deelvragen

De vragen waarop ik antwoord wil vinden in mijn praktijkonderzoek zijn:

3. Hoe gebruiken onderbouwleerkrachten die werken volgens het OGO-concept Horeb en welke plus- en minpunten zien zij aan dit instrument?
4. Welke kennis en competenties heeft een leerkracht nodig om handelingsgericht te kunnen observeren volgens de wijze van Horeb en op welke manier ontwerpt de leerkracht vervolgens een passend vervolgaanbod?

Doelen

De doelen van mijn praktijkonderzoek, zoals beschreven in mijn inleiding van mijn afstudeeronderzoek, zijn:

1. Aan het einde van dit onderzoek kan ik de voor- en nadelen noemen van het gebruik van Horeb.
2. Aan het einde van dit onderzoek weet ik welke kennis en competenties een leerkracht nodig heeft om handelingsgericht te kunnen observeren.
3. Aan het einde van dit onderzoek weet ik hoe naar aanleiding van mijn observaties met Horeb een passend vervolgaanbod kan plannen.

Methodes

Om bovenstaande doelen te bereiken, ga ik verschillende dingen doen. Ik beschrijf nu op welke manier ik informatie ga verzamelen. Achter de verschillende taken zet ik tussen haakjes voor welk doel ik dan bezig ben.

1. Twee interviews met onderbouwleerkrachten van De Triangel (zie bijlage 6). Hoofdvraag: Welke voor- en nadelen zie je aan het gebruik van Horeb? (1)
2. Twee interviews met leerkrachten die volledig met Horeb werken (zie bijlage 6).
Hoofdvragen:
Welke voor- en nadelen zie je aan het gebruik van Horeb? (1)
Hoe voer je concrete handelingsplanning uit naar aanleiding van Horeb? (3)

3. Interview met iemand van De Activiteit over het gebruik van Horeb (zie bijlage 7).
 Hoofdvragen:
 Welke voor- en nadelen zie je aan het gebruik van Horeb? (1)
 Waarom hoort Horeb bij Basisontwikkeling? (theorieonderzoek)
 Welke kennis en competenties heeft een leerkracht nodig om effectief met Horeb te werken? (2)
4. Vragenlijst 3 van de Kwaliteitskaart voor OGO opnemen in mijn verslag. Doel:
 Overzicht geven van welke competenties een leerkracht nodig heeft om effectief met Horeb te werken. (2)
5. Een keer samen met leerkrachten van De Triangel een activiteitsaanbod opzetten voor een thema, uitgaande van observaties die ze gedaan hebben bij de kinderen. Gedurende het thema spreek ik de leerkracht die de kinderen in de groep heeft om op de hoogte te blijven van de voortgang van het thema en hoe ze de kinderen observeert. Na het thema evalueren we. Doel:
 Weten op welke manier je met Horeb observeert en een passend vervolgaanbod plant. (3)

Globale inhoud hoofdstukken

Na het verzamelen van al deze gegevens, werk ik mijn resultaten uit in het antwoord op de deelvragen uit de hoofdstukken 4 en 5. De inhoud van deze hoofdstukken zal dan als volgt zijn:

4. Hoe gebruiken onderbouwleerkrachten die werken volgens het OGO-concept Horeb en welke plus- en minpunten zien zij aan dit instrument?

In dit hoofdstuk werk ik mijn interviews over het gebruik van Horeb uit. Ik beschrijf hoe de geïnterviewden Horeb inzetten en welke voor- en nadelen zij zien aan het werken met Horeb. Ook gebruik ik de informatie van De Activiteit over voor- en nadelen van het gebruik van Horeb.

5. Welke kennis en competenties heeft een leerkracht nodig om handelingsgericht te kunnen observeren volgens de wijze van Horeb en op welke manier ontwerpt de leerkracht vervolgens een passend vervolgaanbod?

In dit hoofdstuk beschrijf ik welke kennis en competenties een leerkracht nodig heeft om effectief met Horeb te werken. Daarnaast ga ik in op het plannen van gerichte zorg aan kinderen door te beschrijven hoe ik leerkrachten een passend vervolgaanbod heb zien ontwerpen.

4. Hoe gebruiken onderbouwleerkrachten die werken volgens het OGO-concept Horeb en welke plus- en minpunten zien zij aan dit instrument?

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk noem ik eerst hoe ik leerkrachten die ontwikkelingsgericht werken Horeb heb zien inzetten. Vervolgens zet ik de voor- en nadelen van het werken met Horeb op een rij. Ik gebruik hierbij de informatie die ik heb verkregen uit de interviews die ik heb afgenomen met leerkrachten die Horeb inzetten bij hun werk in de klas (zie bijlage 6). Om het overzicht compleet te maken, gebruik ik ook de voor- en nadelen die Isabelle Vingerhoets, werkzaam bij De Activiteit, mij noemde toen ik haar interviewde (zie bijlage 7).

4.2 Horeb inzetten bij het werken met het OGO-concept

In de praktijk heb ik op twee scholen gezien hoe de leerkrachten Horeb inzetten. Als eerste op de school waar ik mijn LIO-stage loop en waar ik dit onderzoek voor doe, GBS De Triangel in Ede. Daarnaast heb ik gezien hoe de leerkrachten op Basisschool St. Fransiscus in Zaltbommel met Horeb werken. Ik ben me ervan bewust dat er in Nederland veel meer scholen zijn die Horeb als observatie-instrument gebruiken en dat ik nu geen compleet beeld kan schetsen. Ik vind dit ook niet nodig, omdat ik juist gezien heb dat het aan de school en vooral aan de leerkrachten ligt, op welke manier Horeb ingezet wordt. Ik wil dit laten zien door te beschrijven wat ik op De Triangel en De Fransisschool heb gezien.

GBS De Triangel

Op De Triangel zijn de leerkrachten nog volop bezig met het invoeren van Horeb. Ze proberen met hulp van De Activiteit Horeb stapje voor stapje in te voeren. Ze zijn begonnen met het gezamenlijk voorbereiden van hun thema's met behulp van Horeb en dat hebben ze inmiddels al aardig onder de knie. Om een stapje verder te gaan, zijn ze sinds de zomervakantie met het logboek aan het werk. Ze hebben afgesproken om per dagdeel een activiteit in het logboek voor te bereiden en daarbij dus een klein groepje kinderen handelingsgericht te observeren. Ze voeren die observaties in en reflecteren op de activiteit. Elke paar maanden staan bepaalde activiteiten centraal, zodat ze zich steeds hoofdzakelijk op één observatiemodel focussen. De andere observatiemodellen gebruiken ze dan ook wel, maar minder.

Op deze manier proberen ze stapje voor stapje de aspecten van Horeb zich eigen te maken, totdat ze alle functies van het systeem gebruiken. Ik heb dit proces van dichtbij mee kunnen maken en ik heb gezien dat leerkrachten naarmate ze meer ontdekken, steeds enthousiaster worden over Horeb. Voornamelijk omdat ze zien dat ze zinvol bezig zijn met de kinderen: ze krijgen zicht op de ontwikkeling van alle kinderen uit de klas en ze zien dat ze de kinderen met hun activiteiten uitdagen.

Basisschool St. Fransiscus

Via Isabelle Vingerhoets van De Activiteit kwam ik in contact met deze basisschool. Op deze school zijn de leerkrachten al verder in het proces van het invoeren van Horeb. Op dit moment is het zo dat alle leerkrachten het systeem gebruiken. Stiena Duijzer, die op deze school OGO-coördinator en specialist jonge kind is, geeft aan dat alle leerkrachten het instrument op een andere manier gebruiken. Ze geeft de leerkrachten daar ook de ruimte voor, omdat ze het belangrijk vindt dat ze op hun niveau en in hun tempo Horeb ontdekken en de handelingen die erbij horen zich eigen maken. Die ruimte geeft ze de leerkrachten dus. Al vraagt ze inmiddels wel van de leerkrachten dat ze het kinderdagboek en de standvanzaken-formulieren bijhouden. Dat maakt namelijk dat de leerkrachten

wel zicht blijven houden op de ontwikkeling van de kinderen. Andere leerkrachten gebruiken ook elke dag al het logboek om op die manier hun activiteiten voor te bereiden. Duijzer vindt het helemaal niet erg dat dit onderscheid er nog is op haar school. Ze vindt het juist goed dat leerkrachten leren accepteren dat er verschil in niveau is omdat het belangrijk is dat ze zich ontwikkelen op de manier die bij hen past. Nu is daar ruimte voor en op deze manier ziet ze dat de leerkrachten enthousiast blijven voor Horeb en dat ze er steeds nieuwe dingen over leren.

Ik vind het mooi om te zien dat er op veel verschillende manieren met Horeb gewerkt kan worden en dat er scholen zijn waarop leerkrachten ook de ruimte krijgen om op hun manier Horeb te ontdekken. Dit neemt natuurlijk niet weg dat er ook heel veel overeenkomsten zijn in de manier waarop leerkrachten met Horeb werken en hoe ze er tegenaan kijken. Dat viel me op toen ik met ze sprak over de plus- en minpunten die ze zien aan het werken met Horeb. In de volgende paragrafen beschrijf ik deze. Ook daarin wordt veel zichtbaar over de manier waarop leerkrachten met Horeb werken.

4.3 Voordelen van het werken met Horeb

De leerkrachten en andere werknemers in het onderwijs die ik heb gesproken, zien veel voordelen in het werken met Horeb. Veel van deze voordelen heb ik zelf ook ervaren op momenten dat ik met leerkrachten mee keek tijdens het werken met Horeb.

De voordelen heb ik onderverdeeld in twee groepen. Ik heb namelijk pluspunten gezien die betrekking hebben op het concept waarop Horeb gebaseerd is. Dat zijn dus eigenlijk de punten die gewaardeerd worden als het gaat om de gedachte achter Horeb. Ook hebben leerkrachten tijdens het werken met Horeb praktische voordelen gevonden. Dat zijn punten die maken dat het prettig is om te werken met Horeb. In deze twee categorieën zal ik de voordelen eerst opgesomd noemen. Vervolgens geef ik een toelichting op de genoemde punten.

Conceptuele voordelen

1. Achter Horeb zit een goed doordachte visie.
2. Horeb sluit aan bij Basisontwikkeling.
3. Bij Horeb staat spel centraal.
4. Bij Horeb komen alle facetten van de ontwikkeling van een kind aan bod.
5. Horeb is gericht op wat individuele kinderen nodig hebben.
6. Horeb geeft veel mogelijkheden om open te staan voor de inbreng van kinderen.
7. Met Horeb werk je handelingsgericht.
8. Met Horeb werk je doelgericht.
9. Door Horeb plan je zinvolle activiteiten waarbinnen kinderen bewust leren.
10. Met Horeb gebruik je ontwikkelingsgerichte observatiemodellen.

Praktische voordelen

11. Horeb is gestructureerd.
12. Door het werken met Horeb heb je van elk kind een overzicht van zijn ontwikkeling.
13. Horeb is een compleet instrument: je kunt ermee observeren, registreren, evalueren en een vervolgaanbod plannen.
14. Met Horeb bereid je een thema samen voor.
15. Horeb geeft een opzet van fases bij het voorbereiden van een thema.
16. Horeb vraagt van de leerkracht om op zijn inbreng te reflecteren. Zo blijf je zelf leren.
17. Met Horeb kun je digitaal werken. Daardoor heb je altijd alles bij de hand en heb je geen dubbel werk.

4.3.1 Conceptuele voordelen

1. *Achter Horeb zit een goed doordachte visie.*

Dat het systeem van Horeb goed in elkaar zit en dat het berust op een goed doordachte visie, heb ik van veel leerkrachten en anderen die Horeb goed kennen, gehoord. Het is een observatiesysteem dat niet zomaar is opgezet. De makers willen aansluiten bij de visie van Basisontwikkeling en hebben geprobeerd om die visie in alle facetten van het instrument naar voren te laten komen. De personen die met het systeem werken, merken dat en vinden dat prettig. Het maakt dat ze het gevoel hebben dat de observaties en de andere handelingen die ze doen, nut hebben.

2. *Horeb sluit aan bij Basisontwikkeling.*

De visie waar Horeb op aansluit, is Basisontwikkeling. In hoofdstuk 2 heb ik vanuit de theorie beschreven waarom Horeb zo goed past bij OGO, en dus bij Basisontwikkeling. Ik kwam tot de conclusie dat de inhoud van Horeb past bij de vijf kernaspecten van OGO. Isabelle Vingerhoets, werkzaam bij De Activiteit, bevestigt dit in het interview dat ik met haar voerde. Ze vertelde me dat ik me niet af hoeft te vragen wat maakt dat Horeb zo goed past bij Basisontwikkeling. Ze zegt: 'Horeb is Basisontwikkeling. Het één kan niet zonder het ander.' Basisontwikkeling en Horeb zijn gelijktijdig ontwikkeld en dat maakt dat het zo goed op elkaar aansluit. Daardoor kun je met Horeb ontwikkelingsgericht werken.

3. *Bij Horeb staat spel centraal.*

Jonge kinderen leren door te spelen, dat heb ik beschreven in hoofdstuk 2. Basisontwikkeling zet spel centraal en ook Horeb geeft daar handvatten voor. 'Alles draait om spelactiviteiten,' zegt Vingerhoets van De Activiteit. Dat maakt dat activiteiten functioneel aan elkaar verbonden worden. Alle ontwikkelingsgebieden komen aan bod binnen spel. Dit maakt dat je observeert in betekenisvolle situaties. Je hoeft niet meer een lijstje af te vinken of de kinderen opdrachten te laten doen, je zoekt naar de zone van actuele en naaste ontwikkeling op het moment dat een kind aan het spelen is.

4. *Bij Horeb komen alle facetten van de ontwikkeling van een kind aan bod.*

De observatiemodellen van Horeb zijn verdeeld over vijf kerngebieden: manipulerend spel en rollenspel, constructiespel en beeldende activiteiten, gespreksactiviteiten, lees-schrijfactiviteiten en reken-wiskundeactiviteiten. De geïnterviewden noemen bijna allemaal dat ze vinden dat die vijf kerngebieden het belangrijkste zijn en alle aspecten van de ontwikkeling van een kind omvatten. Op deze gebieden geeft Horeb mogelijkheden om je te richten op de brede ontwikkeling van het kind, maar ook op de specifieke vaardigheden. Daarbij komt dat de basis om hieraan te werken het middelste van de cirkel van Basisontwikkeling is: een kind moet zelfvertrouwen hebben, emotioneel vrij zijn en nieuwsgierig zijn om te kunnen ontwikkelen.

5. *Horeb is gericht op wat individuele kinderen nodig hebben.*

Rédien Lap, onderbouwleerkracht op GBS De Triangel, vertelt me dat ze het prettig vindt dat ze door Horeb weet wat de kinderen in haar klas nodig hebben en hoe ze daar met haar activiteiten op kan aansluiten. Ze zegt: 'Ik weet gewoon: met wat ik vandaag ga doen, help ik de kinderen een stapje verder.' Dit geeft haar – en dit heb ik ook andere leerkrachten zien ervaren – heel veel voldoening in haar werk. Ze weet dat het belangrijk is, omdat ze gezocht heeft naar wat elk kind al kan en hoe ze dat kind verder uit kan dagen.

6. *Horeb geeft veel mogelijkheden om open te staan voor de inbreng van kinderen.*

Als je op een ontwikkelingsgerichte manier werkt, geef je kinderen veel ruimte voor hun eigen inbreng. Dit doe je door leersituaties te ontwerpen waarbinnen kinderen op hun eigen niveau en hun eigen manier kunnen leren. Een van de kenmerken van OGO is dat de kinderen deelnemers zijn aan de culturele praktijk. Een ander kenmerk is dat de kinderen leren in betekenisvolle situaties. Door

Horeb als observatie-instrument te gebruiken, kun je dat in stand houden en juist extra stimuleren. Met Horeb bereid je het thema eerst half open voor. Je gaat bezig met startactiviteiten en ontdekt wat de kinderen aanspreekt. Je luistert naar waar zij mee komen en na twee weken ga je het thema verder opzetten. Zowel Isabelle Vingerhoets als Stiena Duijzer, die veel ervaring met OGO en Horeb hebben, zien dit als een groot voordeel. Doordat Horeb de handvatten geeft om zo met het thema bezig te zijn, kun je er als leerkracht voor zorgen dat de kinderen betrokken blijven en dus veel kansen hebben om te leren.

7. Met Horeb werk je handelingsgericht.

Stiena Duijzer, OGO-coördinator en specialist jonge kind op basisschool St. Fransiscus in Zaltbommel, vindt het feit dat je met Horeb handelingsgericht werkt het grootste voordeel van het instrument. Ook anderen die ik geïnterviewd heb, noemen dit als een groot pluspunt. Zoals ik al concludeerde aan het eind van hoofdstuk 3: ten opzichte van andere observatie-instrumenten heeft het observeren met Horeb altijd een doel, de leerkracht handelt naar aanleiding van de observaties die hij gedaan heeft. In de praktijk heb ik gezien dat leerkrachten dit echt ervaren. Bij andere observatie-instrumenten waren ze het doel kwijt en hadden ze het gevoel dat ze puur aan het registreren waren – wat grotendeels ook zo is. Nu ze met Horeb observeren, genieten ze ervan dat ze hun observaties niet zomaar doen, maar dat ze er ook iets aan hebben voor hun werk met de kinderen. Het observeren is nu niet meer het doel op zich, maar een middel dat helpt om de kinderen uit te dagen op de manier die bij hun ontwikkeling aansluit.

8. Met Horeb werk je doelgericht.

Dat Horeb ervoor zorgt dat je doelgericht werkt, is bij het bovenstaande punt goed te lezen. Dit past goed bij OGO, want een van de kenmerken is dat het leertraject systematisch en hypothetisch is opgebouwd. Horeb geeft de onderbouwleerkrachten eigenlijk de handvatten om dat ook te doen. Door de formulieren en modellen te gebruiken, heeft de leerkracht een goed beeld van waar hij mee bezig is. Dat maakt het doelgericht, vindt Rédien Lap. Ze vindt het fijn dat ze de kinderen stapje voor stapje verder kan helpen en dat ze steeds weet welke stap ze kan nemen. Dat maakt dat ze niet zomaar iets doet, maar dat ze weet wat het doel ervan is.

Jacolien Stam, onderbouwcoördinator van GBS De Triangel en leerkracht in groep 3, merkt ook dat de leerkrachten op De Triangel doelgerichter met hun thema's bezig zijn nu ze deze voorbereiden met Horeb. Ze storten zich niet meer zomaar in een thema, maar ze bereiden het gericht voor en dat maakt dat ze er veel meer uit halen dan voorheen. Toen ze de voorbereiding nog alleen deden, kwam het voor dat de leerkracht op de helft van het thema niet meer wist welke kant hij op wilde gaan. Nu hebben de leerkrachten genoeg impulsen om het thema op een goede manier voort te zetten. Ze hebben het zichzelf nu meer eigen gemaakt om de signalen van de kinderen op te pakken en die te gebruiken in hun thema. Ze luisteren naar de kinderen en geven zelf nieuwe impulsen, zodat ze binnen het thema verbredend en verdiepend bezig kunnen zijn.

9. Door Horeb plan je zinvolle activiteiten waarbinnen kinderen bewust leren.

Dit punt sluit erg aan op eerder genoemde punten. De leerkrachten ervaren absoluut dat wat ze doen, zinvol is. Dat komt omdat ze de activiteiten aanpassen op wat de kinderen nodig hebben. Dat maakt dat de activiteiten voor de kinderen nuttig zijn en dat ze gaan leren.

10. Met Horeb gebruik je ontwikkelingsgerichte observatiemodellen.

Ik heb al eerder genoemd dat je met Horeb geen afvinklijsten meer gebruikt om te checken of de kinderen op een goed niveau zitten. Maar dat betekent niet dat Horeb de leerkrachten zelf alles laat uitzoeken. De makers van Horeb hebben observatiemodellen ontworpen die de ontwikkeling van kinderen op verschillende gebieden aangeven (zie hoofdstuk 3). Leerkrachten vinden dit heel prettig. Ze hebben hierdoor duidelijk waar ze op kunnen letten en wat logische stappen zijn in het ontwikkelingsproces van de kinderen. Het mooie aan deze observatiemodellen is dat ze wél ontwikkelingsgericht zijn. Isabelle Vingerhoets legt dit uit: 'Met de observatiemodellen kijk je naar

verschillende aspecten: je gaat kijken naar de betekenissen en de motieven van kinderen, je gaat kijken naar de ontwikkeling van de activiteiten en je kijkt naar de brede bedoelingen.' Er is dus structuur, maar er blijft genoeg ruimte om elk kind op een ontwikkelingsgerichte manier te bekijken.

4.3.2 Praktische voordelen

11. *Horeb is gestructureerd.*

Ik noemde het ook al bij de conceptuele voordelen: Horeb geeft structuur in het ontwikkelingsgericht werken. Leerkrachten die met Horeb werken en de verschillende aspecten ervan ontdekt hebben en ermee aan het uitproberen zijn gegaan, ontdekken vanzelf de structuur die in het systeem zit. Op het moment dat ze zich eraan wagen en in kleine stapjes op onderzoek uitgaan, komen ze erachter dat het veelomvattende systeem juist structuur aan kan brengen in het werken met de kinderen. Dat vinden ze prettig omdat ze dan voor zichzelf helder hebben wat ze nu eigenlijk aan het doen zijn met de activiteiten en met de kinderen. Dit geeft Loes Hermesen, onderbouwleerkracht op Basisschool St. Franciscus, aan met een voorbeeld: elke middag neemt ze een uurtje de tijd om het logboek in te vullen. Dan reflecteert ze op de activiteiten die ze heeft gedaan en vervolgens plant ze nieuwe activiteiten. Dat geeft haar een opgeruimd gevoel in haar hoofd, omdat ze dan haar bevindingen en plannen ergens ingevoerd heeft. Ze hoeft er dan zelf niet steeds meer aan te denken. Op het moment dat ze iets weer nodig heeft, kan ze het zo terugvinden. Dit maakt dat ze prettig kan werken en haar bevindingen gestructureerd kan opslaan.

12. *Door het werken met Horeb heb je van elk kind een overzicht van zijn ontwikkeling.*

De leerkrachten die ik heb gesproken, werken allemaal met de digitale versie van Horeb. Met een paar klikken in het menu van Horeb-PO toveren ze een overzicht van de ontwikkeling van het kind tevoorschijn. Ideaal, want ze hoeven niet uit verschillende mappen met resultaten en registraties losse bevindingen over het kind te zoeken. Dit maakt dat ze snel weer naar boven kunnen halen wat ze met het kind gedaan hebben en op welk niveau het kind zit in de verschillende ontwikkelgebieden.

13. *Horeb is een compleet instrument: je kunt ermee observeren, registreren, evalueren en een vervolgaanbod plannen.*

Ik beschreef bij punt 7 al dat leerkrachten het als een groot voordeel ervaren dat ze met Horeb handelingsgericht kunnen werken. In de praktijk vinden ze dit ook prettig. De makers van Horeb laten leerkrachten namelijk niet zelf uitzoeken hoe ze het proces van observatie, registratie, evaluatie en planning kunnen vormgeven. Horeb geeft er duidelijke stappen voor. Zo kun je in het logboek een activiteit voorbereiden, erop reflecteren en direct een vervolgaanbod plannen. Dat maakt dat je als leerkracht in dit proces blijft zitten.

14. *Met Horeb bereid je een thema samen voor.*

Zowel Jacolien Stam als Loes Hermesen noemen het als een voordeel dat ze thema's samen met de andere onderbouwleerkrachten voorbereiden. Dit past ook bij de ontwikkelingsgerichte visie: in interactie met anderen leer je meer. Zo ervaren leerkrachten dat ook en ik heb het zelf ook ervaren op momenten dat ik op De Triangel bij zo'n voorbereiding aanwezig was. Als je samen aan het brainstormen bent, kun je met de ideeën van de ander erbij veel verder komen dan wanneer je dit alleen doet. Leerkrachten merken dat dit ten goede komt aan het thema omdat ze veel nieuwe impulsen ontdekken die ze kunnen inzetten om de kinderen steeds opnieuw te boeien.

15. *Horeb geeft een opzet van fases bij het voorbereiden van een thema.*

Ik noemde al eerder de opzet van het voorbereiden van een thema met behulp van Horeb. Samenvattend gezegd: voor het thema begint, benoem je de betekenissen voor de kinderen, stel je bedoelingen op, bedenk je startactiviteiten zorg je ervoor dat je het spel zes weken lang boeiend kunt houden voor de kinderen. Dan ga je beginnen en let je erop wat het doet met de kinderen. Na twee weken ga je verbredende en verdiepende activiteiten ontwerpen die aansluiten op de

interesses en het niveau van de kinderen. In week zes sluit je het thema af en evalueer je. Leerkrachten vinden dit een prettige manier van werken, omdat ze het bij elk thema op dezelfde manier kunnen doen. Bovendien ervaren ze dat ze op deze manier recht doen aan de kinderen: ze bieden een activiteitsaanbod waarbinnen de kinderen kunnen leren én ze proberen steeds weer aan te sluiten op de beleavingswereld van het kind, zodat de activiteiten zinvol voor het kind zijn.

16. Horeb vraagt van de leerkracht om op zijn inbreng te reflecteren. Zo blijf je zelf leren.

Elke activiteit die je met het logboek voorbereidt, vraagt naderhand om een evaluatie op de activiteit en om het uitwerken van de observaties, maar ook om een reflectie op het gedrag van de leerkracht. Dit vindt Isabelle Vingerhoets een groot voordeel. Het laat namelijk zien dat de leerkracht ook aan het leren is. De leerkracht mag ook ruimte nemen om te ontwikkelen. Bovendien is de activiteit zo ook zinvoller voor de leerkracht: de leerkracht ervaart dat hij er zelf ook van leert. Daarnaast – en dit vindt Vingerhoets eigenlijk het belangrijkste van het reflecteren – draagt het bij aan goed onderwijs, omdat de leerkracht erop gericht blijft om zijn eigen handelen en dus zijn onderwijs te verbeteren.

17. Met Horeb kun je digitaal werken. Daardoor heb je altijd alles bij de hand en heb je geen dubbel werk.

Loes Hermesen vindt het heel prettig dat ze met Horeb digitaal kan werken. Het maakt dat je altijd alles bij de hand hebt, je hoeft niet op verschillende plekken dingen bij elkaar te zoeken. Als je even iets terug wilt kijken, heb je het zo gevonden. Bovendien heb je gauw een overzicht van wat je gedaan hebt met elk kind.

Hermesen vindt het ook fijn dat ze hierdoor minder dubbel werk heeft. Als ze nu een verslag of een handelingsplan over een kind wil maken, hoeft ze niet eerst door haar geschreven werk te bladeren. Ze klikt het kind aan in de digitale Horeb en heeft vervolgens zo een samenvatting geschreven of overgenomen uit haar bevindingen die ze in de digitale Horeb heeft gezet, gedurende een langere periode.

Zoals u heeft kunnen lezen, zien leerkrachten veel voordelen aan het werken met Horeb. Deze voordelen zijn te verdelen in conceptuele punten en praktische punten. Toch zie ik dat deze ook op elkaar aansluiten en dat maakt, naar mijn idee, dat leerkrachten graag met Horeb werken. Ze vinden de visie achter het instrument goed en zien ook dat ze tijdens het werken op die ontwikkelingsgerichte manier bezig kunnen zijn. Dat is een grote kracht van dit instrument.

4.4 Nadelen van het werken met Horeb

Het is natuurlijk niet zo dat leerkrachten enkel voordelen aan Horeb zien. In gesprekken die ik gevoerd heb over Horeb, ben ik ook minpunten tegen gekomen. Opmerkelijk is dat de nadelen die leerkrachten zien, puur van praktische aard zijn. Dat sluit aan op wat ik al noemde: de visie is zo goed doordacht dat leerkrachten die achter OGO staan, ook achter de visie van Horeb staan en deze zeker waarderen. Toch ervaren ze in de praktijk ook kleine gebreken of andere nadelen aan het instrument. Ik zal ze eerst op een rijtje zetten en vervolgens per punt kort toelichten.

1. Horeb is een heel groot instrument, zó groot dat het kan afschrikken.
2. Er wordt veel verwacht van een leerkracht die met Horeb werkt.
3. Horeb beschrijft niet wat 'ongeveer' het gewenste niveau is voor eind groep 2.
4. Als je met Horeb-PO werkt en de stroom of internet valt uit, dan kun je niets doen.
5. De opmaak en overzichten van Horeb-PO zijn niet allemaal optimaal uitgewerkt.

1. Horeb is een heel groot instrument, zó groot dat het kan afschrikken.

Omdat Horeb zo'n groot en veelomvattend instrument is, vinden leerkrachten het lastig om er een start mee te maken. Iedereen die ik heb gesproken, merkt op scholen dat er in het begin aversie is. Leerkrachten zijn dan nog gewend aan hun andere observatiesysteem en vinden het lastig om in iets

nieuws te duiken. Als ze dan horen hoe groot Horeb is, worden ze soms nog angstiger. Dit heb ik zelf ook gezien op De Triangel. Leerkrachten die het overzicht niet goed meer hebben over hoe Horeb nu in elkaar zit, worden niet snel enthousiast om ermee aan het werk te gaan. Op zo'n moment is het heel belangrijk om goede begeleiding te hebben, geven Duijzer en Vingerhoets aan. Leerkrachten moeten stapje voor stapje Horeb gaan ontdekken om er op een voor hen prettige manier mee om te leren gaan. Dit heb ik zelf ook gezien op De Triangel. Toen ik er vorig jaar kwam voor het eerste gesprek over dit onderzoek, merkte ik dat de leerkrachten nog niet goed een idee hadden wat ze nu wilden gaan doen en dat maakte dat de meeste juffen nog maar niets deden wat betreft observeren. Sinds de zomer hebben ze op de onderbouwvergaderingen structureel aandacht voor een observatiemodel en de manier waarop ze observeren. Dit maakt dat de leerkrachten duidelijkheid krijgen over wat de bedoeling is. Het maakt ze enthousiast om aan het werk te gaan. Als ze dan op korte termijn successen en vragen met elkaar kunnen delen, werkt dat stimulerend om verder te gaan leren. Op die manier kan het nadeel dat Horeb soms één grote wirwar voor leerkrachten is, ondervangen worden.

2. Er wordt veel verwacht van een leerkracht die met Horeb werkt.

Omdat Horeb zo'n groot instrument is, dat veel facetten raakt, wordt er ook veel van de leerkracht verwacht. In het volgende hoofdstuk ga ik verder in op wat ik gezien heb als het gaat om kennis en competenties die een leerkracht nodig heeft om met Horeb te werken.

De hoge verwachtingen die er van de leerkracht zijn, werken vaak niet uitdagend. Stiena Duijzer heeft gezien dat leerkrachten graag dingen goed willen doen. Op het moment dat ze dan niet goed weten hoe ze iets aan moeten pakken, doen ze het liever maar helemaal niet. Daarom is het zo belangrijk om ze te begeleiden in hun manier van werken met Horeb. Op basisschool St. Franciscus hebben ze hier een goede manier voor gevonden: Stiena Duijzer probeert ook de leerkracht ontwikkelingsgericht te benaderen. Dus ze zoekt met de leerkracht naar wat al lukt en formuleert vervolgens een doel dat daarop aansluit. Isabelle Vingerhoets geeft ook aan dat dit de goede manier is om leerkrachten met Horeb te leren werken: iedereen op zijn eigen niveau en tempo – als er maar ontwikkeling is.

3. Horeb beschrijft niet wat 'ongeveer' het gewenste niveau is voor eind groep 2.

Rédien Lap vindt het soms wel lastig dat de doelen van Horeb beschreven worden voor het einde van Basisontwikkeling, dus op het moment dat een kind groep 4 heeft afgerond. Graag zou ze nog een overzicht hebben van wat een kind eind groep 2 ongeveer moet kunnen. Nu weet ze niet goed waar ze naar toe moet werken.

Dit komt denk ik doordat ze nog wel gewend is om doelen te hebben die voor alle kinderen hetzelfde zijn. Met Horeb moet je als leerkracht steeds zoeken naar de doelen voor het individuele kind.

Daardoor is het eigenlijk niet meer de bedoeling om te bepalen op welk niveau de kinderen eind groep 2 moeten zitten. Het is naar mijn idee wel logisch dat deze leerkracht dit nu mist, omdat ze in het werken met andere observatiesystemen wel die overzichten had.

4. Als je met Horeb-PO werkt en de stroom of het internet valt uit, dan kun je niets doen.

Er zijn veel voordelen te noemen van het digitaal werken met Horeb, maar Loes Hermesen heeft ook een nadeel ontdekt. Toen de school met een verbouwing bezig was, gebeurde het nog wel eens dat ze niet bij de digitale Horeb kon komen. Dat vond ze vervelend, omdat haar onderwijs er erg afhankelijk van was. Ze geeft aan dat ze het geen oplossing vindt om hier een alternatief voor te zoeken en bijvoorbeeld alles ook te printen, omdat ze dan dubbel werk heeft terwijl ze net zo blij is dat ze dat met Horeb niet meer heeft.

5. De opmaak en overzichten van Horeb-PO zijn niet allemaal optimaal uitgewerkt.

Op het moment dat Loes Hermesen de overzichten uit Horeb-PO wil afdrukken, komt niet alles mooi uit de printer, vindt ze. Dat ziet ze als een klein minpuntje omdat ze het wel prettig zou vinden als het

wel zo zou zijn. Dan kon ze met één druk op de knop een mooi overzichtje aan ouders of anderen kunnen geven.

Rédien Lap geeft aan dat ze bepaalde overzichten mist. Zo kan ze niet zo snel zien hoe vaak ze de kinderen geobserveerd heeft. Ze moet dus wat langer zoeken om te bepalen welk kind ze op welk gebied nodig moet observeren om een compleet plaatje van het kind te maken. Ze zou dit liever in één oogopslag in een overzicht van de hele groep willen zien.

Leerkrachten ervaren dus verschillende nadelen aan Horeb. De grootste nadelen zijn duidelijk dat Horeb soms een wirwar kan lijken en dat er veel van leerkrachten gevraagd wordt. Deze nadelen worden namelijk in bijna al mijn interviews genoemd. De andere drie nadelen zijn kleine praktische puntjes, die leerkrachten een enkele keer noemen en zelf ook enigszins relativeren door ze pas als laatste te noemen of al aan te geven dat het niet de grootste nadelen zijn.

4.5 De voor- en nadelen op een rij

In onderstaande tabel zet ik de voor- en nadelen die ik in de vorige paragrafen uitgewerkt heb, nogmaals op een rij.

Voordelen	Nadelen
<i>Conceptuele voordelen</i> - Achter Horeb zit een goed doordachte visie. - Horeb sluit aan bij Basisontwikkeling. - Bij Horeb staat spel centraal. - Bij Horeb komen alle facetten van de ontwikkeling van een kind aan bod. - Horeb is gericht op wat individuele kinderen nodig hebben. - Horeb geeft veel mogelijkheden om open te staan voor de inbreng van kinderen. - Met Horeb werk je handelingsgericht. - Met Horeb werk je doelgericht. - Door Horeb plan je zinvolle activiteiten waarbinnen kinderen bewust leren. - Met Horeb gebruik je ontwikkelingsgerichte observatiemodellen. <i>Praktische voordelen</i> - Horeb is gestructureerd. - Door het werken met Horeb heb je van elk kind een overzicht van zijn ontwikkeling. - Horeb is een compleet instrument: je kunt ermee observeren, registreren, evalueren en een vervolgaanbod plannen. - Met Horeb bereid je een thema samen voor. - Horeb geeft een opzet van fases bij het voorbereiden van een thema. - Horeb vraagt van de leerkracht om op zijn inbreng te reflecteren. Zo blijf je zelf leren. - Met Horeb kun je digitaal werken. Daardoor heb je altijd alles bij de hand en heb je geen dubbel werk.	<i>Praktische nadelen</i> - Horeb is een heel groot instrument, zó groot dat het kan afschrikken. - Er wordt veel verwacht van een leerkracht die met Horeb werkt. - Horeb beschrijft niet wat 'ongeveer' het gewenste niveau is voor eind groep 2. - Als je met Horeb-PO werkt en de stroom of internet valt uit, dan kun je niets doen. - De opmaak en overzichten van Horeb-PO zijn niet allemaal optimaal uitgewerkt.

Tabel 3.
De voor- en nadelen van Horeb op een rij.

4.6 Vergelijking met rapport ‘De meerwaarde van HOREB P.O. digitaal’

In december 2010 kwam het rapport ‘De meerwaarde van Horeb P.O. digitaal’ uit. Vijfeijken, De Ries en Vloet hebben onderzoek gedaan naar wat de meerwaarde is van het werken met de digitale versie van Horeb in vergelijking met de papieren versie. Deze meerwaarde vatten zij samen in vijf categorieën (Vijfeijken, De Ries, Vloet, 2010, p. 76):

- kennis van het OGO-concept;
- toegankelijkheid;
- snel, prettig en gemakkelijk;
- overzicht en structuur;
- doelgerichtheid.

De leerkrachten die ik geïnterviewd heb over hun ervaringen met het werken met Horeb, werken ook allemaal met de digitale versie. De voordelen van Horeb die ik van hen gehoord heb en in de vorige paragraaf nog op een rijtje heb gezet, komen overeen met de resultaten van het onderzoek over de digitale versie van Horeb. Ook de leerkrachten die ik geïnterviewd heb, vinden het fijn dat je met de digitale versie van Horeb op elk moment van de dag informatie over kinderen en activiteiten bij de hand hebt. Ze zijn heel bij met de structuur die Horeb biedt en vinden het een groot voordeel dat ze heel doelgericht met dit instrument kunnen werken. Dit alles maakt het gemakkelijk en prettig om met Horeb te werken. Over de informatie die het instrument biedt, heb ik de leerkrachten niet veel gehoord. In de praktijk heb ik wel gezien dat ze de ‘infoknop’ uit het instrument graag aanklikken om bij hun werk wat uitleg te krijgen. Daarnaast noemen ze het als een groot voordeel dat Horeb zo’n compleet instrument is en maken ze bijvoorbeeld graag gebruik van de observatiemodellen om te zien hoe de ontwikkeling bij de kinderen verloopt.

Vijfeijken, De Ries en Vloet noemen ook aanbevelingen aan de hand van nadelen die leerkrachten genoemd hebben met het werken met Horeb. Die gaan voornamelijk over de lay-out en de overzichtelijkheid van het digitale instrument (Vijfeijken, De Ries, Vloet, 2010, p. 77). In de interviews die ik heb gehouden, zijn deze nadelen ook naar voren gekomen. Leerkrachten vinden het bijvoorbeeld storend als formulieren uit het logboek niet netjes en overzichtelijk geprint kunnen worden. De schrijvers van het rapport raden De Activiteit dan ook aan om hier verbeteringen in aan te brengen.

Het onderzoek dat Vijfeijken, De Ries en Vloet hebben uitgevoerd, is specifiek dan het onderzoek dat ik gedaan heb. Toch zie ik dat de voor- en nadelen die zij noemen van het werken met het digitale instrument, aansluiten op de resultaten die ik uit mijn onderzoek heb verkregen. Dat is begrijpelijk, want de leerkrachten die ik geïnterviewd heb, werken met het digitale instrument. Ze ervaren dus dezelfde aspecten als de leerkrachten die deelnamen aan het onderzoek over de digitale versie van Horeb.

4.7 Samenvatting

Op scholen waar ontwikkelingsgericht gewerkt wordt, werken leerkrachten op verschillende manieren met Horeb. Ze krijgen van de coördinator vaak de ruimte om zelf op ontdekking uit te gaan en om het instrument zichzelf steeds meer eigen te maken.

Dat leerkrachten er op verschillende manieren mee werken, maakt niet dat ze heel verschillend tegen het systeem aankijken. Ze zien veel voordelen aan het instrument. De grootste voordelen die ze noemen op het gebied van de visie achter Horeb, zijn dat Horeb goed aansluit op Basisontwikkeling, dat spel centraal staat, dat ze handelingsgericht en doelgericht kunnen werken en dat ze gericht zijn op de zone van naaste ontwikkeling bij elk individueel kind. Praktisch gezien vinden leerkrachten het voornamelijk pluspunten dat ze met Horeb gestructureerd kunnen werken en dat

het een veelomvattend systeem is, waarmee ze plannen, observeren, registreren, evalueren en opnieuw plannen.

De grootste nadelen die leerkrachten noemen zijn dat Horeb door haar veelomvattendheid soms een wirwar lijkt en dat het systeem veel van leerkrachten vraagt. Opmerkelijk is dat de nadelen allemaal praktisch van aard zijn. Met de visie van de makers van Horeb zijn de leerkrachten het dus allemaal eens. De praktische voordelen sluiten grotendeels aan op de conceptuele aspecten. Dit laat zien dat de visie ook praktisch heel goed uitgewerkt is door de ontwerpers van Horeb.

5. Welke kennis en competenties heeft een leerkracht nodig om handelingsgericht te kunnen observeren volgens de wijze van Horeb en op welke manier ontwerpt de leerkracht vervolgens een passend vervolgaanbod?

5.1 Inleiding

Nu ik in het algemeen heb beschreven welke voor- en nadelen leerkrachten zien aan het werken met Horeb, ga ik nu specifieker naar Horeb kijken. Ik noem eerst kort de SBL-competenties en de OGO-kwaliteitskaarten voor ik mijn eigen bevindingen uitwerk. Ik beschrijf welke kennis en competenties leerkrachten nodig hebben om met Horeb te werken. Deze informatie heb ik vooral verkregen uit de interviews die ik heb afgenomen. Daarnaast heb ik twee leerkrachten van GBS De Triangel een thema lang gezien in het handelingsgerichte observeren, dat ze voorbereid en geëvalueerd hebben met de digitale versie van Horeb (het verslag hiervan is te vinden in bijlage 8).

Vervolgens ga ik in op het plannen en uitvoeren van zorg naar aanleiding van observaties die met Horeb gedaan zijn. Ik beschrijf ervaringen van leerkrachten die aan de hand van hun observaties gerichte zorg uitgevoerd hebben om zo weer te geven hoe dit op een ontwikkelingsgerichte en doelgerichte manier gedaan kan worden.

5.2 SBL-competenties en OGO-kwaliteitskaarten

Voordat ik mijn eigen bevindingen op het gebied van competenties van leerkrachten op een rijtje zet, besteed ik aandacht aan twee andere profielen die gemaakt zijn om een overzicht te hebben van competenties die leerkrachten moeten beheersen om een goede leerkracht te zijn. Ik noem de SBL-competenties die opgesteld zijn door Stichting Beroepskwaliteit Leraren en de OGO-kwaliteitskaarten die Anja van Andel heeft opgesteld.

5.2.1 SBL-competenties

Stichting Beroepskwaliteit Leraren heeft bekwaamheidseisen voor leerkrachten opgesteld. Deze eisen zijn ingedeeld in zeven competenties. De leerkracht moet inter-persoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk & didactisch en organisatorisch competent zijn. Hij moet competent zijn in het samenwerken met collega's en met de omgeving en hij moet competent zijn in reflectie en ontwikkeling (Stichting Beroepskwaliteit Leraren op: www.lerarenweb.nl). Deze competenties worden specifiek uitgewerkt in bekwaamheidseisen die beschrijven wat leerkrachten moeten kunnen. Dit complete competentieprofiel voor leerkrachten geeft aan wat er van bekwame leerkrachten verwacht mag worden. In opleidingen en in sollicitatiegesprekken worden deze competenties dan ook veelvuldig gebruikt.

In mijn onderzoek besteed ik verder geen aandacht aan de SBL-competenties. Deze competenties beschrijven namelijk heel breed wat een leerkracht moet kunnen om een goede leerkracht te zijn. Naar zo'n uitgebreid plaatje ben ik niet op zoek. Ik ga specifiek kijken naar de competenties die een leerkracht nodig heeft om met Horeb te werken. Die competenties hebben hoogstwaarschijnlijk raakvlakken met de SBL-competenties. Na mijn beschrijving van de competenties die een leerkracht nodig heeft om met Horeb te werken, kom ik hier nog op terug.

5.2.2 OGO-kwaliteitskaarten

In de kwaliteitskaarten voor OGO is een vragenlijst opgenomen over reflectieve competenties van de leerkracht (Van Andel, 2008, pp. 207-214). Met deze vragenlijst kunnen leerkrachten zichzelf beoordelen aan de hand van verschillende competenties die voor het reflecteren binnen OGO zijn opgesteld. De competenties die in deze vragenlijst genoemd worden, zet ik hieronder op een rij.

Reflecteren op de vaardigheden van de leerlingen

- Handelingsgericht observeren met oog op het ontwerpen en uitvoeren van het onderwijsaanbod
- Een activiteitenboek bijhouden voor planning en reflectie per themaperiode
- Een logboek bijhouden voor dagelijkse planning en reflectie volgens het Horeb-model: in de onderbouw met behulp van het Horeb observatiemodel de ontwikkeling van elke leerling bijhouden in een leerlingdagboek
- Handelingsgericht observeren om het ontwikkelingsverloop in beeld te brengen;
- Bepalen welke extra zorg leerlingen nodig hebben
- Deze zorg planmatig voorbereiden (handelingsplannen opstellen)
- Deze zorg systematisch uitvoeren
- Opzetten en gebruik van portfolio's
- Periodieke evaluatie van onderwijsleerprocessen volgens een doordachte observatieprocedure (bijvoorbeeld Horeb)

Reflecteren op de eigen vaardigheden

- Op een systematische manier reflecteren op de eigen didactische vaardigheden
 - o Op pedagogische, didactische en organisatorische vaardigheden
 - o Op vaardigheden om te thematiseren
 - o Op vaardigheden voor het geven van lezen en schrijven
 - o Op vaardigheden voor het geven van rekenen en wiskunde
 - o Op vaardigheden voor het geven van wereldoriëntatie
 - o Op vaardigheden voor het geven van kunstzinnige vorming
- De zelfevaluaties gebruiken om gericht te werken aan verbetering van het eigen onderwijs

Dit overzicht van competenties geeft een goed beeld van wat een leerkracht moet kunnen om met Horeb te werken. Ik vind het nog wel een heel algemeen beeld. In mijn onderzoek kijk ik wat dieper door te zoeken naar competenties die leerkrachten moeten hebben om het bovenstaande te kunnen uitvoeren. Dan richt ik me op vragen als: Wat moet een leerkracht kunnen om handelingsgericht te observeren? En: Wat moet een leerkracht kunnen om een passend vervolgaanbod voor elk kind te plannen? Zo hoop ik nog een concreter plaatje te kunnen maken van nodige competenties en kennis om met Horeb te kunnen werken.

5.3 Kennis en competenties

Met dat concrete plaatje wil ik het antwoord vinden op de volgende vraag: Is het zo dat je als leerkracht veel nieuwe kennis en competenties moet verwerven om met Horeb te kunnen werken en handelingsgericht te observeren? Ik zoek het antwoord op deze vraag door te beschrijven wat ik van leerkrachten heb gehoord en wat ik zelf heb gezien bij leerkrachten die met Horeb werken.

5.3.1 Drive

Wat me als eerste opviel, is dat er veel genoemd wordt dat je als leerkracht voornamelijk een 'drive' nodig hebt om met Horeb te werken. In al mijn interviews is dit aan bod gekomen, in sommige expliciet en bij anderen wat meer in het verhaal zelf.

Ik vind het interessant om te ontdekken wat die drive precies inhoudt. Het valt namelijk niet onder kennis van de leerkracht, maar 'een drive hebben' is ook geen competentie. Het is iets wat aan de kennis en competenties voorafgaat, maar het kan ook groeien naarmate er meer kennis en competenties worden verworven: die drive is hier dus eigenlijk mee verweven. Aan Isabelle Vingerhoets en Jacolien Stam heb ik concreet gevraagd wat ze nu precies bedoelen met die drive. Beiden gaven hetzelfde antwoord: die drive houdt in dat je helemaal achter het OGO-concept staat.

Vingerhoets zegt het zo: 'Je zult er steeds meer van overtuigd moeten gaan raken dat het gewoon heel belangrijk is dat activiteiten zinvol zijn voor kinderen. Dat de betrokkenheid groot moet zijn, dat kinderen dan veel meer leren. En leerkrachten moeten enthousiast worden als kinderen eigen initiatieven gaan nemen, plannen gaan bedenken en juist met elkaar het gesprek aangaan.' Hier raakt ze de kern van OGO en bevestigt ze dus dat de drive om met Horeb te willen werken, gebaseerd is op de overtuiging die leerkrachten hebben. Ze moeten namelijk de overtuiging hebben dat het OGO-concept de basis is voor goed onderwijs. Als leerkrachten daarvan overtuigd zijn, zullen ze gemotiveerd zijn om met Horeb te werken.

Op het moment dat leerkrachten die overtuiging hebben, zullen ze zin hebben om hun kennis en competenties op dit gebied te gaan ontwikkelen. Op het moment dat ze dat gedaan hebben, zal de drive groeien: ze weten en kunnen dan namelijk nog meer op OGO-gebied. Zo blijven deze processen elkaar in stand houden en zal de leerkracht zich ontwikkelen in het werken met OGO en Horeb.

In de literatuur wordt de drive die een leerkracht nodig heeft om zijn taken gemotiveerd uit te voeren, uitvoerig beschreven onder de term 'empowerment' of 'teacher empowerment'. Op het moment dat er een innerlijke kracht, intrinsieke motivatie, bij leerkrachten op een school aanwezig is, zullen leerkrachten meer gemotiveerd zijn voor hun werk, meer voldoening uit hun werk halen, beter met elkaar communiceren en effectiever keuzes maken. Leerkrachten zullen dit bereiken wanneer ze zelf verantwoordelijk zijn voor hun werk, gesteund worden door hun leidinggevende, veel kunnen overleggen met collega's en mogelijkheden krijgen om zichzelf te ontwikkelen (Boey, 2010, p. 2). Empowerment wordt onderverdeeld in verschillende categorieën. Het psychologische aspect, over de innerlijke motivatie die iemand heeft voor zijn werk, wil ik verder uitwerken. Dit gaat namelijk over de drive die ik gezien heb bij verschillende leerkrachten. Thomas en Velthouse noemen vier dimensies die aanwezig zijn als mensen zich gemotiveerd voelen voor hun werk (Thomas & Velthouse, 1990, pp. 666-681):

- *Betekenis*. De taken die de leerkracht heeft, moeten aansluiten bij zijn eigen overtuigingen. Dan wordt het werk dat gedaan moet worden betekenisvol voor de leerkracht. De leerkracht ziet dan de waarde van het werk dat hij doet.
- *Competentie*. De leerkracht moet ervan overtuigd zijn dat hij de capaciteiten heeft om zijn taak te doen.
- *Autonomie*. De leerkracht moet de verantwoordelijkheid krijgen om zelf keuzes te maken en initiatieven te nemen in het werk dat hij doet.
- *Invloed*. De leerkracht moet een rol hebben in het nadenken over de manier waarop er gewerkt wordt, welke strategieën worden toegepast.

Deze vier punten sluiten aan bij wat ik in de praktijk gezien heb. Om een drive te hebben om met Horeb te werken, moet aan deze vier dimensies voldaan worden. Ik licht dit per dimensie kort toe.

- *Betekenis*. Ik noemde het al: de leerkracht moet achter het OGO-concept staan en de waarde van het werken met Horeb inzien.
- *Competentie*. De leerkracht heeft het nodig dat hij zichzelf capabel voelt om met Horeb te werken. In de praktijk heb ik vaak gezien dat leerkrachten die denken dat ze het niet kunnen, er ook niet mee durven te starten. Leerkrachten die gaan proberen en ervaren dat het ze lukt, worden gemotiveerd om hun werk voort te zetten.
- *Autonomie*. Iedere leerkracht heeft zijn eigen voorkeuren voor de manier waarop hij met Horeb werkt. Op het moment dat hij zelf mag gaan proberen en uit mag zoeken op welke manier hij ermee wil werken, zal hij gemotiveerder zijn dan wanneer hem een bepaalde manier van werken wordt opgelegd.
- *Invloed*. Ook in het proces voorafgaand aan het praktisch werken met Horeb, wil de leerkracht invloed hebben. Op het moment dat leerkrachten samen afspreken hoe ze Horeb gaan invoeren en gebruiken, zal iedere leerkracht meer een drive voelen om ermee aan de slag te gaan.

De drive om met Horeb te werken is dus eigenlijk een basisprincipe om dit effectief op school te kunnen doen. Als leerkrachten die drive hebben, zullen ze namelijk steeds meer kennis en competenties gaan ontwikkelen die ze nodig hebben om op een goede manier met Horeb te werken.

5.3.2 Kennis

Welke kennis leerkrachten nodig hebben om effectief met Horeb te werken, werk ik in deze paragraaf uit. In het vorige hoofdstuk heb ik beschreven dat Horeb een veelomvattend observatie-instrument is. Leerkrachten zien op verschillende concrete punten dat ze hier extra kennis voor nodig hebben, meer dan de kennis die ze nodig hadden om met andere observatie-instrumenten te werken. Ik heb de onderwerpen waarop meer kennis gewenst is, verzameld. Ik som deze punten eerst op en vervolgens geef ik per punt een korte toelichting.

1. De leerkracht kent de opbouw en de inhoud van Horeb.
2. De leerkracht kent de basisprincipes van OGO.
3. De leerkracht kent de inhoud van bepaalde termen die bij OGO horen.
4. De leerkracht kent de ontwikkelingslijnen van de kinderen.
5. De leerkracht kent de ontwikkeling van de activiteiten.

1. De leerkracht kent de opbouw en de inhoud van Horeb.

Horeb is een groot observatie-instrument en leerkrachten die ermee gaan werken, zien er vaak tegenop om ermee te beginnen omdat het zo'n groot instrument is. Op het moment dat ze bezig zijn en steeds meer ontdekken welke modellen en andere handvatten Horeb allemaal biedt, zien leerkrachten dat het een heel goed opgezet en gestructureerd instrument is. Die kennis, over hoe Horeb opgebouwd is en wat de inhoud van het instrument is, heeft de leerkracht nodig om er effectief mee te kunnen werken. Bovendien geeft die kennis ook rust en zelfs motivatie om ermee aan het werk te gaan: de leerkracht weet dan namelijk dat hij niet alles zelf hoeft uit te zoeken, maar dat het instrument zelf al veel handvatten geeft.

2. De leerkracht kent de basisprincipes van OGO.

De inhoud van Horeb sluit natuurlijk aan op de basisprincipes van OGO. In het vorige punt heb ik meer uitgewerkt waarom het handig is om de inhoud van Horeb als systeem te kennen. Nu ga ik eigenlijk een stapje terug. Jacolien Stam vertelde me dat het werken met Horeb in eerste plaats kennis vraagt over de basisprincipes van OGO. Dat is logisch, want die basisprincipes zijn met Horeb verweven en daar is de opbouw van Horeb op aangepast. Als leerkracht heb je de kennis van OGO nodig omdat je dan ook de manier van werken van Horeb zult begrijpen en waarderen.

3. De leerkracht kent de inhoud van bepaalde termen die bij OGO horen.

Kennis van OGO houdt specifiek ook in, dat de leerkracht termen kent die bij OGO horen. Loes Hermesen heeft dat zelf in de praktijk ervaren. Horeb geeft haar veel handvatten voor observatiepunten. Ze is er wel eens tegenaan gelopen dat ze dan woorden niet begreep of niet snapte wat ze met de kinderen kon doen. Op dat moment liep ze eigenlijk vast. Daarom wil ze die termen kennen, het is een voorwaarde om de goede dingen bij de kinderen te gaan observeren en vervolgens het handelen te bepalen. Stiena Duijzer geeft dit ook aan: 'Werken met Horeb vraagt gewoon meer kennis, over wat die woorden nu eigenlijk betekenen. Dus bijvoorbeeld met de vijf impulsen: je moet wel weten wat oriënteren is, wat verbreden is, wat verdiepen is, wat toevoegen is. Want anders heb je er helemaal niets aan.' Kortom, als je niet weet wat de termen en onderwerpen van Horeb inhouden, kun je er niets mee beginnen.

4. De leerkracht kent de ontwikkelingslijnen van de kinderen.

'Elke leerkracht, of hij nu op een reguliere of op een OGO-school werkt, moet weten hoe de ontwikkeling van de kinderen verloopt,' geeft Isabelle Vingerhoets aan. Dit is dus niet per se extra kennis die een leerkracht moet hebben om met Horeb te kunnen werken. Toch noem ik dit punt wel,

omdat ik in de praktijk heb gezien dat er in het werken met Horeb situaties zijn waarop deze kennis heel specifiek aan bod komt. Toen ik met Mirjam Slotman en Margriet Bax een thema lang mee keek hoe ze met Horeb werkten, heb ik gezien dat na elke observatie een vervolgaanbod voor elk kind gepland kan worden. Op die momenten vonden de leerkrachten het wel lastig om te bedenken wat dan een goede vervolgstap is. Op zulke momenten is het belangrijk dat de leerkracht zijn kennis over de ontwikkelingslijnen in kan zetten.

Gelukkig geeft Horeb hier een duidelijke opzet voor in de observatiemodellen. De leerkrachten die ik heb zien werken met Horeb gebruiken deze dan ook veel. Toch zal het ze tijd gaan besparen als ze op een gegeven moment zelf al weten wat een goede vervolgstap is voor het kind en dus de ontwikkelingslijnen kennen.

5. De leerkracht kent de ontwikkeling van de activiteiten.

In aansluiting op de kennis van de ontwikkelingslijnen, moet de leerkracht ook kennis hebben van de ontwikkeling van de activiteiten. Eigenlijk hoort dit helemaal bij elkaar. Bovendien noemde Stiena Duijzer dit in combinatie met het feit dat de leerkracht kennis moet hebben van de termen die bij OGO horen. Ze wilde hiermee aangeven dat een leerkracht die met Horeb werkt, moet kunnen weten wat het vervolgaanbod voor een kind is, nadat hij dat kind geobserveerd heeft. De leerkracht moet dus eerst weten wat de volgende stap is in de ontwikkeling van dat kind (de ontwikkelingslijn) en vervolgens moet de leerkracht weten binnen welke activiteit die stap plaats kan vinden. Als de leerkracht dat niet goed weet, zal het kind zich ook niet kunnen ontwikkelen. Bij het beschrijven van de competenties waarover een leerkracht die met Horeb werkt, moet beschikken, kom ik hier nog op terug.

5.3.3 Competenties

Naast kennis die een leerkracht nodig heeft om met Horeb aan de slag te gaan, zijn er ook genoeg competenties te noemen waarover een leerkracht moet beschikken om Horeb goed te kunnen gebruiken. Dat er op het gebied van competenties meer punten te noemen zijn dan op het gebied van kennis, is niet zo vreemd. Het inzetten van Horeb is iets praktisch, iets wat de leerkracht doet. Wat een leerkracht daarvoor moet kunnen, zet ik hieronder op een rij. Daarna werk ik deze punten uit.

1. De leerkracht is in staat iets nieuws te proberen.
2. De leerkracht kan accepteren dat niet alles meteen goed en compleet is en blijft rustig, lerend bezig.
3. De leerkracht kan met kleine groepjes kinderen werken.
4. De leerkracht is gericht op motieven van kinderen.
5. De leerkracht stimuleert kinderen om initiatief te nemen.
6. De leerkracht beschrijft zijn observaties effectief.
7. De leerkracht plant de aandacht die nodig is n.a.v. zijn observaties. Hij weet daarbij de zone van actuele en de zone van naaste ontwikkeling te vinden.
8. De leerkracht bereidt de activiteiten voor.
9. De leerkracht kan verschillende rollen aannemen: trainer, coach, aanvoerder en medespeler.
10. De leerkracht reflecteert op zijn eigen rol binnen activiteiten en observaties.

1. De leerkracht is in staat iets nieuws te proberen.

Als Jacolien Stam me vertelt wat er van een leerkracht die met Horeb werkt, wordt gevraagd, zegt ze: 'Je moet erin springen. (...) Het vraagt wel veel, dat je maar gewoon moet gaan.' Leerkrachten vinden het vaak lastig om iets wat ze al deden, los te laten en met iets nieuws te beginnen. Dat heb ik gemerkt en gehoord in gesprekken met verschillende personen. Toch moeten leerkrachten die angst om met iets nieuws te beginnen loslaten als ze met Horeb willen gaan werken. Het is een best grote stap om ermee te beginnen en de leerkracht moet die stap kunnen nemen. De leerkracht moet in staat zijn om de keuze te maken ervoor te gaan en er dan ook positief naar te kijken: waar liggen de

mogelijkheden? Op het moment dat de leerkracht dat niet doet, zal het werken met Horeb niet prettig en niet gemakkelijk voor hem zijn.

2. De leerkracht kan accepteren dat niet alles meteen goed en compleet is en blijft rustig, lerend bezig.

Om als leerkracht die stap te nemen en in het diepe te springen, is het nodig dat hij accepteert dat niet alles meteen goed zal gaan. Isabelle Vingerhoets en Stiena Duijzer, die allebei veel ervaring hebben met het begeleiden van leerkrachten die Horeb gebruiken, vinden dat een heel belangrijk punt. Om Horeb goed te kunnen invoeren, is het nodig dat de leerkracht zich erbij neerlegt dat die invoering stapje voor stapje gaat gebeuren en dat het niet erg is als hij fouten maakt. Op die manier creëert de leerkracht namelijk rust voor zichzelf en geeft hij zichzelf de ruimte om te leren. Dat is een voorwaarde om het systeem goed in te kunnen voeren.

3. De leerkracht kan met kleine groepjes kinderen werken.

De observaties die de leerkracht met Horeb doet, worden gedaan terwijl kinderen in een klein groepje aan het spelen zijn. De leerkracht gaat met dat groepje kinderen meedoen terwijl hij observeert. De leerkracht moet dus wel met kleine groepjes kinderen kunnen werken en weten hoe hij in zo'n groepje de aandacht verdeelt over de kinderen.

4. De leerkracht is gericht op motieven van kinderen.

Isabelle Vingerhoets gaf in het interview aan dat een leerkracht die OGO werkt ervan moet houden om kinderen inbreng te laten hebben en steeds weer te zoeken naar de betekenis die een activiteit voor de kinderen heeft. Voor Horeb geldt dat natuurlijk ook, zeker omdat de leerkracht zijn activiteiten bedenkt naar aanleiding van wat hij bij de kinderen ziet. De leerkracht moet steeds zoeken naar wat de kinderen aantrekt, waar hun interesses liggen. Zo kan hij de kinderen gaan boeien en ze een activiteit bieden waarbinnen ze betekenisvol kunnen leren. De leerkracht moet dus in zijn onderwijs kunnen ontdekken wat de kinderen boeit, wat hun motieven zijn.

5. De leerkracht stimuleert de kinderen om initiatief te nemen.

Op het moment dat de leerkracht weet wat de motieven van kinderen zijn, moet hij de kinderen gaan stimuleren om initiatieven te nemen. Op het moment dat het kind initiatief neemt, wordt het eigenaar van zijn eigen leerproces. Dat betekent dat het kind gaat bepalen wat hij wil leren en op welke manier hij dat doet. Dan krijgt een activiteit betekenis en zal het kind zich gaan ontwikkelen. Dat betekent ook dat de leerkracht zichzelf soms afremt om initiatief te nemen, omdat hij daarmee de vrijheid die het kind zelf heeft om keuzes te maken, beperkt.

6. De leerkracht beschrijft zijn observaties effectief.

Met Horeb moet de leerkracht zijn observaties zelf schrijven. Er is geen lijstje waarop de leerkracht kan afvinken wat een kind gedaan heeft. 'Daarom is het wel nodig dat je kunt schrijven over de ontwikkeling en dat het ook effectief en handig is. Dat het goede gegevens zijn in het kinderdagboek en ook heel regelmatig,' zegt Stiena Duijzer hierover. De leerkracht moet capabel zijn om op een heldere en nuttige manier te beschrijven wat hij bij een kind ziet, want hij moet wel de juiste gegevens vastleggen. De observaties zijn namelijk de aanleiding om een passend vervolgaanbod te gaan plannen.

7. De leerkracht plant de aandacht die nodig is n.a.v. zijn observaties. Hij weet daarbij de zone van actuele en de zone van naaste ontwikkeling te vinden.

Over welke competenties je nodig hebt als het gaat om het observeren binnen spel is Duijzer heel duidelijk. Ze zegt: 'Het begint met de competentie of je in staat bent om de ontwikkeling van het kind te signaleren, te zien. En ben je in staat om de zone van naaste ontwikkeling te vinden. En dan heb je dat misschien en dan moet je nog in staat zijn om dat met jouw begeleiding, in die hoek, naar boven te brengen.' Eigenlijk is dit de kern van wat een leerkracht moet kunnen om met Horeb te werken.

Het hele systeem is hierop gebaseerd: het zoeken van de zone van naaste ontwikkeling en deze kunnen aanbieden in een betekenisvolle situatie. Daarom moet de leerkracht de zone van actuele ontwikkeling uit zijn observaties kunnen halen en vervolgens kunnen bedenken en ontwerpen hoe hij dat kind vervolgens in zijn naaste zone gaat uitdagen.

8. De leerkracht bereidt de activiteiten voor.

Om het bovenstaande goed te kunnen doen, moet een leerkracht de activiteiten goed voorbereiden. Duijzer zegt zelfs: 'Het staat of valt bij je voorbereiding.' Want als je van tevoren goed nadenkt over de manier waarop je een kind gaat uitdagen en je dat heel specifiek uitwerkt, dus: in welke situatie zit het kind, welke rol heeft het kind, welke rol neem ik als leerkracht aan, et cetera, dan zul je als leerkracht veel beter in staat zijn om het ook op een goede manier uit te voeren.

9. De leerkracht kan verschillende rollen aannemen: trainer, coach, aanvoerder en medespeler.

In hoofdstuk 2 heb ik vanuit de theorie beschreven dat een leerkracht die handelingsgericht observeert, verschillende rollen moet kunnen aannemen. De leerkracht observeert tijdens een spelsituatie en kiest daarbij ook een rol die hijzelf aanneemt. De leerkracht moet van tevoren goed weten in welke rol hij het beste zal ontdekken wat hij wil weten over het kind. Vervolgens moet de leerkracht weten hoe hij die rol invult en in de spelsituatie moet hij die rol kunnen spelen.

10. De leerkracht reflecteert op zijn eigen rol binnen activiteiten en observaties.

Bij het beschrijven van voordelen van Horeb, benadrukte ik al hoe goed het voor het onderwijs is dat een leerkracht reflecteert op zijn eigen handelen. Daarom is het wel van belang dat een leerkracht dat ook kan, dat hij de vaardigheden in huis heeft om op een zinvolle manier te reflecteren. De OGO-kwaliteitskaart beschrijft op welke gebieden dit nodig is: pedagogische, didactische en organisatorische vaardigheden; vaardigheden om te thematiseren; vaardigheden voor het geven van lezen en schrijven; vaardigheden voor het geven van rekenen en wiskunde; vaardigheden voor het geven van wereldoriëntatie en vaardigheden voor het geven van kunstzinnige vorming (Van Andel, 2008, pp. 207-214). Specifiek voor Horeb zou ik ook nog noemen dat een leerkracht kan reflecteren op zijn vaardigheden binnen het observeren. De nadruk zou ik dan leggen op hoe de leerkracht zijn eigen rol ingevuld heeft en op de manier waarop hij geobserveerd heeft. Als de leerkracht die twee dingen voor zichzelf helder heeft, zal het hem helpen om de volgende keer het observeren op een betere manier te doen.

Ik kom tot de conclusie dat een leerkracht die met Horeb werkt, niet heel veel meer kennis en competenties nodig heeft dan leerkrachten die met andere observatie-instrumenten werken. Toch zie ik wel een verschil, namelijk in de waarde die het observatie-instrument toekent aan de rol van de leerkracht. Het is al vaak aan bod gekomen: van een leerkracht die met Horeb werkt, wordt veel gevraagd. Dat heb ik in de theorie beschreven, dat heb ik zelf gezien in de praktijk en leerkrachten en anderen noemen het in mijn interviews.

Aan het begin van dit hoofdstuk noemde ik de SBL-competenties en de OGO-kwaliteitskaarten. Nu ik mijn overzicht van competenties zie, kom ik tot de conclusie dat de verwachting die ik had, klopt. Omdat ik heel specifiek naar het werken met Horeb heb gekeken, kom ik tot een lijst met concrete competenties die gaan over het werken met Horeb. Deze competenties hebben absoluut raakvlakken met de SBL-competenties en de competenties die in de OGO-kwaliteitskaarten zijn opgenomen. Wat leerkrachten moeten kunnen om met Horeb te werken, valt namelijk onder de vaardigheden die ze als leerkracht moeten hebben. Alleen, zoals ik net al schreef: van leerkrachten die met Horeb werken, wordt veel gevraagd. Dat maakt dat de eisen die gesteld worden aan leerkrachten die met Horeb werken, specifiekere uit te werken zijn. Deze worden in algemene competentieoverzichten niet genoemd.

In de praktijk heb ik gezien dat die specifieke vaardigheden vallen onder de meer algemene competenties die leerkrachten nodig hebben om een goede leerkracht te zijn. Stiena Duijzer noemt

me namelijk in het interview dat ik met haar had, dat ze bij haar collega's ziet dat degenen die hoge leerkrachtvaardigheden hebben, met Horeb snel uit de voeten kunnen. Leerkrachten met minder vaardigheden, vinden het lastiger om het werken met Horeb zich eigen te maken. Het overzicht van competenties dat ik gegeven heb, is geen vervanger voor andere competentieprofielen. Ik heb namelijk niet op een rijtje gezet wat een goede leerkracht moet kunnen, maar wat een leerkracht moet kunnen om goed met Horeb te werken.

5.4 Kennis en competenties op een rij

In onderstaande tabel zet ik de kennis en competenties die ik in bovenstaande paragrafen uitgewerkt heb, nog eens op een rij.

Kennis	Competenties
- De leerkracht kent de opbouw en de inhoud van Horeb. - De leerkracht kent de basisprincipes van OGO. - De leerkracht kent de inhoud van bepaalde termen die bij OGO horen. - De leerkracht kent de ontwikkelingslijnen van de kinderen. - De leerkracht kent de ontwikkeling van de activiteiten.	- De leerkracht is in staat iets nieuws te proberen. - De leerkracht kan accepteren dat niet alles meteen goed en compleet is en blijft rustig, lerend bezig. - De leerkracht kan met kleine groepjes kinderen werken. - De leerkracht is gericht op motieven van kinderen. - De leerkracht stimuleert kinderen om initiatief te nemen. - De leerkracht beschrijft zijn observaties effectief. - De leerkracht plant de aandacht die nodig is n.a.v. zijn observaties. Hij weet daarbij de zone van actuele en de zone van naaste ontwikkeling te vinden. - De leerkracht bereidt de activiteiten voor. - De leerkracht kan verschillende rollen aannemen: trainer, coach, aanvoerder en medespeler. - De leerkracht reflecteert op zijn eigen rol binnen activiteiten en observaties.

Tabel 4.

De kennis en competenties die een leerkracht nodig heeft om met Horeb te werken op een rij.

5.5 Zorg plannen

Nu ik beschreven heb wat een leerkracht moet weten en kunnen om met Horeb te werken, ga ik op één onderdeel van Horeb inzoomen: het plannen van zorg naar aanleiding van de observaties die je als leerkracht hebt gedaan. De leerkrachten van GBS De Triangel willen graag weten hoe ze dit op een goede manier kunnen doen. Daarom heb ik in de verschillende interviews die ik afgenomen heb, hier aandacht aan besteed. Ik noem eerst de basis van het plannen van zorg met Horeb en vervolgens licht ik toe hoe dit in de praktijk uitgevoerd kan worden.

5.5.1 Het idee achter het plannen van zorg

Op veel scholen waar nog niet op een ontwikkelingsgerichte manier wordt gewerkt, wordt er zorg gepland op het moment dat leerlingen niet het gewenste niveau behalen. Ook op scholen waar al wel OGO wordt gewerkt, heerst dat idee soms nog. Leerkrachten hebben dat zo meegekregen en zijn het gewend om het op deze manier te doen. Dat zie ik ook duidelijk wanneer ik met twee leerkrachten van De Triangel gedurende een thema meekijk met het observeren. Op het moment dat ze hebben geobserveerd, vinden ze het lastig om een vervolgaanbod te bedenken en vinden ze het soms ook niet nodig. Margriet Bax geeft aan dat ze bij haar observaties vooral wil zien op welk niveau

de kinderen zitten. Als dat niveau goed is, plant ze meestal geen vervolgaanbod. Ze wil dit wel graag leren, omdat ze nu nog niet goed weet hoe ze dat moet doen.

Ik leg deze situatie voor aan Stiena Duijzer van basisschool St. Franciscus en ze geeft aan dat een leerkracht die met Horeb werkt, niet meer op die oude manier moet denken. Ze vertelt me kernachtig wat de bedoeling is van het vervolgaanbod: 'Ieder kind heeft recht om onderwijs te krijgen in zijn naaste zone, dat is een gegeven.' Op het moment dat een leerkracht dat beseft, gaat hij dus voor elk kind 'zorg plannen'. Voor elk kind gaat hij op zoek naar waar uitdagingen liggen en op welke plek voor dat kind de mogelijkheden tot ontwikkelen liggen.

5.5.2 Zorg plannen in de praktijk

In de praktijk gaat de leerkracht dus na een observatie plannen wat een passend vervolgaanbod voor elk kind is. De leerkracht vraagt zich af: welke activiteit ga ik voor dit kind ontwerpen zodat ik de zone van naaste ontwikkeling voor het kind aanbied? De leerkracht kan hierbij gebruik maken van de observatiemodellen die bij Horeb horen. Daar staat namelijk in beschreven hoe de ontwikkeling op verschillende gebieden verloopt. In de observatie heeft de leerkracht gezien op welk niveau het kind al zit, dus de vervolgstap is dan zo gevonden.

Heel concreet heb ik twee manieren gezien en gehoord waarop leerkrachten die vervolgstap toepassen bij de digitale Horeb. Loes Hermesen vertelt dat ze in het logboek direct een nieuwe activiteit plant voor de kinderen die ze geobserveerd heeft. Ze plant dus een activiteit die het vervolg is op wat ze gezien heeft. Ze plant deze direct in zodat ze zeker weet dat de activiteit aan bod gaat komen. Een bijkomend voordeel is dat ze op dat moment heel helder heeft wat het vervolg voor dat kind moet zijn, omdat ze net geobserveerd heeft. Dat maakt dat ze het vervolgaanbod heel passend kan plannen. Een tweede manier is om de vervolgnop in het logboek te gebruiken. Dan kun je een notitie toevoegen waarin je omschrijft wat het vervolgaanbod voor een kind is. Op het moment dat je dan een activiteit gaat plannen, kun je dit lijstje tevoorschijn halen en in één oogopslag zien wat voor activiteiten je nog wilde doen met bepaalde kinderen.

Door in het bijhouden het logboek steeds gebruik te maken van het nadenken over een vervolgaanbod, ben je als leerkracht heel systematisch en planmatig bezig met het vormgeven van je onderwijs op een niveau dat bij de kinderen past. Het maakt dat je zeker weet dat je aansluit bij het niveau van het kind en dat je dat ook op een bewuste manier doet. Bovendien geef je dan alle kinderen genoeg aandacht omdat je er bewust mee bezig bent. Je kunt dan niet een of een aantal kinderen over het hoofd zien. En dat is belangrijk wanneer je vindt dat elk kind het recht heeft om uitgedaagd te worden in zijn naaste zone.

Dat neemt natuurlijk niet weg dat het op een onbewuste manier niet mag of kan gebeuren. Mirjam Slotman geeft juist aan dat ze het heel prettig vindt om de kinderen nu consequent te observeren, omdat ze dan een beeld in haar hoofd heeft van het niveau waarop elk kind zit. Dit maakt dat ze op veel verschillende, kleine manieren aan kan sluiten bij dat niveau. Door dat te doen naast het plannen van een vervolgaanbod in het logboek, ben je als leerkracht bezig om elk kind uit te dagen in zijn naaste zone en dat maakt dat kinderen zich zullen ontwikkelen.

5.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik beschreven welke kennis en competenties leerkrachten nodig hebben om effectief met Horeb te werken. Het belangrijkste daarvan is dat leerkrachten weten wat de basisprincipes van OGO zijn en dat ze de inhoud en opzet van Horeb kennen. Daarnaast moeten ze handelingsgericht kunnen observeren en de zone van actuele ontwikkeling bij kinderen kunnen signaleren. Vervolgens moeten ze weten wat de volgende stap in de ontwikkeling is en een activiteitenaanbod organiseren waarbinnen de kinderen tot ontwikkelen worden uitgedaagd. Om dit alles te weten, te kunnen en te willen doen hebben leerkrachten een bepaalde drive nodig die ze moed geeft om zich in te zetten. Die drive houdt in dat ze achter het OGO-concept staan en actie willen ondernemen om dit zo goed mogelijk vorm te geven binnen hun onderwijs.

Vervolgens ben ik in dit hoofdstuk ingegaan op het plannen van zorg met behulp van Horeb. Het kernidee hierbij is dat elk kind het recht heeft om uitgedaagd te worden tot ontwikkeling. Leerkrachten kunnen na het observeren steeds bedenken wat een passend vervolgaanbod is voor de kinderen die ze hebben geobserveerd. Op die manier geven ze de kinderen binnen hun onderwijs volop de mogelijkheden om zichzelf te ontwikkelen.

6. Samenvatting, conclusie en aanbevelingen

6.1 Inleiding

In het laatste hoofdstuk van dit onderzoek geef ik eerst een samenvatting van wat ik ontdekt en beschreven heb. Vervolgens geef ik antwoord op de vraag waar dit onderzoek om draaide: Hoe sluit de wijze van handelingsgericht observeren met behulp van Horeb aan bij OGO op GBS De Triangel en welke kennis en competenties vraagt het werken met Horeb om adequate handelingsplanning te kunnen toepassen bij zorgleerlingen? Als laatste geef ik aanbevelingen om voor de directie en leerkrachten van GBS De Triangel aan te geven hoe zij nu verder met Horeb kunnen gaan werken.

6.2 Samenvatting

Gereformeerde Basisschool De Triangel in Ede heeft mij gevraagd om onderzoek te doen naar hoe je met Horeb een passend activiteitenaanbod plant voor de kinderen in je klas. Dit heb ik onderzocht door in de literatuur te zoeken naar wat het OGO-concept inhoudt en hoe Horeb in elkaar zit. Vervolgens heb ik in de praktijk leerkrachten geïnterviewd en ik heb gezien hoe verschillende leerkrachten met Horeb werken.

In hoofdstuk 2 heb ik de theorie achter het OGO-concept uiteengezet. Het OGO-concept is gebaseerd op de uitgangspunten van Vygotsky. In zijn cultuurhistorische pedagogiek ziet hij dit als doel van de opvoeding: de ontwikkeling van het kind als persoon in de maatschappij. Op school wordt OGO aan de hand van deze vijf kenmerken vormgegeven:

1. Er is sprake van een holistische benadering
2. Kinderen leren door deelname aan betekenisvolle activiteiten
3. De leraar is ook deelnemer aan de culturele praktijk
4. Leerlingen construeren hun eigen instrumenten voor het oplossen van betekenisvolle problemen
5. De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch

In het derde hoofdstuk heb ik ingezoomd op Horeb als observatie-instrument. Kenmerkend voor Horeb is dat leerkrachten er handelingsgericht mee werken: ze observeren terwijl ze met de activiteit van het kind meedoen en ze zijn erop gericht om de handelingsmogelijkheden van het kind uit te breiden. Horeb geeft leerkrachten niet alleen handvatten om te observeren, maar het is een veel uitgebreider instrument. Leerkrachten kunnen ermee plannen, observeren, registreren en evalueren. Horeb sluit heel goed aan op het OGO-concept. Dat heb ik laten zien door de manier van werken met Horeb te plaatsen onder de vijf kenmerken van OGO: Met Horeb...

- observeert de leerkracht alle aspecten van de brede ontwikkeling van het kind;
- is de leerkracht gericht op de handeling van het kind, het proces dat het kind doorloopt;
- wordt er gezocht naar een activiteitenaanbod dat past bij de onderwijsbehoeften van de kinderen;
- observeert de leerkracht terwijl hij betrokken is bij de activiteit die het kind onderneemt;
- werkt de leerkracht op een systematische manier.

Als laatste heb ik in hoofdstuk 3 de meerwaarde van Horeb ten opzichte van andere observatie-instrumenten beschreven. Die meerwaarde is vooral te vinden in de volgende drie punten:

- Met Horeb observeert de leerkracht zonder screeningslijst. Het kind staat centraal, niet de observatielijst.

- Met Horeb heeft observeren altijd een doel. De leerkracht plant direct nieuwe activiteiten naar aanleiding van zijn observaties.
- Met Horeb kijkt de leerkracht naar de brede ontwikkeling van het kind, alle aspecten van de ontwikkeling worden geobserveerd.

In het vierde hoofdstuk heb ik beschreven dat leerkrachten op verschillende manieren met Horeb werken. Ze vinden het prettig als hun onderbouwcoördinator ze de ruimte geeft om het instrument op hun eigen manier steeds meer te gaan gebruiken.

Leerkrachten zien veel voordelen aan het werken met Horeb. Ze vinden het prettig dat Horeb aansluit op Basisontwikkeling, dat spel centraal staat, dat ze er handelingsgericht en doelgericht mee kunnen werken en dat ze bij elk individueel kind zoeken naar wat dat kind nodig heeft om zich te ontwikkelen. Ook vinden ze het fijn dat Horeb gestructureerd is en dat ze er niet alleen mee observeren, maar er ook mee kunnen plannen, registreren en evalueren.

Leerkrachten noemen twee grote nadelen. Het eerste nadeel dat ze noemen is dat Horeb door haar veelomvattendheid soms een wirwar lijkt. Het tweede nadeel dat ze noemen, is dat Horeb veel van leerkrachten vraagt.

In het laatste hoofdstuk heb ik beschreven welke kennis en competenties leerkrachten nodig hebben om met Horeb te werken. Daarnaast heb ik beschreven hoe een leerkracht naar aanleiding van zijn observaties een nieuw aanbod plant.

De kennis die de leerkracht moet hebben, is vooral kennis over OGO en de opzet van Horeb. De belangrijkste competenties die een leerkracht in huis moet hebben om met Horeb te werken, zijn dat je handelingsgericht moeten kunnen observeren en moeten kunnen bepalen wat een goede vervolgstap is in het activiteitenaanbod voor een kind.

De overtuiging dat een kind het recht heeft om uitgedaagd te worden, is de basis om een goed vervolgaanbod te kunnen plannen. Na elke observatie moet de leerkracht bedenken wat een gewenste volgende stap is en deze plannen in zijn activiteitenaanbod.

6.3 Conclusie

In mijn conclusie geef ik antwoord op de probleemstelling die ik in de inleiding van dit onderzoek genoemd heb:

Hoe sluit de wijze van handelingsgericht observeren met behulp van Horeb aan bij OGO op GBS De Triangel en welke kennis en competenties vraagt het werken met Horeb om adequate handelingsplanning te kunnen toepassen bij zorgleerlingen?

Horeb is Basisontwikkeling. Horeb is gelijktijdig met Basisontwikkeling ontwikkeld en dat maakt dat niet alleen Basisontwikkeling, maar ook Horeb goed aansluit bij het OGO-concept. Horeb is het instrument dat je nodig hebt om Basisontwikkeling op een goede manier uit te voeren. Dat komt omdat Horeb een veelomvattend instrument is: als leerkracht plan, observeer, registreer en evalueer je met dit instrument. In al die fasen staat het kind met zijn eigen ontwikkeling centraal. Het gaat erom dat de leerkracht een activiteitenaanbod maakt dat aansluit bij de behoeften van alle kinderen uit zijn klas. Wanneer de leerkracht dit aanbod goed opstelt en zich bewust is van zijn rol in de activiteiten met kinderen, krijgen kinderen de ruimte om zich te ontwikkelen.

De leerkracht observeert de kinderen handelingsgericht: hij heeft zelf een rol in de activiteit en hij is erop gericht om de handelingsmogelijkheden van het kind uit te breiden. Zijn observatie schrijft de leerkracht in het logboek van Horeb. Naar aanleiding van die observatie bepaalt de leerkracht wat een passend vervolgaanbod is voor dit kind. Hierbij kan de leerkracht gebruik maken van het observatiemodel van de kernactiviteit waar het op dat moment om draait. De leerkracht plant dan direct, of enige tijd later, een activiteit voor het kind waarin het kind uitgedaagd wordt tot ontwikkeling. Naast deze concrete handeling gebruikt de leerkracht de observatie vaak ook meer

onbewust. Als een leerkracht een kind geobserveerd heeft, onthoudt hij vaak wat er belangrijk is in de omgang met dat kind. Toch is dat niet het enige wat de leerkracht moet doen, de leerkracht moet ook heel bewust activiteiten plannen die aansluiten op de ontwikkeling van het kind. Want ieder kind heeft het recht om onderwijs te krijgen waarbij hij een stapje verder wordt geholpen, dat is een gegeven.

Om dit vervolgaanbod op een adequate manier te plannen en uit te voeren, heeft een leerkracht verschillende kennis en competenties nodig. De kennis die een leerkracht nodig heeft om effectief met Horeb te werken, is kennis over het OGO-concept en over de opbouw en de inhoud van Horeb. Daarnaast moet de leerkracht de ontwikkelingslijnen van kinderen en de ontwikkeling van activiteiten kennen. De competenties die een leerkracht nodig heeft om adequaat zorg te plannen met Horeb, zijn de volgende: de leerkracht durft iets nieuws te proberen en kan accepteren dat niet alles meteen vlekkeloos zal gaan. Daarnaast is de leerkracht gericht op motieven van kinderen en stimuleert hij kinderen om initiatief te nemen. De leerkracht kan met kleine groepjes kinderen werken en hij bereidt de activiteiten goed voor. De leerkracht kan verschillende rollen aannemen in het meespelen met de kinderen tijdens het observeren. Hij beschrijft zijn observaties effectief en plant de aandacht die nodig is naar aanleiding van zijn observaties. Daarnaast kan de leerkracht reflecteren op zijn eigen rol binnen activiteiten en observaties die hij met de kinderen heeft gedaan. Wanneer de leerkracht deze kennis en competenties stapje voor stapje meer zal gaan beheersen, zal hij elk kind uit zijn klas steeds een stapje verder brengen in zijn of haar ontwikkeling.

6.4 Aanbevelingen

Toen ik dit onderzoek deed, ben ik verschillende interessante uitspraken en verhalen tegengekomen die ik graag als tip mee wil geven aan de directie en onderbouwleerkrachten van GBS De Triangel. Ik hoop dat deze aanbevelingen bij zullen dragen aan een goed verloop van het proces van invoeren van Horeb, waar de leerkrachten nu middenin zitten.

Blijf samen leren

Dit jaar hebben de leerkrachten van De Triangel grote stappen gemaakt in het werken met Horeb. Tijdens onderbouwvergaderingen zijn ze steeds bewust bezig geweest met het bekijken van de observatiemodellen. In hun werk hebben ze zich gericht op het observeren en het beschrijven van hun observaties in het logboek van de digitale versie van Horeb. Doordat ze samen over het werken met Horeb praatten, afspraken maakten over hoe ze te werk zouden gaan en ervaringen met elkaar uitwisselden, leerden ze steeds beter met Horeb te werken. Hierbij kregen ze begeleiding vanuit De Activiteit. Ik denk dat dit een heel goede manier is om samen Horeb steeds beter te leren kennen en er steeds effectiever mee te gaan werken. Daarom raad ik de leerkrachten van De Triangel aan om op deze manier met elkaar door te gaan. Als tip heb ik daarbij dat ze naast dat ze heel concreet samen met Horeb aan het werk zijn, ook aandacht blijven besteden aan gezamenlijke visievorming en het samen leren. Ik heb in mijn onderzoek gezien dat er veel competenties nodig zijn om met Horeb te werken en leerkrachten zullen zich blijven ontwikkelen. Op het moment dat dat leren niet een individueel, maar een gezamenlijk proces is, zullen leerkrachten verder komen. Eric Verbiest, deskundige op het gebied van de school als lerende organisatie, zegt het in een interview als volgt: *'Leren is elkaar bevragen: waarom doe jij dat zo, waarom zou ik dat anders doen. Leren is ook nagaan bij jezelf waarom en wanneer je iets aanneemt. Omdat iemand anders dat zegt, omdat er onderzoeksresultaten aan ten grondslag liggen, omdat je bij anderen andere dingen gezien hebt die waardevol zijn, of omdat je uit eigen onderzoek iets geleerd hebt?'* (Elshout, 2005). Als het onderbouwteam van de Triangel dit blijft doen, zullen de leerkrachten bewust aan het leren zijn en stapje voor stapje bekwaamer worden in het werken met Horeb.

Ontwikkelingsgericht naar leerkrachten kijken

Zowel Isabelle Vingerhoets als Stiena Duijzer hebben mij tijdens het interview op iets moois gewezen. Ze leren de leerkrachten niet alleen dat zij ontwikkelingsgericht naar de kinderen moeten kijken, maar als coördinator en begeleider kijken ze ook ontwikkelingsgericht naar leerkrachten. Wat kan een leerkracht al? Wat kan de leerkracht nog leren? Welke manier van leren en werken past bij deze leerkracht? Op die manier zal een leerkracht uitgedaagd worden zich te ontwikkelen in het werken met Horeb.

Begeleid leerkrachten

Stiena Duijzer begeleidt de onderbouwleerkrachten op haar school in Zaltbommel. Ze coacht ze om ze te helpen in hun ontwikkeling. Ze vertelde me dat ze dat heel belangrijk vindt en dat een school die begeleiding ook echt moet bieden. Er zijn grote verschillen tussen op een reguliere manier of een ontwikkelingsgerichte manier werken, tussen werken met een ander observatie-instrument of met Horeb. Leerkrachten hebben daarom goede begeleiding van een ander nodig om het werken met Horeb zich eigen te maken.

De Onderwijsinspectie en opbrengstgericht werken

De Onderwijsinspectie wil dat scholen opbrengstgericht werken. De inspectie definieert dat als het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van leerlingprestaties (Inspectie van het Onderwijs, p. 3, 2010). Scholen moeten de inspectie laten zien dat hun manier van werken opbrengstgericht is. Op GBS De Triangel werken ze met Horeb, een instrument dat systematisch en doelgericht is en als doel heeft om ieder kind zo optimaal mogelijk te laten ontwikkelen. Het is belangrijk om deze manier van werken als school naar de Onderwijsinspectie, en naar andere derden, te kunnen verantwoorden. Het is belangrijk om hier als directie en team over te praten, zodat je dit op een goede manier kunt doen.

Literatuur

- Andel, A. van. Evaluatie in OGO: een kwaliteitskaart voor de basisschool. In: D. de Haan & E. Kuiper, *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk*. Assen: Van Gorcum, 2008.
- Andel, A. van. *Kwaliteitskaart voor ontwikkelingsgericht onderwijs*. Scriptie voor de afstudeerrichting Onderwijsondersteuning aan de afdeling Onderwijspedagogiek van de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek. Amsterdam: Vrije Universiteit, 2005.
- Bakker, H. *Oog voor OGO in het christelijk onderwijs. Ontwikkelingsgericht onderwijs in de lerende basisschool*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief, 2008.
- Bakker, H. *Expansief leren van een schoolorganisatie*. (Academisch proefschrift) Assen: Van Gorcum, 2011.
- Bil, P. de. *Observeren registreren rapporteren en interpreteren*. Soest: Uitgeverij Nelissen, 2008.
- Boey, E. K. *Teacher Empowerment in Secondary Schools: A Case Study in Malaysia*. Müncher Beiträge zur Bildungsforschung. Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München. München: Herbert Utz Verlag, 2010.
- Horst, W. ter. *Christelijke geloofsopvoeding. Een handreiking*. Kampen: Uitgeverij Kok, 1991.
- Houtveen, A. A. M. e.a. *Observatie-instrumenten voor kleuters. Overzicht van instrumenten voor het observeren van kleuters*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ICO Utrecht/ISOR, 1999.
- Inspectie van het Onderwijs. *Opbrengstgericht werken bij rekenen/wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 2010.
- Janson, D. & Memelink, D. *Observeren kun je leren*. Baarn: HBUitgevers, 2005.
- Janssen-Vos, F. *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum, 1997.
- Janssen-Vos, F. *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum, 2006.
- Janssen-Vos, F. & Pompert, B. *HOREB-PO. Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling. Handleiding*. Assen: Van Gorcum, 2007a.
- Janssen-Vos, F. & Pompert, B. Een nieuwe Horeb is uit! Om nog beter te werken aan Basisontwikkeling. *Zone*, jaargang 6, nr. 1, maart 2007b.
- Janssen-Vos, F. *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: Van Gorcum, 2008.
- Laevers, F. (red) *Procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters. Achtergrond & Praktijksuggesties*. Leuven: CEGO Publishers, 2001.
- Oers, B. van. Hoe herken je een ontwikkelingsgerichte onderwijspraktijk? *Zone*, jaargang 2, nr. 3, september 2003.

Oosterheert, J. m.m.v. Vermeij, J. *Kleuters... goed bekeken. Diagnostiserend onderwijs in de groepen 1 en 2*. Hoevelaken: CPS, 1991.

Peeters, L. *Ik zie alleen de tranen. Zinvol observeren van kleuters*. Leuven: Uitgeverij Acco, 1997.
Pompert, B. *Thema's en taal voor de bovenbouw*. Assen: Van Gorcum, 2004.

Ries, K. E. de, Vijfeijken, M.M. van. & Vloet, A.M.R. *De meerwaarde van Horeb P.O. digitaal*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies, 2010.

Rijk, Y. van. Leerlingen doen onderzoek; wat doet de leerkracht? In D. de Haan & E. Kuiper, *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk*. Assen: Van Gorcum, 2008.

Seminarium voor Orthopedagogiek. *Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kinderen*. Utrecht: HvU/FEO/Seminarium voor Orthopedagogiek, 2001.

Thomas, E. K. & Velthouse, B. A. Cognitive elements of empowerment. *Academy of Management Review*, 15, pp. 666-681, 1990.

Veen, A. & Kraan, A. *Kijk eens goed... Observatie-instrumenten voor jonge kinderen*. Amsterdam: Averroës Stichting / Expertisecentrum voor- en vroegschoolse educatie, 2001.

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

Internetsites

De Maria Bernadetteschool. Groepsnieuws Onderbouw. *Maria Bernadetteschool*. (27 september 2010) <http://www.marberna.nl/groepen/groepsnieuws-artikel/139/letteraanbod-september-oktober> (18-01-2011) (afbeelding op de voorkant)

Elshout, P. Het lectoraat van... Eric Verbiest: 'Het is prachtig een beweging op gang te brengen. *Fontys Hogescholen*. (11-11-2005)
http://www.fontys.nl/nieuws.aspx?nieuws_idartikelsoort=11&nieuws_idnieuws=5028 (22-01-2011)

Stichting Beroepskwaliteit Leraren. Samenvatting bekwaamheidseisen. *Lerarenweb.nl*.
<http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-bekwaamheid.html?sbl&artikelen&112> (10-01-2011)

Bijlagen

- Bijlage 1. Formulier Activiteitenplanning
- Bijlage 2. Schema planning voor speciale aandacht
- Bijlage 3. Observatiemodellen
- Bijlage 4. Observatiemodel voor de entreeperiode in de onderbouw
- Bijlage 5. Halfjaarlijkse stand van zaken overzicht onderbouw
- Bijlage 6. Interviews met onderbouwleerkrachten
- Bijlage 7. Interview met iemand van De Activiteit
- Bijlage 8. Verslag van het meekijken met Horeb

Bijlage 1. Formulier Activiteitenplanning



Schema voor activiteitenplanning in de onderbouw

Thema: _____

Periode: _____

Groep: _____

De bedoelingen voor deze periode: wat wil ik bereiken (welke ontwikkeling wil ik vooral stimuleren, welke resultaten heb ik op het oog)?

Welke startactiviteiten (voorwerpen, illustraties, boeken, eigen ervaring, de wereld in, onderzoeken, probleemstelling)

Spelactiviteiten: bewegingsspel, manipulerend spel en rollenspel

Constructiespel en beeldende activiteiten

 HOREB. ACTIVITEITENBOEK. ONTWERPEN, VOORBEREIDEN EN PLANNEN VAN HET AANBOD. 2007



Gespreks- en kringactiviteiten

Lees-schrijfactiviteiten

Reken-wiskundeactiviteiten

Onderzoeksactiviteiten//uitstapjes/gast in de klas

Overige activiteiten



Werkpunten	Reflectie
Welke activiteiten wil ik speciaal ondernemen	Verloop van de activiteiten
	Hoe was mijn hulp
Waar let ik op bij mijn begeleiding (welke impulsen, hulp)	
	Welke resultaten/winst
Aandachtspunten voor vervolg	

Bijlage 3. Observatiemodellen



Ontwikkelingsperspectieven van spelactiviteiten: manipulerend spel en rollenspel

a Bewegingsspel en manipulerend spel

Peuters (en jonge kleuters) kenmerken zich door veel bewegend en manipulerend bezig zijn. Het gaat hen om het bewegen en om het handelen met allerlei voorwerpen; dat is hun belangrijkste motief. In dit spel verbinden ze woorden aan voorwerpen (bal, blok, zeep, water, zand) en aan hun eigen handelingen (lopen, wassen, eten maken, buiten spelen). De materialen lokken uit dat kinderen in contact komen met elkaar en rekening houden met elkaars aanwezigheid. Dit spel heeft veel tijd en ruimte nodig om uit te groeien in de richting van het rollenspel.

b Naar symbolisch spel en eenvoudig rollenspel

In de peuterperiode ontwikkelt het rollenspel zich verder als voorwerpen in het spel een bepaalde betekenis krijgen (een rietje wordt bijvoorbeeld een lepel). Kinderen gaan zich voorstellingen vormen, zich iets verbeelden of fantaseren dat er in werkelijkheid niet is of dat anders is dan de werkelijkheid: doen alsof je echt koffie drinkt, alsof iets heel zwaar is. Ook nemen ze zelf een rol aan zonder dat ze zelf die rol al hoeven te benoemen: chauffeur, moeder, timmerman bijvoorbeeld. Eerst vooral in hun eentje - wel graag in de buurt van andere kinderen - maar voor zichzelf. Er is sprake van veel herhalen van handelingen.

De taal, die eerst direct aan voorwerpen was verbonden, wordt uitgebreider en richt zich nu ook op de relaties tussen voorwerpen en de rollen die gespeeld worden: die kar is mijn brandweerauto, of: zal ik een kopje thee voor je inschenken? Het kind gaat ook de gebeurtenissen onder woorden brengen: mijn baby gaat naar de dokter; ik moet de kisten met de vrachtauto naar de fabriek brengen. De volgorde in handelingen worden verwoord: ik doe de broodjes in een zakje en dan mag je ze in de tas doen.

c Naar gezamenlijk thematisch rollenspel

In de kleuterperiode worden rolgebonden handelingen uitgebreider en zijn er meer verbindingen met het spel van andere kinderen (op elkaar reageren). Kinderen kunnen steeds beter in gedachten een voorstelling maken van een situatie uit de werkelijkheid (het postkantoor, op visite gaan). Ze zijn al beter in staat om samen een spelidee op te bouwen en dat spel samen te spelen. De rollen die ze spelen en de relaties daartussen zijn steeds 'echter' (het winkelspel bijvoorbeeld, of eten maken en tafel dekken) en ze gebruiken de taal die daarbij hoort (bij het winkelspel bewoordingen zoals duur, goedkoop, wisselen, teruggeven, pond, een groot pak).

Handelingen en taalgebruik worden nu ook gestuurd door het overdenken van de activiteit vooraf. Het kind is ook al beter in staat om vooraf te bedenken hoe het gaan spelen, wat achtereenvolgens gaat gebeuren en hoe je daarbij met elkaar praat.

d Naar bewuste leeractiviteit

Als het rollenspel voluit tot ontwikkeling is gekomen ontstaat een nieuwe periode. De behoefte aan het doen alsof maakt plaats voor de behoefte aan het echt kunnen en doen, zoals de volwassenen dat kunnen en doen. Het willen leren op zich komt nu als belangrijkste motief naar voren. Het kind wil nu precies weten, goed kunnen, leren omgaan met cognitieve instrumenten (zoals tekst, wiskundige notaties) en met een onderzoekende manier van denken. Het rollenspel is nog steeds belangrijk, nu vaker als context en als inspiratie om te onderzoeken, te lezen en te schrijven.





Ontwikkelingsperspectieven van constructiespel en beeldende activiteiten

a Manipuleren en experimenteren

Peuters (en soms jonge kleuters) zijn aanvankelijk vooral bezig met materialen en voorwerpen te verkennen. Ze doen dat door te manipuleren met het materiaal en met de mogelijkheden ervan te experimenteren: scheppen, graven, knippen en scheuren, opbouwen en weer afbreken. Het materiaal heeft de aandacht; ze willen ontdekken wat het 'is', wat het doet, wat je ermee kunt. Communicatie en taal zijn in dit stadium vooral gericht op de voorwerpen en de handelingen.

b Naar ontdekken en benoemen

Geleidelijk aan gaat de belangstelling ook uit naar materialen en gereedschappen die om fijnere motorische handelingen vragen: papier bewerken, schilderen met kwasten, tafellego bijvoorbeeld. Experimenteren leidt dan vaker tot het ontstaan van toevallige producten waarin kinderen iets lijken te herkennen. Dat doet zich voor bij tekeningen, bij bouwen of bij knutselactiviteiten (het lijkt wel een tent, of opa, of een grote slang). Vertellen over de activiteit brengt de producten of resultaten onder de aandacht. Taal wordt ook ingezet om indrukken en ervaringen die met de activiteiten samenhangen, weer te geven. De taal is vooral gericht op de materialen en spullen, en op het resultaat van de activiteit. Maar ook om indrukken en ervaringen weer te geven die met de activiteit te maken hebben: het plaksel is op, het papier moet opgehangen worden, vind je de tekening mooi?

c Naar opzettelijk maken

Als kinderen in elkaars nabijheid werken, bevordert dat communicatie over de activiteit. Dan ontstaan vaak de voornemens om een bepaald iets te gaan maken: een bedje maken voor de knuffels van een schoenendoos, een garage voor auto's met lego. Hier ligt de aanzet voor doelgericht en met een plan handelen. Aanvankelijk wordt deze activiteit vooral 'aangestuurd' door wat het materiaal doet of door impulsen uit de omgeving (wat andere kinderen doen bijvoorbeeld). Door daarmee om te gaan leert het kind steeds beter zelf sturing te geven aan de activiteit en zich niet te laten (af)leiden door zijn omgeving. Het doet dat vaak door het (hardop) bedenken van plannen, redeneren, vooruitdenken en voorspellen. De (enigszins) planmatige aanpak brengt kinderen tot redeneren, vooruitdenken en voorspellen; tot probleemoplossend denken en handelen.

d Naar producten voor spelverrijking

Opzettelijk producten maken wordt bevorderd als kinderen een bijdrage willen leveren aan activiteiten met of voor anderen: kleibroodjes voor de bakker maken, geld tekenen en knippen voor de winkel. Het samen producten maken lokt sociale vaardigheden en taal-denkvaardigheden uit: overleggen, rekening houden met de ideeën en wensen van anderen; de plannen en de aanpak van de activiteit goed inschatten; onderhandelen over kleur, afmetingen, te gebruiken materialen enzovoorts.

e Naar precieze constructies maken en bewuste leeractiviteit

De activiteit ontwikkelt zich verder tot het maken van nauwkeurige constructies die, voor kinderen zelf, aan bepaalde kenmerken moeten beantwoorden. Het kind vormt zich een nauwkeurige voorstelling van wat het zal maken en hoe. Samen praten over de activiteit bevordert bewust overdenken van en sturing geven aan de activiteit. Bij nauwkeurige constructies en producten komt het kind in aanraking met rekenen-wiskunde: passen, tellen, meten en rekenen. Het leert ook schematische voorstellingen te maken, zoals een werktekening voor een bouwwerk. Na globale schematische weergaven van iets in de werkelijkheid worden de nauwkeurige verhoudingen steeds boeiender. Deze interesses en vaardigheden brengen het kind dicht bij de bewuste leeractiviteit: het precies willen weten en kunnen.





Ontwikkelingsperspectieven van gespreksactiviteiten

a Samen praten over concrete voorwerpen en handelingen

Voor jonge kinderen komt het er in eerste instantie op aan dat ze willen deelnemen aan een gesprek. Gesprekken zijn in eerste instantie verbonden aan concrete handelingen. Bijvoorbeeld iets spelen, iets beleven met elkaar, bouwen, bekijken, maken, eten en drinken. En aan gebeurtenissen: een feest of een viering, een ritueel, de ontvangstkring, welkom heten, oriëntatie op de dag, taken verdelen, uitstapjes, presentaties en evaluaties, pauzegesprekken. De taal is verbonden aan de gebeurtenis, de handeling is op objecten gericht en gaat over het hier en nu. Woordbetekenissen worden uitgebreid ingezet ten behoeve van het beschrijven en benoemen van objecten, het eigen handelen en dat van anderen.

b Naar communicatie die het hier en nu overstijgt

Dan volgt een overgangsgebied waarin kinderen over meer dan het concrete hier en nu praten. Gesprekjes kunnen nu ook gaan over situaties die zij zich in gedachten kunnen voorstellen. Over plannen die ze maken en aan elkaar vertellen bijvoorbeeld. Het kan gaan over gebeurtenissen die al voorbij zijn of die gaan komen; en over activiteiten waar zij niet zelf aan hebben deelgenomen. Of over gezamenlijke plannen met de groep. Deze gesprekken (over prentenboeken bijvoorbeeld) bevorderen dat kinderen meer cognitieve taalfuncties gaan inzetten: verbanden leggen, redeneringen opzetten, reflecteren, motiveren en voorspellen.

c Naar persoonsgerichte communicatie

Ook de sociale competenties nemen toe. Dat wil zeggen dat de kinderen steeds beter leren ingaan op de inbreng van anderen en in hun reacties rekening leren houden met de uitingen van gesprekspartners. Met andere woorden: ze leren steeds beter omgaan met sociale aspecten van gesprekken. Ze gaan deelnemen 'zoals het hoort'. Ook de luistervaardigheid neemt toe. De kinderen gaan vragen stellen als zij iets niet begrijpen of informatie toevoegen aan iets wat de ander inbrengt. De taaluitingen worden complexer en uitgebreider in langere zinnen verwoord.

d Naar vaktaal

Langzaam maar zeker gaan kinderen ook meer abstracte taalinstrumenten gebruiken en begrijpen: reken- en wiskundebegrippen, uitdrukkingen die horen bij het geletterde domein (zoals gezegden, poëtische uitdrukkingen), en ook vaktaal die uit andere disciplines afkomstig is (halfbewolkt, druilerig weer). De taal wordt een echt reflectie-instrument in een louter talige context. Bijvoorbeeld: de koekjes zijn nu te hard, we moeten de oven niet zo warm zetten. Leerlingen gaan hun bedoelingen overbrengen en kunnen hoofdzaken van bijzaken onderscheiden. De ander wordt steeds beter begrepen en samen kan gedeelde kennis worden opgebouwd. Er ontstaat steeds meer samenhang tussen zinnen.





Ontwikkelingsperspectieven van lees-schrijfactiviteiten

a Schrijven en lezen in het spel

Schrijven en lezen zijn vanaf het begin in het spel aanwezig. Jonge kinderen spelen zich de werkelijkheid in en gebruiken daarbij gebaren en mondelinge taal, maar ook tekeningen, symbolen, tekens die op letters lijken en krabbels. Zij lezen in boekjes, lezen hun pop voor en lezen mee met anderen. De spelactiviteiten bieden de mogelijkheden om te doen alsof je lezer en schrijver bent en zo schriftelijke taal in al haar functies goed te verkennen. Vanuit het spel kan functionele geletterdheid zich verder ontwikkelen.

b Naar mondelinge taal

Geletterdheid en mondelinge taal zijn aan elkaar verbonden. Jonge kinderen kunnen vanuit hun ervaringen een eigen verhaal vertellen. Bijvoorbeeld over een ongelukje met de step, verdwaald in de supermarkt, vieze luchtjes in het ziekenhuis. De verhalen en de gesprekken erover leveren teksten die getekend en geschreven kunnen worden. Interesse in wat er allemaal in de wereld gebeurt, ondersteunt dit proces. De kinderen willen preciezer vertellen, beter redeneren en onbekende woorden gaan begrijpen.

c Naar denken over taal

Door eigen schriftelijke teksten terug te lezen en van commentaar te voorzien, leren jonge kinderen in taal over taal na te denken. Het gaat daarbij in de eerste plaats om de inhoud: wat heb je te vertellen, is dit wat je bedoelt? Maar ook de vorm waarin de boodschap is verwoord komt aan de orde (zo schrijf je een brief, of zo begin je een verhaal).

Bij het lezen gaan de kinderen steeds meer letten op de gedrukte taal. Zij gaan meelesen en krijgen in de gaten dat de taal in het boek opgebouwd is uit zinnen en woorden.

d Naar tekstbegrip en zelf lezen

Als jonge kinderen vaak en herhaald boeken lezen groeit hun interesse in boeken en verhalen. Het praten over samen gelezen boeken zorgt ervoor dat er verbanden ontstaan met de eigen kennis en verhalen van de kinderen. Door boekverhalen te spelen, bijvoorbeeld aan de verteltafel, gaan de kinderen begrijpen dat er zoiets is als boekentaal, dat verhalen op een bepaalde manier worden opgebouwd (hoofdpersoon, locatie, situatie, plot) en dat jij voorspellingen kunt doen over verloop en afloop.

Als de kinderen zelf gaan lezen en leren hoe je een tekst decodeert, is het van belang dat zij ook leren om steeds weer terug te keren naar de betekenis van wat lezen wordt.

e Naar teksten schrijven

Aarvankelijk is er voor jonge kinderen nog weinig onderscheid tussen een tekening en een schrijfsel: ze vertellen elk een verhaal of een boodschap. Als de interesse in geschreven en gedrukte taal toeneemt, gaan kinderen meer krabbelbriefjes en boodschappen schrijven. Het verschil tussen tekenen en diverse tekstvormen neemt toe. Er komt ook aandacht voor de schrijfwijze; via eigen spelling zoals het hoort.





Ontwikkelingsperspectieven van reken-wiskundeactiviteiten

a Rekenen en wiskunde in het spel

Manipulerend spel

Rekenen en wiskunde zijn vanaf het prille begin (impliciet) aanwezig in het handelen en denken van jonge kinderen. Zij leren hun wereld vooral kennen door te spelen. Reken- en wiskundehandelingen zijn al in het manipulerend spel aanwezig. Als ze blokken stapelen of kopjes water eindeloos in de theepot gieten of in de groentewinkel de appels in en uit de weegschaal leggen, dan zien wij daar al onthullende reken- en wiskundehandelingen in. Voor de kinderen is het rekenen en wiskunde echter (nog) niet relevant. Zij hebben weinig behoefte aan nauwkeurigheid en aan precieze afspraken. Reken- en wiskundehandelingen zijn voor hen 'toevallige' op zichzelf staande handelingen.

Naar rollenspel en constructiespel

In de context van het rollenspel en constructiespel activiteiten kunnen reken- en wiskundehandelingen interessant en functioneel worden. Bijvoorbeeld: hoe zit het eigenlijk met betalen in de winkel? Hoe kan ik een ronde toren bouwen? Hoeveel blokken heb ik dan nodig? Heb ik genoeg kopjes voor iedereen? Ze nemen geen genoegen meer met het 'ongeveer' uitvoeren van de activiteiten; het moet steeds 'echter', zoals volwassenen de activiteiten uitvoeren. In feite ontwikkelen zij dan een mathematische attitude.

Het *mathematiseren* van de werkelijkheid wordt voor de kinderen een betekenisvolle activiteit. Ze kunnen de doelen binnen hun spel beter bereiken door zich expliciet te richten op de kwantitatieve en ruimtelijke aspecten van de werkelijkheid. Ze willen kwantitatieve en ruimtelijke problemen oplossen; ze willen 'zeker weten'. Ze (leren) ervaren dat het dan soms handig is de werkelijkheid te representeren door te schematiseren en symbolen te gebruiken (een tekening maken van de constructie van de ronde toren). En door gebruik te maken van het leggen van relaties, bijvoorbeeld de één-één relatie: een kopje voor buurman, een kopje voor vader, een kopje voor oma en een kopje voor mijzelf.

b Naar rekenen-wiskunde als bewuste leeractiviteit

Als de behoefte aan het steeds 'echter' uitvoeren van reken- en wiskundehandelingen sterk aanwezig is, ook 'los' van spelcontexten, dan is rekenen en wiskunde een bewuste leeractiviteit geworden. Het mathematiseren als activiteit gaat boeien en wordt steeds meer een op zichzelf interessante activiteit. Er ontstaat een toenemende behoefte de handelingen nauwkeuriger of handiger of sneller uit te voeren, omdat belang wordt gehecht aan het 'zeker weten'. Schematiseren en het leggen van relaties komen steeds meer in de richting van de regels van het vak rekenen en wiskunde.

Rekenen-wiskunde wordt een apart vak met aanwijsbare of denkbare verbanden met de sociaal-culturele werkelijkheid. Kinderen mathematiseren bewust de werkelijkheid. We kunnen nu in deze activiteiten onderscheid maken tussen activiteiten met een accent op het meten, met een accent op het kwantificeren (omgaan met hoeveelheden en getallen) en met een accent op het begrijpen van de ruimte.



Bijlage 4. Observatiemodel voor de entreeperiode in de onderbouw



Entreeperiode. Observatiemodel voor de eerste drie maanden in de onderbouw

Gedurende de eerste drie maanden zijn de observaties gericht op de deelname aan en de ontwikkeling van de kernactiviteiten.

Aandachtspunten zijn:

Betekenenissen en motieven

- graag in de groep zijn, zich er prettig voelen
- nieuwe initiatieven nemen; contact zoeken met andere kinderen en met volwassenen
- graag meedoen aan activiteiten van anderen
- plezier in de dagelijkse activiteiten

Taalontwikkeling/tweedetaalverwerving

- betrokken op gezamenlijke activiteiten en op sociale contacten in de groep
- aandacht voor non-verbale communicatie
- in handelen en mimiek laten zien dat het veel van de aangeboden taal begrijpt
- Nederlandse taal actief gebruiken

Spelactiviteiten en taal

- vooral bewegend en manipulerend bezig zijn
- eenvoudig rollenspel spelen, met losse rollen en rolgebonden handelingen
- voorwerpen benoemen, handelingen verwoorden en in het spel met spelgenoten praten

Constructiespel, beeldende activiteiten en taal

- vooral bewegend en manipulerend bezig met zand en water, bouwmaterialen enz.
- tekeningen maken, knutselen en erover vertellen
- materialen benoemen, ontdekken en verwoorden wat het geworden is
- vertellen wat het gaat doen of maken

Gespreksactiviteiten

- aan de praat komen met de leerkracht en met andere kinderen in de kleine groep
- andere kinderen wat vragen
- gevoelens en wensen uiten met woorden

Beginnende geletterdheid

- prentenboeken en voorleesboeken willen meelezen
- reageren op verhalen en boeken, interesse tonen in het verhaal en het boek
- krabbeltekeningen maken in de zin van 'doen alsof' schrijven

Specifieke kennis en vaardigheden

- grote en fijne motorische vaardigheden gebruiken
- zelfredzaam zijn
- samen spelen met anderen, materialen met anderen delen, op de beurt wachten



Bijlage 5. Stand van zaken overzicht na zes maanden peutergroep



Halfjaarlijkse stand van zaken overzicht onderbouw

Verslag over de periode:

- ☐ eind eerste schooljaar ☐ halverwege derde jaar
☐ halverwege tweede jaar ☐ eind derde jaar
☐ eind tweede jaar ☐ halverwege vierde jaar
☐ na 3 maanden derde jaar ☐ eind vierde jaar

Van (naam kind)

Door (naam leerkracht)

Datum

I Basikenmerken

Plezier in de activiteiten; mee (willen) doen met anderen, initiatieven nemen, anderen erbij (willen) betrekken, interesse en de wereld, meer willen doen/weten/kunnen

II Ontwikkeling van activiteiten

1 Spelactiviteiten: manipulerend spel en rollenspel en taal

Spelontwikkeling: a. Beweging en manipulerend spel. b. Symbolisch spel en eenvoudig rollenspel. c. Gezamenlijk thematisch rollenspel. d. Bewuste leeractiviteit.

Taal-denken: Taal begrijpen, benoemen, beschrijven, vertellen. Rollentaal/dialogen, relaties tussen voorwerpen en rollen verwoorden, vertellen en redeneren, onderhandelen. Schema's en modellen inzetten en vaktaal gebruiken.



HOREB. EVALUATIE-INSTRUMENTEN. STAND VAN ZAKEN. 2007



Opmerkingen over brede ontwikkeling: Actief zijn, initiatieven nemen en plannen maken. Samenspelen en samen werken. Uiten van ervaringen, gevoelens en voorstellingen. Zelfsturing tijdens het spel en reflectie op activiteiten.

2 Constructiespel en beeldende activiteiten en taal

Spelontwikkeling. a. Manipuleren en experimenteren. b. Ontdekken en benoemen dat het iets geworden is. c. Iets opzettelijk maken. d. Precieze constructies maken.

Taal-denken. Benoemen en beschrijven. Vergelijken, vooruitdenken, beredeneren. Plannen maken, voorspellen, beredeneren en motiveren. Schematische voorstellingen gebruiken, controleren.

Opmerkingen over brede ontwikkeling in het spel. De wereld verkennen. Voorstellingsvermogen en creativiteit. Onderzoeken, redeneren en probleemoplossen

3 Gespreksactiviteiten

Ontwikkeling gesprek: a. Communiceren gericht op voorwerpen, hier en nu. b. Overstijgt hier en nu. c. Persoonsgericht d. Vaktaal gebruiken.

Taal-denken: Woorden geven aan ervaringen, gevoelens, gedachten. Woorden geven aan wat het wil weten en onderzoeken. In taal verbanden leggen, voorspellen en reflecteren.





Opmerkingen over brede ontwikkeling. Wereld verkennen. Redeneren en probleemoplossen.

4 Lees-schrijfactiviteiten

a. Schrijven in spel. b. Lezen in spel. c. Zelf teksten schrijven. d. Zelf teksten lezen

Taal-denken: Verhaal vertellen. Verhalen navertellen en van commentaar voorzien. Functies van gedrukte taal begrijpen en verschillende tekstvormen gebruiken. Geletterde vaktaal gebruiken.

Opmerkingen over brede ontwikkeling. Uiten en vormgeven. Verkennen van de wereld. Onderzoeken en probleemoplossen. Zelfsturing en reflectie.

5 Reken-wiskundeactiviteiten

a. R-w ontwikkeling in spel. a. Globaal in spel; a1. Meten; a2. Kwantificeren. a3. Ruimte.

b. R-w in leeractiviteit. a1. Meten. b2. Kwantificeren. b3. Ruimte.

Taal-denken: Symbolen en representaties gebruiken. Leggen van relaties. Praten over r-w handelingen. Probleem beschrijven, toelichten. Doelgerichte vragen stellen. Vaktaal gebruiken





Opmerkingen over de brede ontwikkeling. Communiceren en taal. Redeneren en probleemoplossen. Reflectie en zelfsturing.

6 Opmerkingen over specifieke vaardigheden

Zie de lijstjes met vaardigheden

7 Opmerkingen over extra aandacht (NT2)

Taal en NT2. a. Taal begrijpen. b. Taal gebruiken. c. Communicatieve vaardigheid.



Bijlage 6. Interviews met onderbouwleerkrachten

Uitwerking interview 1

Interview met: Jacolien Stam, leerkracht gr. 3 en onderbouwcoördinator basisschool De Triangel

Datum: 21 september 2010

Welke onderdelen van Horeb gebruiken jullie hier op school?

Wij gebruiken vooral de Activiteitenplanning. De voorbereiding zetten we helemaal in Horeb en de activiteitenplanning gebruiken we ook wel daaruit. En we zijn nu bezig met het logboek.

Wat doen jullie nu met het logboek?

We zijn met de spelactiviteiten aan het kijken: welke punten moet je observeren? Hoe moet je dat vastleggen? Je plant aandacht voor kinderen en je kijkt erop terug. Die vier kanten van het werken met het thema.

Waarom hebben jullie de keuze gemaakt om eerst de Activiteitenplanning te gebruiken?

Horeb is heel groot, heel veel ook, dus je moet een keuze maken waarmee je begint. Het is op zich wel heel logisch om eerst de voorbereiding goed op papier te zetten. Horeb doet dat heel mooi in die fases. We hebben dat een keer samen met De Activiteit gedaan, met Levineke. En als je een thema goed opzet, kun je vervolgens inhoudelijk gaan kijken. Hoe kijk je naar kinderen?

Gaf Levineke dat ook als tip om zo te beginnen?

Ja, dat denk ik wel. Want wij hebben dat wel in overleg met haar gedaan. En ze zeggen ook altijd wel: 'Horeb is veel, daar moet je niet zomaar mee beginnen.' Dus ik denk dat het wel logisch is om met de opzet van het thema te beginnen en niet gelijk erin te duiken wat je dan inhoudelijk gaat doen. Als je je thema niet goed hebt opgezet, lijkt dat me niet heel zinvol.

Dan gaan we nu naar het tweede onderdeel, dat gaat over voor- en nadelen. Dat geldt dan voor jou persoonlijk, over wat jij van Horeb vindt. Dat heb ik in twee stukken gedeeld: het eerste is over de visie achter het systeem, en het volgende is het concrete.

Welke voordelen zie je achter de visie van Basisontwikkeling en daarbij ook Horeb?

Horeb is gewoon een heel mooie manier, die ook heel goed past bij de visie van Basisontwikkeling. Wil je werken volgens Basisontwikkeling en je gaat op zoek naar een observatiemethode, dan kom je bij Horeb uit. Ik vind dat Horeb op een heel mooie manier alle facetten aan bod laat komen. Tegelijk maakt het dat ook als een wirwar, dat je denkt: 'Help, wat staat daar allemaal in.' Maar er staat wel ontzettend veel in, alles zit er in. Waar je bij welke kernactiviteit aan moet denken en hoe je dat op een goede manier kunt vastleggen. Die visie is gewoon heel goed doordacht. Die is zo goed doordacht dat ik zelf het idee heb dat ik het nog niet helemaal in de smiezen heb. (lacht) Je zit er ook wel als school tegenaan te hikken om het te gebruiken, je denkt: 'Ah, het is zo veel.' En als je er dan mee bezig gaat dan kun je denken: 'Wouw, zit dat er ook in! Wouw, dat!'

Je vindt het dus wel heel veelzijdig?

Vind ik wel, ja. Er zitten veel facetten in.

Zie je ook nadelen aan de visie achter Horeb en Basisontwikkeling?

Ja, ik zie wel nadelen. Er wordt wel veel van jezelf als leerkracht gevraagd. Ik denk dat je zelf als leerkracht echt een drive moet hebben om daarvoor te gaan. Heb je dat niet, dan denk je echt: 'bah, moet ik dat echt allemaal doen?' Ik denk zelf dat Basisontwikkeling een heel mooi concept is. Dat is ook mijn motivatie om te zeggen: 'Kom op, duik in die Horeb.' Als mensen dat iets minder hebben, ja dat is ook wel logisch natuurlijk, maar doordat het zo ontzettend groot is, kan het mensen wel een

beetje afschrikken. Dat vind ik wel een nadeel, maar ik snap ook dat het niet anders kan. Je kunt het niet in een vereenvoudigde versie op de markt brengen. Je moet gewoon beginnen, dat is het meer.

En je zegt: ‘Het vraagt heel veel van je als leerkracht.’ Kun je ook meer concreet benoemen wat er dan gevraagd wordt?

Het vraagt in eerste plaats een stukje kennis. Kennis over OGO natuurlijk, de basisprincipes. Waarvan je snel aanneemt dat iedereen het wel weet. De verschillende kernactiviteiten, de ontwikkelingsperspectieven die daarin zitten, waar moet je dan op letten. Het vraagt van mensen een andere voorbereiding. Je gaat plannen van aandacht, dus je gaat op een andere manier voorbereiden. En dat moet je na afloop weer vastleggen. En je moet erin springen, dat vraagt ook wel veel van mensen. Dat merk ik bij mezelf ook wel, het heeft een beetje iets wat je tegenhoudt, dat je denkt: ‘pff, het is zoveel’. Je blijft er maar tegenaan hikken. Dus het vraagt wel veel, dat je maar gewoon moet gaan. Dat vind ik best, ja.

En dat handelingsgerichte observeren, zie je daar ook nog veel veranderingen in qua wat je moet kunnen?

Je merkt wel bij collega's dat ze gewend zijn om anders te observeren. Die willen heel graag een momentopname van een kind doen: kruisjes zetten en dat is de ontwikkeling. Ik heb zelf niet zoveel ervaring met kleuters en Horeb, dat vind ik op zich wel jammer, maar in groep drie werkt dat toch wel een beetje anders. Maar ik vind zelf handelingsgericht observeren een heel mooie manier, maar je merkt wel dat mensen die het niet gewend zijn of het niet gehad hebben in de opleiding, er een beetje onzeker van worden.

Waar komt die onzekerheid dan vandaan?

Ehm, ja... Waar komt dat vandaan, die onzekerheid? Een kruisje zetten op een lijstje geeft op de een of andere manier zekerheid. En handelingsgericht observeren heeft natuurlijk heel veel te maken met jouw rol als leerkracht, met jouw evaluatie. Ja, dat vinden mensen denk ik vager of zo.

Dat er meer van je eigen handelen afhangt dus?

Ja, precies. Het is niet een kwestie van: ik kijk en ik schrijf iets op. Ik moet ook nog iets doen.

Zie je ook voordelen in het gebruik van Horeb? In hoe je praktisch bezig bent?

Ja. Ik vind het sowieso een voordeel hoe je samen een thema voorbereidt. De laatste jaren doen wij dat zo, en dan merk je dat we gewoon veel doelgerichter in een thema zitten. Anders stort je je in een thema en ben je met allerlei leuke activiteiten bezig, en op een gegeven moment denk je: ‘Ik moet nu dieper door naar de kern’. Horeb geeft je gewoon heel erg die stappen, die lijnen die je moet volgen, als het ware. Dat vind ik gewoon heel positief. En daarnaast vind ik het wel heel mooi hoe je observeert. Hoe Horeb dat aangeeft, dat zie ik wel als een voordeel.

En nadelen? Praktisch, misschien?

Ja, wat ik net wel een beetje zei. Het is wel echt veel. En het vraagt een drive van mensen, die ze soms misschien niet hebben. Dat is wel lastig.

Zijn jullie daar op school mee bezig geweest, met die drive?

Ja, daar zijn we nu wel heel erg mee bezig. We vragen onszelf wel af hoe dat komt dat die drive er niet is. Als je een sollicitatiegesprek hebt met mensen, dan vraag je natuurlijk altijd van: ‘Werk je ontwikkelingsgericht?’ In een sollicitatiegesprek werkt iedereen ineens altijd heel ontwikkelingsgericht en vindt iedereen het ook geweldig. Maar als je hier bent, dan merk je gewoon wel eens tegengas. Van: ‘nou, ja, dat hoeft niet zo, maar op mijn andere school, mijn stageschool, hadden we een methode en die kunnen we ook wel gebruiken.’ Dat je denkt: ‘hmm, wacht even, dit is helemaal niet ontwikkelingsgericht.’ Je moet wel enthousiast zijn over OGO, dus wij hebben als school ook wel gezegd van: ‘dan moeten wij onze collega's daarin ook wat aanbieden.’ Zodat je ook

allemaal die basiscursus hebt gedaan. Want soms praat je ergens over, en dan denk je: 'waar hebben we het eigenlijk over?' Ontwikkelingsgericht, Basisontwikkeling, je hebt het niet eens over hetzelfde. Je zit niet op dezelfde lijn. Dus je moet als school, vind ik, dat ook aanbieden, van: 'We bieden je aan als collega dat je je kennis kunt ophalen, dat je er ook enthousiast voor kán worden.' Want je wordt pas enthousiast als je er op een goede manier mee omgaat. Dus daar zijn we nu wel heel erg mee bezig. Nu ook wel op de bouwvergaderingen. Dat merkte je ook wel op de laatste bouwvergadering, vond ik. Mensen vinden het leuk: je bent heel inhoudelijk bezig, je hebt iets gelezen, stukje kennis naar bovenhalen, en dan: 'oké, hoe gaan we dat doen?' Je gaat er te veel vanuit dat mensen het wel weten, maar mensen weten het niet.

Nee, precies. Dat ze dus ook eerst weten wat ze doen voor ze aan de slag gaan?

Ja, ja.

En die basiscursus, die kan elke onderbouwleerkracht doen?

Ja, we hebben nu gezegd dat we ervoor moeten zorgen dat iedereen dat heeft gedaan.

Hoe lang duurt die cursus?

Nou, die is vaak acht woensdagmiddagen of zo.

Goed. Het laatste puntje is handelingsplanning met Horeb. Daar gaat natuurlijk mijn onderzoek over. Maar jullie doen dat eigenlijk nog niet. Klopt dat?

Jij bedoelt: je hebt het logboek gedaan, dan ga je vanuit daar...

... weer je thema aanbieden. Je hebt zeg maar je observaties en vanuit daar ga je bij je nieuwe thema of in je thema, neem je dat weer mee.

Daar zijn we nu natuurlijk heel erg mee bezig. Mensen moeten eerst die vrees overwinnen van: ga nu eens in dat logboek schrijven. Dan krijg je daar een vervolg op. Je hebt het logboek geschreven, je neemt iets mee. Vervolgens neem je dat nog weer eens mee naar een ander thema. Maar ik denk dat wij nog heel erg in die opbouwfase zitten. Dus alles wat jij ons daarin kunt aanreiken, is mooi meegenomen, denk ik.

Wat is jullie plan om dit te gaan doen?

Dit jaar gaan we in de onderbouwvergaderingen elke keer heel inhoudelijk met een kernactiviteit bezig. En dan gelijk ook duiken in Horeb en ook in de praktijk gaan we dat toepassen, dus dan komt er als het ware steeds meer bij. En in januari komt Levineke en dan gaan we met haar een keer door een thema heen. En dan hopen we gewoon doordat we het al een keer gedaan hebben, dat dingen een beetje op zijn plek vallen. En dat je weer een beetje dieper kunt gaan. Aan het einde van het jaar moet iedereen eigenlijk wel met Horeb kunnen werken. En dan kun je voor een volgend cursusjaar zeggen: 'We weten nu hoe het werkt, we doen het zo, en nu moeten we kijken naar de volgende stappen.' Kinderen die aandacht nodig hebben, wat jij net zei. Daar kun je ons denk ik ook wel verder mee helpen, want daar willen we natuurlijk naartoe. Dat is uiteindelijk ook wat je moet aantonen: dat je met kinderen bezig bent. En ik ben nog zo optimistisch dat het volgend jaar gaat lukken.

Uitwerking interview 2

Interview met: Rédien Lap, leerkracht kleutergroep op basisschool De Triangel

Datum: 25 oktober 2010

Welke onderdelen van Horeb gebruik je?

Ik gebruik het logboek en het kinderdagboek en de activiteitenplanning.

Hoe zet je dat logboek en dat kinderdagboek nu in?

Ik gebruik het logboek nu om, daar bereid ik mijn lessen mee voor. Ik kijk wat mijn duo heeft gedaan de vorige keer en dan bedenk ik een vervolgaanbod of ik ontwerp een nieuwe activiteit. En die zet ik daarin en daar kies ik leerlingen voor uit waar ik naar wil kijken en aan het einde van de dag ga ik achter de computer en dan evalueer ik.

Hoe vind je het om op deze manier te observeren?

Ik vind het heel fijn, want je bent heel gericht bezig. De doelen staan in Horeb, daar kun je steeds in kijken of je de goede doelen gebruikt en wat dan de volgende stap is. Dus ik vind dat wel heel fijn. En ik vind het ook heel handig dat het meteen in het kinderdagboek terecht komt, dat je van elk kind een overzicht hebt van wat je allemaal hebt gedaan.

En als je dat overzicht hebt van wat dat kind al kan, ga je dan ook aan de hand daarvan weer je handelen aanpassen? Of ben je daar nog niet heel erg mee bezig?

We doen nu wel vervolgactiviteiten, zeg maar. Dus dan is het wel zo dat als je iets hebt gedaan, dat je dan vervolgactiviteiten plant op basis van de resultaten van de vorige keer. Dus dan pas je je handelen wel aan.

Kijk je dan ook nog naar die observaties of heb je het meer in je hoofd zitten waar de kinderen zitten?

Ik werk maar één dag, dus ik kijk wel regelmatig in het kinderdagboek. We zijn nu bezig met die knop van vervolgactiviteiten, zeg maar, en dan kan Harriët erin zetten wat ik de volgende keer zou kunnen doen. En dan zet ze er ook in welke kinderen en dan weet ik precies in welke dagboeken ik moet kijken en dan kan ik het wel terug vinden.

Dus dat vind je wel voordelen. Dat het heel overzichtelijk is en dat er doelen in staan.

Ja, ik mis het soms wel bij het logboek. Als je gewoon het logboek hebt, dan heb je niet daar nog de doelen bij staan. Dus dan moet je van tevoren even, ja, waar staan ze precies, in het kinderdagboek of op die formulieren kijken.

Die observatiemodellen?

Ja, en dan kun je die activiteit in het logboek zetten. Maar die doelen kun je er niet bij klikken. Misschien wel onder de knop info trouwens, maar dat weet ik niet. Zo ver was ik nog niet.

Kun je nog meer voordelen noemen van het werken met Horeb?

Ehm... Ik vind het gewoon heel handig dat alles voor elk kind helemaal onder elkaar komt te staan. Als je met het kinderdagboek werkt, heb je dus wel heel duidelijk de doelen staan, zeg maar. Als ik daar een opmerking in maak, kan ik meteen zien van: 'oh, die zit hier,' en de volgende stap kun je dan wel bedenken. Dat vind ik echt gewoon heel handig. Ik heb gewoon het gevoel dat ik nu doelgericht bezig ben. We deden eerst OGO en dan hadden we een ander observatiesysteem en dat sloot er niet bij aan, ik was toen zelf een beetje negatief geworden over OGO, ik zag de lijn niet meer en het structuur en het overzicht. En dat krijg ik nu wel heel erg door Horeb. Ook omdat je je thema erin kunt zetten. Ja, het doelgericht bezig zijn, dat vind ik wel positief.

En wat vind je van de manier van observeren? Dat je handelingsgericht bezig bent.
Wat bedoel je precies?

Dat je tijdens de activiteit al observeert. Of deed je dat al? Of was je lijstjes aan het afstrepen, want dat doe je nu eigenlijk niet meer.

Ja, dat vind ik dus ook wel heel fijn. Eerder deden we inderdaad dat we lijstjes gingen afstrepen, dat je ging kijken of elk kind kon knippen. En dan ging je kijken of het kind het al kon of niet. In het begin van het schooljaar doen we dat nog, om van elk kind een beeld te krijgen. Maar nu is het meer van hé, zoals vanmorgen ik had een activiteit met tellen. Ik had vorige keer in een kringgesprek ontdekt dat sommige kinderen niet synchroon tellen. Toen had ik vanmorgen een activiteit gedaan om echt dat te oefenen, zeg maar. Dus dan ben je er ook echt mee bezig om het een stap verder te krijgen, zeg maar. In plaats van dat je alleen signaleert. Daar geeft Horeb wel veel handvatten voor.

Zie je ook nog nadelen? Die je eerst zag, of nu nog steeds?

Ik vind het nog wel heel veel, al die doelen. Het is natuurlijk heel breed, van OGO, al die doelen. En dat is op zich heel goed, maar omdat we hier op school in groep 3 en 4 niet heel OGO meer werken, veel met methodes doen, mis ik wel een soort van handvatten over waar de kinderen moeten zijn aan het eind van groep 2. Want die doelen van Horeb zijn volgens mij voor eind groep 4, het totaal. Dat vind ik nog wel lastig, ik zou wel graag wat meer willen weten, toch een soort van grens waar ze straks ongeveer moeten zitten, zeg maar. Dat is het wel een beetje. En ik vind het ook nog wel heel veel, al die doelen en ik ben benieuwd of ik aan het eind van het jaar van alle kinderen alles goed in beeld heb, zeg maar. Of ik daar een goed overzicht van heb en of ik ze goed heb kunnen verder helpen, zeg maar. We zijn nu heel erg met spel- en gespreksactiviteiten bezig, en het hele plaatje moet ik nog een beetje zien, zeg maar. En wat ik ook nog wel een beetje mis, dat is ook op de laatste vergadering gezegd volgens mij, een soort van overzicht van wat je met alle kinderen hebt gedaan. Zodat je een beetje een beeld kunt houden of je met alle kinderen regelmatig een activiteit hebt gedaan. Op zich hoeft dat niet met alle kinderen evenveel, maar wel dat je een beetje een overzicht houdt. Bepaalde kinderen komen ook heel vaak aan bod, omdat die ergens zwak in zijn, maar ik denk wel dat je een beetje een overzicht moet houden. Dat je niet een rapport gaat schrijven en denkt: 'oh, nooit wat met dat kind gedaan.'

Is dat er niet dan?

Er zit wel een schema in. Als je op logboek klikt, kun je klikken op kernactiviteiten. Dan staat er wel een schema met al die activiteiten en er staan ook datums bij van wanneer je het hebt gedaan, maar er komt alleen de nieuwste datum te staan. Als je eenmaal een spelactiviteit hebt gedaan, staat er altijd een datum in het vakje, dus dan moet je helemaal gaan pluizen naar datums. Eigenlijk zou je gewoon eens schema moeten hebben met kruisjes, dat je ziet: ik heb vijf keer met die een spelactiviteit gedaan.

Ja. Zodat het nog overzichtelijker wordt.

Ja, dat je toch wel een beeld houdt van hoe vaak je met welk kind op een onderdeel bezig bent.

Oke. We hebben het al wel een beetje gehad over dat je aan de hand van je observaties je vervolgactiviteiten plant. Zou je dat ook aan het begin van een thema al mee kunnen nemen? Dat je nu je observaties hebt, en je kijkt in je dagboeken, en dan komt er een nieuw thema aan. Hoe zou je dat kunnen verwerken in je voorbereidingen? Misschien doe je dat al wel.

Dat is iets wat we nog meer moeten gaan. Dat doen we nu nog niet heel erg. Het is nu meer kindgebonden. We hangen het nog niet heel erg op in het thema. Je zou natuurlijk op den duur, als je ziet dat bepaalde dingen meer te groeperen zijn, zeg maar, dat je misschien juist wel een thema kiest waarbij je zulke dingen kunt gaan doen. Maar dat doen we nu nog niet.

Dan moet je eerst misschien nog meer oefenen en meer inkomen in het hele gebeuren.

Ja, ik dat de thema's sowieso nog wel een heel stuk doelgerichter kunnen worden. We kiezen nu wel brede bedoelingen uit en specifieke bedoelingen, maar we zouden er nog veel concreter handen en voeten aan kunnen geven.

Ja, dat je echt kijkt wat de individuele kinderen in kleine groepjes nodig hebben bijvoorbeeld.

Ja, dat is echt wel een goede volgende stap voor als we dit onder de knie hebben. En dat vind ik dus ook wel heel positief. Ik heb daar zelf heel erg behoefte aan. Ik vind het gewoon fijn om structuur te hebben en goed te weten waar je nu mee bezig bent met de kinderen en dat heeft me wel eens gefrustreerd de afgelopen jaren. Dus tot nu toe ben ik heel enthousiast.

En eerst was je een beetje gefrustreerd. Wat was het dan dat je enthousiast werd? Wat ontdekte je aan Horeb wat je positief maakte?

Dat je nu echt doelgericht met het thema bezig kunt zijn. Eerder was het gewoon zo van in maart en november streep je die hokjes af, en dan zag je dat er een paar niet konden knippen, nou vooruit dan gaan we wel wat extra knippen, zeg maar. En dat waren gewoon allemaal heel specifieke doelen, zeg maar. En nu ga je natuurlijk gewoon veel breder. Als ik nu mijn lessen voorbereid, dan pak ik gewoon mijn map – ik heb dan een map ervan – erbij, en dan kijk ik gewoon al die doelen bij langs en ik kijk naar de activiteiten van mijn duo. En dan weet ik gewoon: 'met wat ik vandaag ga doen, help ik de kinderen een stapje verder.' En niet zo van: 'ik moet ervoor zorgen dit jaar dat iedereen aan het eind zijn potlood goed kan vasthouden en dat iedereen aan het eind goed kan knippen.' Dat moet ook, maar, nou ja, dat was allemaal zo specifiek en zo klein, dan had ik de helft van het jaar het gevoel alsof ik activiteitenbegeleidster was. Je houdt wel zo hier en daar wat in de gaten, maar ik vind dit nu gewoon, het is veel doelgericht voor mijn gevoel. Je bent niet zomaar met een thema bezig, de activiteit die je doet, die doe je ook echt om een kind verder te helpen, zeg maar. Ik vind dat gewoon, die brede bedoelingen, dat spreekt me gewoon nu heel erg aan. Dat er meer gebeurt, bewust. Niet alles op het toeval aan laten komen.

Ja, dat je ook zelf dat overzicht steeds houdt.

Ja, dat ik ook gewoon het aanbod bedenk en dan daar met de kinderen mee aan de slag ga, zeg maar. En dan een aanbod dat aansluit bij de kinderen, zeg maar.

Uitwerking interview 3

Interview met: Stiena Duijzer, OGO-coördinator en specialist jonge kind op De Fransiscusschool te Zaltbommel

Datum: 23 november 2010

Als eerste ben ik benieuwd welke voordelen je aan Horeb ziet. En dan vooral eerst over meer de visie erachter en daarna meer de praktische zaken. Dus eerst: wat zie je aan de visie van Horeb wat je heel mooi vindt?

Nou, ik werk dus al heel lang in het onderwijs en ik heb met heel veel leerlingvolgsystemen gewerkt. Ik vind Horeb het eerste LVS wat handelingsgericht is. Heel veel is registratie en ja, je kunt van alles registreren, maar wat doe je er vervolgens mee? Je kunt allerlei toetsen afnemen, maar het gaat er eigenlijk om wat je doet ná dat je getoetst hebt of nadat je hebt geregistreerd. Nou en dit is een handelingsgericht observatiesysteem, dus én je gaat kijken waar het kind nu staat én het systeem geeft je handreikingen over de volgende stap die jij moet maken: wat is nu die naaste zone van dat kind? Nou, dat is het allerbelangrijkst.

Dat het nu ook nog fijn digitaal werkt en dat je het logboek en het kinderdagboek hebt, dat is dan eraan gekoppeld. En wat ik ook vindt waarom dit dan goed is, het gaat om de vijf kerngebieden waarvan ik geloof dat dit het allerbelangrijkst is. Dus bijvoorbeeld we hadden hiervoor KIIK! en dan heb je zo'n motorisch gedeelte over spiegelen van het lichaam en weet ik wat allemaal niet, en dan zit ik echt te denken van: 'Wat zit ik hier te meten? Wat zit ik hier nou eigenlijk te bekijken?' Het is helemaal niet relevant. En dat heb ik bij Horeb nooit. Bij Horeb denk ik altijd: 'Wat ik nu zit te doen, te bekijken, dat is belangrijk.'

Je bedoelt met behulp van die observatiemodellen?

Ja, daar moet je dus over schrijven. En ze gaan natuurlijk uit van de cirkel van basisontwikkeling. Dat eerst dat gele rondje in het midden vervuld moet zijn, dat nieuwsgierig zijn, initiatief durven nemen en emotioneel geen remmingen. Ja, dat is het, dat is de basis. Want je kunt wel allemaal dingen erbij gaan halen, maar het gaat erom hoe het kind zich voelt, in die basis. En daar is heel veel oog voor in het systeem van Horeb. Dus het is een heel omvattend systeem.

Ja, dus vooral gericht op de brede ontwikkeling van de kinderen.

Ook, maar ook op de specifieke vaardigheden. Het is gewoon echt heel omvattend.

Kun je ook nadelen noemen?

Ja. Ik denk dat het een systeem is dat eigenlijk niet mogelijk is. Tenminste, als je het doet zoals Horeb het allemaal heeft bedacht. Dat kun je niet, nee dat geloof ik echt niet.

En waarom niet? Waar gaat het dan om?

Het gaat zo diep. Je zou alles goed willen doen, je zou je leerkrachtvaardigheden willen opvijzelen, op een zo hoog mogelijk niveau. Het meeste uit een kind halen, wat 'ie zou kunnen bereiken, je wilt je pedagogisch klimaat heel mooi hebben, je komt tijd tekort. Het laat je dus ook wel zien dat je altijd tekort schiet, het systeem. Het kan altijd beter. En daar moet je leerkrachten bij helpen. Om los te laten en te zeggen: 'Dit doe je en dat doe je.' En dat je altijd tekort schiet, dat het altijd nog beter kan, dat moet je accepteren.

En lukt dat bij leerkrachten hier op school?

Nou, sommigen hebben daar wel echt hulp bij nodig. Soms is er ook wel aversie geweest, van tevoren al, van: 'Jeetje, het is zo'n groot systeem en poeh, ik zie het al niet zitten om er aan te beginnen.' Wat ik probeer is, en ik ben specialist jonge kind en OGO-coördinator, wat ik probeer is om de kracht van het systeem te laten zien. Je hebt er écht wat aan. Het is misschien wel veel werk, maar het helpt jou als leerkracht om veel beter de ontwikkeling van kinderen te beschrijven. En dat is

ook weer fijner want dan voelen leerkrachten zich zekerder. Van: 'Oke, ik zie het goed en ik zie de ontwikkeling van de kinderen en ik weet dat ik goed bezig ben.'

Die aversie merk ik bij sommigen bij mij op school ook wel. En sommigen zie ik wel een ontwikkeling doormaken dat ze ontdekken: 'Oh ja! Het heeft inderdaad wel zin...' Door het maar te proberen. Hoe zijn jullie daarmee omgegaan dan?

We zijn eerst begonnen met te zeggen dat er gewoon een ongelijkheid is in niveau en dat te accepteren.

In het niveau van de competentie van de leerkracht, bedoel je dat?

Ja en ook in het niveau van het werken met het Horebsysteem. We hebben verschillende niveaus. We hebben leerkrachten die op dit moment alles doen van Horeb. We hebben ook leerkrachten die doen het kinderdagboek, standvanzaken-formulieren en nog niet het logboek, digitaal. Die doen het nog schrijvend. Dus dat is één, die ongelijkheid. Want sommige mensen vinden dat moeilijk hè, die willen alles hetzelfde doen als de ander. Dat kan dus gewoon niet. En we hebben gezegd: 'Het maakt niet uit waar je staat, als je maar ontwikkeling boekt.' Dus we gaan voor jou doelen stellen, wat past bij jou en wat jouw naaste zone is. Dat was het enige wat we ook als eis hadden. Want je kunt niet zeggen: 'Ik zie het systeem niet zitten, ik doe het niet.' Want dit is ons systeem, dit is onze visie. Dus je zou ja moeten zeggen en anders moet je ergens anders gaan werken. En als we hebben gezien wat iemand nodig heeft – dat is net als met de onderwijsbehoeften van kinderen eigenlijk want iedereen heeft onderwijsbehoeften, iedereen wil ontwikkelen – dan gaan we kijken op welke manier is het goed voor jou. Het kan dan zijn dat je gecoacht wordt, door mij dan, het kan zijn dat je een maatje wordt, dat je samen met een andere leerkracht die jij heel fijn vindt, dat die jou elke week een uur helpt en jou helpt met het systeem. En soms doen we extra cursussen als mensen zeggen dat ze het gewoon niet genoeg snappen. Dan mogen ze gewoon extra cursussen nemen.

Bij De Activiteit?

Bij De Activiteit, ja. Zo gaan we er dus mee om. Maar we willen ook dat leerkrachten het middelste rondje hebben. Dat iedereen initiatief neemt, zich veilig voelt, maar dat ook iedereen nieuwsgierig blijft. Dus daar proberen we wel heel erg veel oog voor te houden.

Oke, interessant, sowieso. Nou, je zegt dat alle leerkrachten nu op een ander niveau met Horeb bezig zijn. Hoe is bij jullie de start gegaan, toen jullie met OGO gingen werken?

De start is geweest in 2001. Toen zijn we gaan kijken, we hadden vijf kleuterklassen en iedereen werkte verschillend. Toen zijn we gaan kijken van: 'dit kan dus niet langer' en toen zijn we visie gaan ontwikkelen. Toen zijn we gaan kijken wat bij ons past, verschillende visies naast elkaar gelegd. Toen was iedereen eigenlijk wel heel gecharmeerd van OGO. Toen hebben we een oriëntatiemiddag gehouden, groep 1 t/m 4, dat was gelijk onze fout.

Ja?

Ja, het was eigenlijk voor groep 1 en 2 bedoeld. Toen hebben we groep 3 en 4 meegenomen, maar we hadden natuurlijk eigenlijk de hele school mee moeten nemen. Want het is heel erg gaan leven in groep 1 t/m 4. En wat zegt de bovenbouw: 'Mij is het niet gevraagd, ik was daar niet bij.' Snap je? Dus eigenlijk is dat een strijd geweest. Nu zijn we zover dat het gewoon OGO is en dan elementen in groep 5 t/m 8 en mensen snappen wel dat we het gewoon moeten doen. Maar er is wel heel lang die weerstand geweest van: 'Ja, maar ik was er niet bij.' Snap je wel? Maar goed, toen zijn we gestart met spel. Ik vind het heel goed dat we dat gedaan hebben, het is gewoon de leidende factor namelijk. Toen zijn we gespreksactiviteiten erbij gaan doen, de verteltafel en constructieactiviteiten. We zijn heel erg gaan zitten op de leerkrachtvaardigheden. De vijf impulsen en op wat jouw rol is als leerkracht en feedback geven aan jezelf, dat soort dingen. En toen zijn we eigenlijk pas Horeb gaan invoeren. We gebruikten wel het observatiemodel, maar er liep eigenlijk nog steeds een beetje de lijn van KIIK!. Nou, dat ging ontzettend bijten natuurlijk. Want we gingen spel schrijven volgens de

observatiemodellen en KIJK! vroeg ook nog van alles van ons. En toen zijn we gewoon overgegaan op Horeb, de geschreven versie. Nou ja, toen is de digitale Horeb gekomen en toen zijn we overgeschakeld naar de digitale Horeb.

Oke. En kun je meer specifiek vertellen over de invoering van de observatiemodellen?

Ja. Eerst zijn we de observatiemodellen gaan bekijken. En toen zijn we met het logboek begonnen. Toen zijn de standvanzaken-formulieren gekomen, zijn we die heel goed gaan invullen. En nu zitten we er heel erg op van regelmatig schrijven over de vijf kerngebieden. Dus: lukt het je om handig te schrijven? Dat je kunt schrijven over de ontwikkeling en dat het ook effectief en handig is. Dat het goede gegevens zijn in het kinderdagboek, en ook heel regelmatig.

En zijn jullie dan nu ook bezig met de vervolgactiviteiten?

Ja, heel erg.

Kun je ook uitleggen hoe jullie dat doen. Ik heb mijn observaties en wat nu? Hoe gaat dat?

Ja. Nou, dan kan ik jou wel iets laten zien. (Stiena laat me een verslag zien van een klassenbezoek dat ze heeft gedaan.) Ik ben dus specialist jonge kind en ik kom in de klassen. Dan wil ik ook een voorbeeld zijn voor hen over hoe je moet voorbereiden, hoe je moet schrijven over kinderen. Dus ik neem even bijvoorbeeld een eerste klassenbezoek, de eerste stap. Ik ben in de klas geweest, dan kijk ik altijd eerst naar het pedagogisch klimaat. En dan heb je bijvoorbeeld dit: I. Ik ga eerst schrijven over de kring, hoe zijn niveau in de kring is. Daarna schrijf ik over hoe zijn niveau in het spel is en daarbij het taal/denken meegenomen. Daarmee leer ik hen al hoe je schrijft over het kind en zijn ontwikkeling. En dan schrijf ik het vervolgaanbod. En dan is de naaste zone bij spel dit, bij taal dit, en bij denken is het dat. En bij de brede ontwikkeling is het dat.

En doe je dat altijd? Want op mijn school, nu ze beginnen, heb ik gezien van: 'Nou, ik heb gezien dat ze gewoon op niveau zit, dus daar doe ik niet zoveel mee.' Of: 'Deze heb ik gezien, die loopt nog wel een beetje achter...' Een beetje nog in het oude observatie-denken: Dit kind loopt nog achter dus daar ga ik iets mee doen. En hoe doe je dat dan voor kinderen waarvan je denkt dat hij goed zit, of zelfs hoog?

Ieder kind heeft recht om onderwijs te krijgen in zijn naaste zone, dat is een gegeven. Dat natuurlijk de zorgleerlingen sneller je aandacht krijgen, dat is zo. Maar je moet ervoor zorgen dat je elke dag toch, die zorgleerlingen proberen we te pakken met het zelfstandig werken. En dan krijgen de zorgleerlingen vijftien minuten de aandacht van de juf. Je moet je voorstellen dat er gemiddeld twee à drie handelingsplannen lopen en dat doet de juf. Maar dan krijg je in de zelfstandig werken tijd – wij zijn heel goed geworden in zelfstandig werken, dat duurt gerust anderhalf uur – dan ga je ook verder begeleiden en dan zit je gewoon op de kinderen die goed zijn gewoon in hun naaste zone. Dan kijk je gewoon bij de dag ervoor wat hij kan en dan ga je 'm uitnodigen tot dat en dat. Dus wij gaan ook gerust lezen en schrijven in de kleutergroepen. Omdat die kinderen zover zijn. En dan doe ik er niets meer aan. Ik weet dat het bij ons ook leeft, maar ik als specialist jonge kind ga daar niet in mee natuurlijk. Maar goed, bij sommige leerkrachten ben ik al blij als ze nu al schrijven over alle zorgleerlingen. Je moet ook gewoon een start maken en dat is ook wel wat er door mij gezegd wordt: 'In ieder geval ga je schrijven over die zorgleerlingen, ik wil terug kunnen zien wat je daarmee doet en wat je ervan schrijft.'

Ja, en dan komt de rest misschien vanzelf wel?

Ja, dat hoop je dan he. Dat het in hun systeem komt, dat ze dan ook heel snel over de andere kinderen gaan schrijven. En als je ze dan laat inzien – dat is wel mooi om even aan jou te laten zien – en je gaat bijvoorbeeld naar... (Stiena zoekt in de digitale Horeb) Ehm.. leerling. Ik moet er even over nadenken hoor. Het is wel ingewikkeld dit systeem. Dat maakt het ook wel lastig om ermee te beginnen.

Nou, je ziet hier dat er van hem een entreeformulier is, een kinderdagboek en een standvanzaken-formulier voor eind tweede jaar. En als we die dan openklikken, dan zien we dat ze geschreven heeft. En als je dan aan het schrijven bent, dan kun je je kinderdagboek openklikken. En dat is natuurlijk heerlijk he, dat je kan even kunt terugkijken. Dan neem je bijvoorbeeld de laatste tijd en zie je wat je geschreven hebt. Dan kun je heel mooi terug zien wat hij allemaal gezegd en gedaan heeft. En dan heb je daar natuurlijk zo een samenvatting van gemaakt. En dan is het schrijven van de standvanzaken-formulieren helemaal niet meer zo lastig. Omdat je zo onder elkaar kunt zetten wat je allemaal gedaan hebt. Nou, je kent die stress wel als er opeens rapporten geschreven moeten worden. Dan moet ineens alles weer getoetst worden om te zien wat de kinderen allemaal kunnen. Dat hoeft je nu niet meer te doen. Dus de kracht zit er in om het de leerkrachten het te laten ervaren dat het ze helpt. Het kost kracht, maar het geeft je ook heel veel terug.

Oke. Ik ben nog wel benieuwd, je hebt het al vaker genoemd dat je als leerkracht wel bepaalde kennis en competenties nodig hebt om met Horeb te observeren. Misschien wel meer dan bij andere observatiesystemen. Zou je misschien eerst iets kunnen noemen over de kennis die je nodig hebt?

Dit systeem vraagt dat je kennis hebt van de ontwikkeling van de activiteiten. Bijvoorbeeld bij KIJK! staat dan: 'Laat een kind voor de spiegel staan en de vorm aannemen die jij voor doet.' Nou, daar hoeft je natuurlijk niet veel vaardigheden en kennis voor te hebben. Maar bijvoorbeeld bij spel, als er staat dat het interactief spel moet zijn, samen met andere kinderen. Dan moet je wel even weten wat interactief spel is. Of je moet rollentaal en vaktaal en rollendialoog gaan stimuleren, dan moet je wel weten wat dat is. Dus het vraagt gewoon meer kennis, over wat die woorden nou eigenlijk betekenen. Dus bijvoorbeeld met die vijf impulsen, je moet wel weten wat oriënteren is, wat verbreden is, wat verdiepen is, je moet weten wat toevoegen is. Want anders heb je er allemaal niets aan. En dan moet je het nog gaan uitvoeren. Als je alle kinderen aan tafel hebt zitten met ontwikkelingsmateriaal – wat wij dus niet meer doen – dat is makkelijk, je moet bij de paddestoelen er allemaal stipjes inzetten en je moet de puzzel afmaken. Wij zeggen: 'je moet meespelen.' Leerkrachten moeten mee gaan doen met de activiteit van het kind. Dus als leerkracht moet je een rol kunnen aannemen, je moet meespelen, je moet je kunnen inleven in de ontwikkeling en belevingswereld van de kinderen. Je moet een kind uitnodigen in zijn naaste zone, dus je moet dat creëren dat het kind dan rollendialogen gaat gebruiken. Het vraagt wel veel en ik zie dus ook dat leerkrachten met weinig leerkrachtvaardigheden uitvallen hierin. Die hebben het keimoeilijk. Want de een heeft hoge leerkrachtvaardigheden en de ander lage. En de leerkrachten met hoge leerkrachtvaardigheden die zien het ook zitten, die zeggen: 'Oh, dat ga ik zo doen en dat regel ik zo wel even...' Terwijl de leerkrachten met minder die weten niet hoe ze het moeten gaan doen, die hebben het keimoeilijk.

Ja. En specifiek gericht op het observeren in het spel, denk je dat daar ook nog specifieke competenties voor nodig zijn?

Ja, absoluut. Het begint al met de competentie of je in staat bent om de ontwikkeling van het kind te signaleren, te zien. En ben je in staat om de naaste zone van ontwikkeling te vinden. En dan heb je dat misschien en dan moet je nog in staat zijn om dat met jouw begeleiding, in die hoek, naar boven te brengen. Dus als ik een voorbeeld neem, ik was gisteren bij iemand in de klas en die wilde rollentaal uitnodigen en iemand helpen om plannen te maken. En dan is er een jongen in de bakkerij bezig en hij is druk, druk, druk, weet je wel. En toen begon ze eerst dat er een bestelling binnen kwam, met letters maken, en er werden tien chocoladeletters besteld en die bakker ging dat dus maken. Toen ging ze daarop zitten en dan zit je eigenlijk op een motorische vaardigheid en op letterherkenning, maar eigenlijk wilde ze iets anders. Dus ze had van tevoren al bewuster moeten nadenken over zijn rol in de bakkerij. Want hij had geen bakker moeten zijn, hij had verkoper moeten zijn. Want als verkoper móet je rollendialoog en móet je vaktaal gebruiken. En toen ik die tip gaf, toen deed ze het later anders, toen hebben ze geruild en werd hij verkoper, toen kon ze veel beter die naaste zone bij die jongen vinden.

Dus je moet dat onderwijs ook wel echt goed kunnen plannen. En welke activiteiten passen bij de ontwikkeling.

Ja. En welke rol kan ik hem dan geven? En welke rol moet ik dan aannemen? Snap je hoe ingewikkeld het is. Het staat en valt bij je voorbereiding. Want heb je er toen goed over nagedacht, dan hoeft je dat alleen nog maar even na te lezen in je logboek, wat je gaat doen en waar je op gaat letten.

Gebruiken jullie ook bij je themavoorbereiding de observaties? Want je hebt een hele klas met kinderen. Hoe ga je dan bij je voorbereiding de hoeken en de activiteiten al zó opzetten dat het aansluit. Ben je daar heel bewust mee bezig?

Je moet dus een half open voorbereiding maken. Je gaat inschatten voor de kinderen wat zij interessant vinden. Dus nu hebben we bijvoorbeeld Sint en Kerst, daar willen we geen losse projecten meer van hebben, dus we hebben nu de bakker. Wij, als leerkrachten, denken dat dit het echt gaat worden, want bij Sinterklaas kun je pepernoten gaan bakken en chocoladeletters en weet ik het allemaal niet. En bij kerst kun je kerstkransjes en kersttaarten gaan maken. Dus je maakt een half open voorbereiding waarbij het heel belangrijk is dat je het spel zes weken interessant weet te houden. Dus je gaat goed nadenken over impulsen en dat het verdiepend kan worden en dat het een prachtige hoek blijft en dat de kinderen het altijd interessant vinden om daar te spelen. En je gaat je doelen bedenken en wat de betekenissen voor de kinderen zijn. En je gaat mooie startactiviteiten bedenken. Meer doe je nog niet. En dan ga je beginnen. En dan ga je kijken wat de klas zegt, wat de kinderen zeggen. En dan is het pas ontwikkelingsgericht. Want als de juf het helemaal bedacht heeft, is het geen ontwikkelingsgericht onderwijs. Dan blijft het het onderwijs van de juf. En dan kom je terug. Dan kan het natuurlijk zijn dat er in de klas een baby is geboren en dat dat nu heel veel aandacht vraagt, nou ja, dat je dan misschien toch een zijspoor doet van een consultatiebureau ofzo. Maar nu blijkt gewoon dat het in alle klassen heel goed aangeslagen is. En dan ga je natuurlijk van allerlei bezoeken regelen. En doordat ze nu de bakker al kennen, gaan we de bakkerswinkel in de derde week zetten, dan kun je verdiepen. Dus gaan we nu de bakkerswinkel zo opzetten zoals de kinderen denken hoe het moet. Dan gaan we naar de bakkerij en zien we hoe het echt moet, weet je wel. En dat was heel leuk, want ik was gisteren bij L. en dat ging niet goed. Want die bakkers zeiden elke keer van: 'Nee, we zijn nog aan het bakken.' En de klanten waren helemaal ontevreden want ze konden steeds niet kopen want de bakkers waren steeds aan het bakken. En dan heb je een mooi reëel probleem en dat gingen ze nu in de bakkerswinkel voorleggen om te zien hoe zij dat doen. Dan kom je erop dat er een bordje met open/dicht moet komen, dat er openingstijden moeten komen, dat je mensen moet hebben die in de bakkerij werken en mensen die in de winkel werken, en dat is hartstikke mooi. En zo maak je het een beter thema.

Ja. En dan sluit je echt aan bij de kinderen.

Ja, want zij ervaren het, zij lopen er tegenaan. Je kunt als juf ook zeggen dat ze een bordje gaan maken met openingstijden, maar dat is lang zo interessant niet. Want nu hebben ze het nodig. Want ze moeten ook de winkel opruimen en ze moeten iets in de etalage hebben liggen. Dus ze moeten eerst even de tijd hebben om te bakken.

Eigenlijk ben ik nu wel door mijn vragen heen. Heb jij nog iets waarvan je denkt dat het goed is dat ik dat meeneem?

Ja, ik denk dat je op je school ook heel goede coaches moet hebben lopen. Want met De Activiteit alleen red je het niet. Met je nascholing alleen, lukt het niet. Dus ik denk dat je het als je het op je school invoert, dat je twee of drie mensen moet hebben die er heel goed in zijn en die heel goed een maatje kunnen worden van andere leerkrachten die het heel moeilijk vinden. Want ze hebben gewoon begeleiding nodig. Je kunt niet zomaar verwachten van een leerkracht dat ze het zichzelf eigen maken en dat het goed te doen is. Dat is niet zo. Ze moeten echt even meegenomen worden. Het is ook gewoon een stappentraject. Heel Horeb in een keer, lukt niet zomaar.

Uitwerking interview 4

Interview met: Loes Hermesen, onderbouwleerkracht op De Fransiscusschool te Zaltbommel

Datum: 23 november 2010

Wat vind jij voordelen van Horeb?

Ik vind het fijn, het is dus digitaal, dat je niet meer zo dubbel bezig bent. Dat je niet meer en schrijft en later iets moet typen voor een verslag. Ik vind het fijn dat je dingen uit het kinderdagboek kunt knippen en plakken die je in verslagen en handelingsplannen kunt doen. Het kinderdagboek vind ik heel overzichtelijk, dat je per activiteit dingen kan schrijven en dingen makkelijk oproept. Bij het logboek vind ik het fijn dat je heel bewust kinderen gaat uitkiezen voor een bepaalde activiteit. Dus ik ben dat wel bewuster gaan doen dan voorheen. Ik denk dat dat wel ten goede komt aan het onderwijs, dat je bewuster bezig bent. Ik vind het ook fijn dat dingen die je in het logboek voorbereidt, ook rechtstreeks naar het kinderdagboek gaat, bijvoorbeeld de evaluatie die je typt. Wat ik minder vind, is dat soms de stroom of internet eruit ligt, dan kun je gewoon niks, zeg maar. We zitten nu in de bouw en we hebben dat al een paar keer gehad en dan loop je gewoon vast. En dan heb ik wel mijn rooster, de dagplanning op papier. Maar ik heb niet ook nog eens opgeschreven met wie ik wat ga doen op papier, want dat is natuurlijk heel dubbel. Dus dat is wel weer een nadeel. En ik vind ook als je een verslag uitdraait, zo'n standvanzaken-formulier bijvoorbeeld, het komt niet heel overzichtelijk uit de printer, vind ik. Ze hebben er al wel dingen aan gedaan, dat je dingen dikgedrukt en cursief kunt maken enzo, dus dat is wel fijn. Maar het komt er dus niet zo overzichtelijk uit, als je het uitprint. Maar verder vind ik het wel prettig werken.

Ook alles wat je moet doen? Want ik hoor best vaak dat het veel is.

Ja, het is wel veel. Meestal met voorbereiden en evalueren ben ik per dag een uur kwijt, denk ik. Dus dat is dus voor de volgende dag al iets voorbereiden, en dan van de dag zelf. Maar ik vind het wel prettig om te doen, want het houdt mijn hoofd ook leeg.

Wat ik nog niet zoveel gebruik is het Activiteitenboek omdat wij de thema's met elkaar voorbereiden. Dus dat gebruiken wij hier eigenlijk niet. We maken wel een themavoorbereiding maar dan met alle onderbouwcollega's.

Dat raden ze ook wel heel erg aan volgens mij.

Ja, want dan kun je elkaar ideeën aandragen en helpen. We zijn met z'n zessen en dat gaat gewoon wat makkelijker.

En wat doe je wel allemaal? Als je zo'n uurtje bezig bent, wat doe je dan?

Het logboek gebruik ik dagelijks. Daar maak ik de planning voor de volgende dag in.

En hoeveel plan je dan?

Ik plan meestal een activiteit om te begeleiden 's ochtends en 's middags. En dan meestal drie kinderen per dagdeel dus zes kinderen op een dag die je observeert en begeleidt. En als ik nog andere dingen zie gebeuren met de speelwerkles of met buiten spelen of met gym, dan vul ik dat gewoon nog bij het kinderdagboek in. Want dat heb ik dan niet gepland bijvoorbeeld, maar als er wel iets opvallends gebeurt, dan vul ik dat nog even in. Dus ja, dat gebruik ik eigenlijk het meeste, het logboek en het kinderdagboek.

En als je dan een activiteit hebt geobserveerd, gebruik je dan ook de vervolgknop?

Nee, die gebruik ik eigenlijk niet. Ik vind het fijner om dan gelijk een activiteit te plannen. Ik ga dan gewoon weer naar het logboek en dan kies ik een andere datum en dan plan ik het liever daar in. Ik vind dat fijner om dat dan meteen op een dag te plannen, want dan heb ik het ook meteen gedaan. Ik kan het wel weer op het lijstje van vervolgactiviteiten zetten, maar dat werkt voor mij niet zo. Want dan heb ik weer een lijstje erbij. Dus ik plan het liever dan direct in.

Dus dan zie je iets en dan weet je welke vervolgstap je kunt aanbieden en dan plan je het meteen in? Ja, meestal wel. Ook niet altijd, natuurlijk. Maar ik vind het in ieder geval fijner om het zo te doen dan met die vervolgknop.

Ja, want dan heb je inderdaad weer een lijstje.

Ja en ik heb al zo veel lijstjes dus dan werk ik liever eerst iets af en daarna weer het volgende.

En hoe gebruik je je observaties als je een thema gaat voorbereiden of een hoek gaat inrichten?

Ben je daar dan ook mee bezig?

Het ligt er een beetje aan welk doel ik dan heb en wat ik met elk kind wil bereiken, maar net als initiatief nemen, dat kun je bij de inrichting van een hoek wel goed zien. Dus dan kies ik daar wel bewust een paar kinderen voor bijvoorbeeld. Maar op zich, een hoek inrichten dat plan ik nooit heel bewust als activiteit. Dat gebeurt wel natuurlijk, maar ik plan meer spelactiviteiten en constructie en dat soort dingen, dat plan ik heel bewust. En die hoek inrichten, dat moet wel gebeuren maar dat koppel ik dan liever aan een andere activiteit. Dus niet puur die hoek inrichten en verder niets, dus ik koppel het bijvoorbeeld aan een schrijfactiviteit of dat ik de kast laat opruimen en dan heb ik weer een rekenactiviteit.

En als je als leerkracht handelingsgericht gaat observeren. Hoe ervaar jij wat je daarvoor moet kunnen? Misschien wel meer dan bij ander observatiesystemen waarbij je lijstjes af gaat vinken?

Ja, ik heb natuurlijk geen lijstje erbij. Dus je moet wel weten wat je wilt bereiken. Dat vind ik zelf wel heel moeilijk hoor, want Stiena kwam gisteren bij mij filmen en dan heb je net iets voorbereid en dan loopt het weer wat anders en dan denk je achteraf dat je het sus of zo het moeten doen. En dat vind ik wel heel moeilijk, maar je moet wel echt bewust zijn van wat je bedoeling is. Want anders ga je bijvoorbeeld iets anders oefenen dan wat de bedoeling was. Dat vind ik zelf nog wel heel moeilijk, maar ik denk dat je dat wel beter moet kunnen in vergelijking met andere systemen.

En welke bedoeling bedoel je dan?

De bedoeling van je les, maar ook de fases waarin kinderen zitten, dus wat daarna komt of wat de stap daarvoor is. Die gebieden zeg maar, die ontwikkelgebieden. Ik moet zeggen, ik pak bij Horeb ook nog heel vaak de infoknop erbij en al die formulieren, dat je even ziet bijvoorbeeld bij spel wat er eerst komt en wat een vervolgstap is. En wat op gelijk niveau ligt. Ik pak die lijstjes er wel dagelijks bij, bij het voorbereiden vooral.

Dus Horeb geeft je wel handreikingen?

Ja, ja. Want als ik zelf aan het voorbereiden ben, heb ik wel een activiteit voor ogen, maar dan pak ik het er even bij om te zien wat dan precies mijn observatiepunten zijn enzo. Wat hun naaste zone is. En dat vind ik wel fijn. Dus dat gebruik ik ook heel vaak.

Dat is misschien ook een stukje kennis die je nodig hebt, die eerst nog wel geboden wordt maar die je op een gegeven moment wel eigen hebt gemaakt.

Ja, je weet heel veel dingen al wel. Maar dan wil je bijvoorbeeld even de juiste termen weten. Want ik vind dat Horeb wel heel specifieke termen heeft. En ik vind het wel fijn om die dan even te weten, want dan kan ik daarna in een verslag dat ook gebruiken. Anders moet ik dat weer helemaal herschrijven. Dus ik doe dat dan liever in een keer gewoon goed.

Hoe lang werk je hier nu op school eigenlijk?

Twee jaar.

Oke, dus jij hebt niet dat opstartproces van Horeb meegemaakt.

Nou, wel met de digitale Horeb. Want ik heb ook nog wel een half jaar geschreven, met de oude Horeb, zeg maar. Ik vind dit wel prettiger omdat dat logboek je echt verplicht over welk kind en welk

doel enzo. Het is niet alleen een activiteit kiezen. Ik denk dat ik dat wel prettiger vind, het zorgt voor meer diepgang. En ik vind het sowieso wel fijner om op de computer te werken. Dat vindt niet iedereen trouwens, haha. Maar, voor mij werkt dat gewoon fijner. Dan heb je alles bij de hand.

Had je hiervoor al ervaring met OGO?

Nee, pas toen ik hier ben komen werken.

En hoe vond je dan die stap?

Nou, het paste eigenlijk wel goed bij mij. Dus ik vond het eigenlijk niet zo'n probleem. Ook de hele manier van werken met thema's en dat kinderen dingen van thuis mee mogen brengen en dat je de hele wereld in de school haalt, dat past eigenlijk wel goed bij mij. Het is dus niet echt een hele grote stap ofzo. Want ik heb ook met jenaplan gewerkt. Dat past ook wel goed bij mij. Dat de kinderen echt samen zorg dragen voor iets, de jongsten en de oudsten. En dat vind ik hier ook wel heel erg terug. Dat je samen zo'n thema steeds groter maakt. En de kinderen zijn ook wel heel enthousiast omdat zij ook mee mogen denken en mee mogen doen. En dat vind ik eigenlijk wel heel fijn hier op school. Dus dat bevalt me wel.

Bijlage 7. Interview met iemand van De Activiteit

Interview met: Isabelle Vingerhoets, werkzaam bij De Activiteit

Datum: 28 september 2010

Waarom past Horeb bij Basisontwikkeling?

Eigenlijk klopt die vraag niet. Horeb is Basisontwikkeling, het één kan niet zonder het ander.

Kun je uitleggen waarom je dat 'passen' niet vindt kloppen?

Ik denk dat de vraagstelling niet goed is als je vraag: 'Waarom past Horeb bij Basisontwikkeling?' Het heeft niets met 'passen' te maken, van: één of ander observatiesysteem dat goed bij Basisontwikkeling past, maar het is gelijktijdig ontwikkeld. Het hóórt erbij, het kan niet anders. Je kunt niet zonder Horeb Basisontwikkeling doen.

Waarom vind je dat dat niet kan?

Omdat je in Horeb alle instrumenten vindt om ontwikkelingsgericht te werken. Zou je die instrumenten niet gebruiken, of je gaat andere instrumenten gebruiken, dan werk je al niet meer ontwikkelingsgericht.

Kun je dat concreter uitleggen? Op welke punten zie je dat bijvoorbeeld?

Je ziet het bijvoorbeeld in het activiteitenboek heel goed terug. Leerkrachten gaan goed nadenken over betekenissen voor kinderen, leerkrachten gaan het webmodel maken en pas na fase 1 maken ze de definitieve themaplanning. En dat zit allemaal in Horeb als instrument. En waarom? Omdat ze dan zien tijdens de startactiviteiten wat de kinderen dan zo interessant vinden aan een thema en wat de inbreng van de kinderen is. Dus aan die instrumenten merk je al dat de inbreng van de kinderen heel belangrijk is. En aan die instrumenten, sowieso al aan het webmodel, merk je dat alles om spelactiviteiten draait. Dat het functioneel aan elkaar verbonden wordt. Dus je hebt gewoon die instrumenten nodig, anders ga je dat niet snappen allemaal.

En dat is bij het logboek hetzelfde verhaal?

Ja, het is bij het logboek hetzelfde verhaal, dat klopt. Want dan kijk je naar de instrumenten die te maken hebben met het logboek. Dus dan kijk je naar het vierkantje en het driehoeksmodel en de sturingsvragen die daarbij horen, bij het plannen en reflecteren, ja die impliceren al dat je ontwikkelingsgericht gaat werken. En de observatiemodellen zijn zó opgebouwd, dat het ontwikkelingsgericht is. Dat je goed gaat kijken naar betekenissen en motieven van kinderen, dat je goed gaat kijken naar de ontwikkeling van die activiteiten, goed gaat kijken naar de brede bedoelingen. Ja, dan heb je eigenlijk alles al erin zitten.

Wat ik zelf wel merk, bijvoorbeeld op De Triangel waar ik onderzoek voor doe, daar vinden ze het wel een grote stap om Horeb te gaan gebruiken. Terwijl ze wel zeggen: 'Wij werken ontwikkelingsgericht.' Hoe zou dat verschil kunnen ontstaan?

Ja. Ik weet niet hoe daar geschoold is. Dat is het grote punt natuurlijk, dat zou je moeten gaan onderzoeken: hoe is die scholing verlopen? Want wij zeggen: 'als we gaan scholen, gaan we ook meteen Horeb invoeren, stap voor stap.' Dus meteen vanaf het begin. Als ik bijvoorbeeld met een onderbouwgroep begin en we gaan het over spelactiviteiten hebben, ga ik ook altijd het observatiemodel erbij pakken. Dan ga ik altijd met ze naar de beelden kijken en dan zeg ik: 'Kijk eens jongens, wat zie je nou, wat zie je aan betekenissen en motieven van kinderen, en wat zie je nou aan spelontwikkeling of brede bedoelingen terug?' Dat is eigenlijk wat wij weten, vooral uit ervaring omdat we al zo lang aan het scholen zijn, dat je meteen ook met Horeb bezig moet gaan.

Ja. Op de Triangel zijn ze met Levineke bezig. Ze zijn begonnen met de activiteitenplanning en dit jaar zijn ze bezig om ook het logboek te gaan gebruiken.

Maar, ze zijn al langer bezig, zei jij toch?

Wel met ontwikkelingsgericht onderwijs, maar ik weet niet wanneer De Activiteit daarbij is gekomen. Ik weet niet of dat meteen gebeurd is. Maar nu zijn ze daar wel heel erg mee bezig. Dit half jaar, tot januari, gaan ze in onderbouwvergadering zelf de theorie in over een aspect uit het logboek. Ze zijn nu bijvoorbeeld met spelactiviteiten bezig. Ze gaan dan in de vergadering al concreet aan de slag, bijvoorbeeld met het voorbereiden van een activiteit. En in januari gaat Levineke volgens mij drie dagen komen om daar verder training in te geven.

Op De Triangel merken ze wel dat je een bulk aan kennis en competenties nodig hebt om het ook te gaan doen, die ze soms wel missen. Dat is ook wel wat ik me afvraag: Wat heb je nu meer nodig dan als je gewoon onderwijs zou geven? Heb je een idee?

Nee, daar zou ik zo geen antwoord op kunnen geven. Ik denk dat leerkrachten die ontwikkeling van de kinderen, als je voor een klas staat en je werkt met kinderen, dan zul je dat gewoon moeten weten. Of je nu op een reguliere school werkt of op een OGO-school.

Je moet bijvoorbeeld wel op een andere manier observeren. Daar lopen zij wel tegen aan. Sommige leerkrachten zetten liever kruisjes op een lijst, dat moeten ze wel van zich afzetten en ze moeten iets anders gaan doen. Kun je wel benoemen wat je moet kunnen om handelingsgericht te observeren? Want ik denk wel dat het misschien bepaalde vaardigheden vereist.

Ja. Ik denk dat je in ieder geval qua organisatie dingen moet kunnen, dat je in ieder geval met kleine groepjes aan het werk moet kunnen gaan, dat is een voorwaarde. Dat je mee gaat doen met de kinderen, dus je moet jezelf als partner of als meedenker of als meespeler moeten gaan zien. En dan denk ik dat je die observatiemodellen, en dat je als leerkracht ook goed gericht moet zijn op brede bedoelingen en op betekenissen en motieven van kinderen.

En hoe kun je jezelf aanleren om die focus zo te houden?

Op de eerste plaats moet je dat willen, denk ik. Je moet dat belangrijk gaan vinden. En er moet een soort drive komen, want van buitenaf gaat dat nooit lukken. Je zult er steeds meer van overtuigd moeten gaan raken dat het gewoon heel belangrijk is dat activiteiten betekenisvol zijn voor kinderen. Dat de betrokkenheid groot moet zijn, dat kinderen dan veel meer leren. En je moet leerkrachten hebben die enthousiast worden als kinderen eigen initiatieven gaan nemen, plannen gaan bedenken en juist met elkaar het gesprek aangaan. Kijk, als je dat als leerkracht niet genoeg stimuleert, of je vindt dat ingewikkeld, of als je denkt: 'krijg ik die organisatie wel voor elkaar?' Ja, dan vind je het ingewikkeld. Dus dat soort vaardigheden moet je wel gaan ontwikkelen, als je dat wilt.

Zijn jullie daar met De Activiteit ook mee bezig? Om dat op trainingen te doen? Wat doen jullie eigenlijk op trainingen?

Dat is heel divers, wat wij doen. Daar valt bijna geen antwoord op te geven. Maar het is natuurlijk ook de vraag van de school, kinderdagverblijf of peuterspeelzaal. Daar speel je op in, daar ga je mee aan de gang. Dus als een school zegt: 'Wij willen in de onderbouw, in groep 1 t/m 4, met Basisontwikkeling gaan werken, dan ga je dat doen. Dan ga je eerst een intake doen op zo'n school en dan ga je goed in die klassen ook kijken om te zien wat die mensen al gewend zijn, hoe ze werken. En van daaruit ga je een plan maken. En als het dan meteen om invoeren gaat, want daar maken we een onderscheid in: of we gaan eerst oriënteren met de mensen, zodat ze een jaar kunne proeven, ruiken en voelen wat het is dat ontwikkelingsgericht werken, zodat ze na een jaar kunnen zeggen: 'Oke, we gaan het invoeren.' Maar dat invoeren gaan natuurlijk wel stapje voor stapje. Op elke school kan het uitgangspunt heel anders zijn. Wat wel belangrijk is, als het over Horeb gaat, is dat je Horeb meteen inzet. En dat het meteen helder is dat als we gaan invoeren, we ook Horeb meteen invoeren.

Want wat gaat er mis op het moment dat je nog maar even je eigen observatie-instrument die je al had, nog gebruikt? Wat is dan het risico?

Wat zeg je?

Als je zegt van: 'We gaan wel ontwikkelingsgericht werken, maar Horeb laten we nog even liggen. We gebruiken nu nog even de manier van observeren die we gewend zijn. Maar we gaan bijvoorbeeld wel in thema's werken.' Wat mis je dan, als je Horeb laat liggen?

Nou, dat moeten we sowieso niet gaan doen, natuurlijk. Dan ga je waarschijnlijk ook niet leren om naar de dingen te kijken waar we binnen OGO naar willen kijken. Maar, ik snap wel dat we afspraken kunnen maken om niet meteen het oude observatiesysteem wegdoen. Want invoeren wil zeggen dat we bijvoorbeeld het eerste jaar heel goed naar de spelactiviteiten gaan kijken. Dan kun je wel wat de spelactiviteiten betreft, de observatiemodellen gebruiken en dan gaan mensen al logboek schrijven als ze die activiteiten gaan doen. Maar als we pas weer wat verder zijn, dan kun je zeggen dat het tijd... Dan krijgen mensen het toch wel erg druk. En dan gaan ze ook ervaren, vaak komt dat dan ook wel weer uit het team zelf hoor, dat ze gaan zeggen van: 'Nee, we willen nou toch wel met Horeb. Het wordt nu veel te druk. Want we moeten KIJK! doen - ik zeg maar iets - en we moeten met Horeb aan de gang. Nee, dan willen we ook echt nu met Horeb aan de gang.'

Dus dat merk je ook wel uit je ervaring? Dat het sneller gaat misschien zelfs met Horeb?

Ja.

En hoe lang kost het ongeveer dan... Ja, dat is misschien lastig in te schatten, denk ik...

Ja, dat zijn allemaal van die vragen...

...Ja, dat weet je niet. Daar gaat het dan misschien ook niet om.

Nee, dat klopt, daar gaat het niet om.

Goed, even kijken hoor. Waarom sluit het aan, daar hebben we het over gehad. Wat de leerkracht nodig heeft ook. Ja, dit is meer zichtbaar al in het gesprek: welke voor- en nadelen zie je aan het gebruik? Dus voordelen: je krijgt heel goed zicht op de kinderen, je bent structureel bezig. Heb je verder nog punten?

Ja, die ontwikkeling van de kinderen is natuurlijk wel heel belangrijk, dat je die goed in beeld krijgt. De zone van de naaste ontwikkeling. Dat is wel heel belangrijk, dat je ook mee gaat doen met de kinderen en ziet van: 'He, het werkt!' Wat toch altijd weer terugkomt is de vraag of de leerkracht gaat ervaren dat het meerwaarde heeft. Gaat de leerkracht er zelf enthousiast van worden? Dan kan het pas gaan lukken.

Ja, want dat merk ik wel eens op De Triangel, dat er leerkrachten zijn die heel terughoudend zijn. Dat gaat niet echt over mijn onderzoek, maar ik vind dat wel interessant, van: Wat doe je dan? Waar gaat het dan om? Ga je ze dan maar laten proberen en kijken of het werkt, of ga je zeggen: 'Oke, we moeten blijkbaar eerst nog iets aan onze visie doen.' Omdat ze dan eerst zien dat het kan werken.

Ja, kijk, er is een duidelijke keuze gemaakt voor Basisontwikkeling in de onderbouw?

Ja.

Ik denk, als dat goed gebeurd is, dan zou ik niet - maar dat is natuurlijk op afstand, ik weet niet wat daar allemaal speelt - dan zou ik niet terug gaan naar de visie. Ik kan me voorstellen dat het op een studiedag nog even aan de orde komt. Waarom doen we het ook alweer? Dat kan ik me wel voorstellen dat dat heel goed kan zijn. Ik heb zelf natuurlijk ook op een OGO-school gewerkt. En soms is het wel zo dat leerkrachten zich er echt niet lekker bij voelen. En soms heb je wel democratisch gekozen voor OGO, maar dan kan het nog steeds dat niet iedereen zo enthousiast is. En dan kan ik me voorstellen dat je gesprekken gaat voeren met die mensen. En bij ons zijn er in die tijd twee

mensen op een heel goede manier naar een andere school gegaan. Omdat je met elkaar in gesprek kwam en snapte van elkaar en wij heel goed van die leerkrachten dat ze zich daar eigenlijk gewoon ongelukkig bij voelden en dat ze gewoon veel liever naar het regulier onderwijs wilden. Nou, dan moet je natuurlijk niet blijven modderen op een OGO-school, want daar word je alleen maar zelf heel ongelukkig van en de anderen ook, die wel vooruit willen. Dus het is altijd een win-win-situatie als je het dan gewoon goed voor elkaar krijgt. Dus dat is allemaal wel de moeite waard om te onderzoeken. Want je moet natuurlijk wel kunnen zeggen, ook als schoolleiding, van: 'Jongens we hebben dit gekozen en we gaan nu die kant op en daar hoort dit bij. En natuurlijk doen we dat heel rustig aan, want dat kan niet anders, dat hoort ook zo, maar we gaan er wel voor. En je mag je eigen stappen ook nog nemen, maar we gaan wel ook minimale afspraken maken, bijvoorbeeld dat iedereen twee keer in de week Horeb gaat schrijven.'

Ja ze hebben wel afgesproken dat ze per dag twee activiteiten in een groepje doen, de ze voorbereiden en evalueren. Want je hebt toch wel twee keer per dag spelwerkles, bijvoorbeeld. En dat gaan ze nu doen. Ik ben wel heel benieuwd wat eruit komt hoor, want ze zitten nog volop in het traject. Ik hoop wel dat ik ze kan helpen om te laten zien hoe ze bezig moeten zijn. Ik merk dat het wel fijn is voor ze dat ik er ben. Ik loop wel stage op die school, maar ik zit wel in groep 6. Dus ik sta er wel een beetje buiten. Ze hebben nu bijvoorbeeld mijn theoretisch deel gelezen en dat geeft ze een stukje bewustwording: 'O ja, hierom doen we het en zo zit Horeb in elkaar.' Dat is wel mooi om te zien. En nu hopen dat het lukt, maar dat zal wel.

Jawel, maar goed, je komt natuurlijk altijd hobbels tegen. Dat is altijd zo. Dat kan ook niet anders, denk ik.

Maar je moet dat denk ik wel leren accepteren. Het gaat niet allemaal in een keer goed.

Ja, dat is soms voor leerkrachten ook nog wel een punt, ja. Daar kan ik me ook wel iets bij voorstellen. We moeten het ons helemaal eigen maken, we weten het niet goed genoeg. Ja, daar moet je wel rustig onder kunnen blijven. En zelf kunnen bedenken van: 'we zitten in een proces, en dat geeft niet.'

Heb je nog andere aanvullende punten wat ik mee kan nemen?

Nou, eigenlijk ehh, niet zo. Ik denk dat wat misschien wel goed is om te bedenken dat je naar die leerkrachten, dat doen wij ook zo, vanuit onze scholing, dat wij ook ontwikkelingsgericht naar leerkrachten kijken. Dat het ook om betrokkenheid gaat en om betekenissen en om motieven. Net zoals zij naar die kinderen kijken, kijken wij ook naar die leerkrachten. Om ingangen te zoeken om het betekenisvol voor ze te maken.

Dat is wel een goeie.

Ja, dat is natuurlijk wel heel mooi als je dat gaat lukken. Dat je goed bij de leerkrachten aan gaat sluiten.

Hoe doe je dat?

Kijken waar de vragen liggen, in ieder geval. Goed gaan kijken wat een leerkracht doet in de klas, hoe die het gewend is om het te doen. Dan kun je natuurlijk aansluiting vinden.

Dat is wel leuk. Voor mij natuurlijk, maar ook voor de onderbouwcoördinator. Zij wil er zelf graag voor gaan.

Ja, zeker. Overtuigen is trouwens het slechtste wat je kunt doen hè, daar moet je nooit aan beginnen.

Waarom niet?

Overtuigen dat helpt niet, nee. Dat gaat niet werken. Het moet uit degene zelf komen, dat is het allerbelangrijkste. Doordat je dingen gaat bespreken of gaat doen, met de mensen. Vooral dat

ervaren, wat wij ook naar de kinderen toe vinden, dat het ervaren zo belangrijk is. Dat is bij de leerkrachten echt niet anders.

Dat vind ik wel een mooie toevoeging.

Ja, ik ben met een kinderdagverblijf nu bezig en die mensen zeiden: 'ja, we willen wel Startblokken – de voorloper van Basisontwikkeling -, dat willen we wel gaan doen.' Dus ik ben een paar vrouwen daar aan het trainen om trainster te worden. Dus die moeten helemaal goed Startblokken, Horeb alles natuurlijk kennen. Ze wilden wel met Startblokken beginnen maar nog even niet met het Horeb, weet je wel.

Ja, dat hoor je meer.

Ik vond dat heel ingewikkeld natuurlijk, maar goed het plan dat lag er. En ik ben heel enthousiast over die meiden, die doen dat hartstikke leuk. Dus we zijn daaraan begonnen en nou de vorige keer dat ik met ze sprak, toen zeiden ze: 'Ja, maar, we hebben toch het gevoel dat we toch met Horeb aan de gang moeten gaan.' En ik zei: 'Oh, is dat zo?' En toen zei één van die vrouwen: 'Isabelle, ik vind het zo knap hoe jij dat gedaan hebt. Je hebt ons helemaal niet overtuigd. Je hebt helemaal niet gezegd dat het eigenlijk moest. Hoe je het gedaan hebt, dat weet ik niet, maar we vinden nu echt dat we met Horeb aan het werk moeten gaan.' Dus dat was wel zo een ontzettend groot compliment. Zie je, het kan wel. Je kunt ze het zelf laten voelen.

Heb je dan zelf wel een idee hoe je dat gedaan hebt?

Nou, ik heb ze natuurlijk wel die observatiemodellen onder de neus gelegd. 'Jongens, dit zijn de dingen waar we naar gaan kijken.' En het zijn natuurlijk heel pientere meiden, dus die snappen ook wel van: 'Ohh, maar als dat de kijkpunten zijn, we hebben nu heel andere observatiepunten, bijvoorbeeld.' Dus, dat druppel je er zo in.

Het is misschien ook wel een beetje onwetendheid bij leerkrachten dat er zo veel in Horeb zit. Want zoals die observatiemodellen, dat merkte ik op De Triangel, zij willen heel graag duidelijk hebben waar ze naar moeten kijken. Ze denken dat ze met Horeb alles los moeten laten, maar dat is helemaal niet zo.

Nee, juist. Wat ik juist hoor als ze die observatiemodellen zien, van: 'Wouw, dit is fijn! Dit is hartstikke fijn zo'n observatiemodel, want nu snappen we het, nu weten we waar we naar moeten kijken.' Dus eigenlijk zou het houvast moeten bieden, ja. Maar kennen ze het niet goed genoeg?

Nou, kenden niet. Maar de afgelopen onderbouwvergadering was ik erbij en toen had de coördinator even al die modellen uitgeprint en laten zien en toen zeiden ze: 'Oh, ja, ik wist niet dat het zo goed uitgewerkt was.'

Ja... Precies. Dan weten ze gewoon niet goed genoeg wat erin zit.

Ja, daarom is het goed dat ze nu heel inhoudelijk daarmee bezig gaan en daarna naar de praktijk gaan. Ik denk zelf wel dat het goede stappen zijn.

Ja, maar ja. Het was nog beter geweest als ze meteen vanaf begin af aan, vanaf dag één dat het invoeren begon, dat ze die observatiemodellen onder hun neus hadden gehad. En dat dan niet om per se te observeren maar om eens samen naar videobeelden te kijken: wat zie je hier nou terug?

Om zo een beetje te oefenen?

Ja.

Dat moet ik even navragen, hoe dat gegaan is, daar ben ik wel heel benieuwd naar.

Ja, dat zijn wel belangrijke dingen om te weten ja. Hoe is dat proces gegaan? Hoe zijn ze eraan begonnen?

Ja, dat zegt inderdaad ook wel iets over alles: de houding van de leerkrachten, wat ze allemaal doen.

Hoezo?

Nou, als ze nu nog een beetje sceptisch tegenover dat observeren staan, dan kan dat komen doordat ze daar niet meteen mee in aanraking zijn gekomen.

Ja, ja. Maar het is wel mooi dat ze nu gaan zeggen van: 'Oh, als die observatiemodellen erin zitten, dan...'

Ja, maar voor veel blijft het ook eng hoor. Die onwetendheid.

Ja, maar dan is het goed – en dat zal Levineke zeker doen – dat ze het gefaseerd invoeren. Kijk, dat activiteitenboek is al gelukt. En dat doen ze ook digitaal?

Ja.

Oke, dan zal ze nu met die spelactiviteiten aan de gang gaan en dat observatiemodel heel goed leren kennen. En dan merk je wel dat je af en toe ook die andere observatiemodellen nodig hebt. Want je gaat ook wel eens een gesprekje voeren met kinderen voor je met spel gaat beginnen. En dan moet je toch even bij het observatiemodel van gespreksactiviteiten kijken en pendelen tussen die observatiemodellen. En zij hebben het geluk ook dat ze digitaal doen. Daar hebben ze pas onderzoek naar gedaan, o.a. door De Activiteit. Dat het veel effectiever is. Dat is eigenlijk wel logisch, want de leerkrachten kunnen alles meteen in beeld opploepen. En wat ze ook moeten gaan doen natuurlijk is die observatiemodellen gaan gebruiken vooraf ook. Om hun observatiepunten bijvoorbeeld te kiezen. Op allerlei niveaus gebruik je de observatiemodellen. Die kun je ook al bij het ontwerpen gebruiken. Want dan kun je snappen dat als ik straks een schoenenwinkel in de klas ga hebben, dat als er kinderen zijn die nog manipuleren, dat er ook te manipuleren valt in die schoenenwinkel. Want anders is het voor die kinderen niet interessant.

Ja, dat is natuurlijk ook wat ze uiteindelijk willen. Om die observaties te gebruiken om weer een nieuw aanbod te gaan maken. Dat aansluit. Dat is natuurlijk de hele bedoeling. Dat vind ik zelf heel mooi aan Horeb, dat die observaties heel doelgericht zijn, om er weer mee aan de slag te gaan. Ik heb ook naar andere observatie-instrumenten gekeken, maar die hebben dat helemaal niet. Dat is gewoon puur vastleggen. En dan zul je er als leerkracht vast wel iets mee doen, maar juist met Horeb kan dat hartstikke goed.

Ja, Horeb is zo bedoeld. Dat je vervolgaanbod gaat inplannen, dus dat je weer nieuwe hypothesen eigenlijk kiest en dat je van daaruit weer aan de gang gaat. En ik ben het nog nooit in een ander observatiemodel tegengekomen dat je heel goed op je eigen rol reflecteert. Dat zit er ook in he, dat je aan de reflectiekant gaat kijken hoe jouw rol als leerkracht is geweest. Was het handig? Moet ik het de volgende keer anders aan doen?

Ja, omdat je zelf zo betrokken bent, waarschijnlijk, is dat ook weer belangrijk.

Nou ja, nee. Het is belangrijk om je onderwijs gewoon beter te krijgen. Want dan ga je het een volgende keer net anders doen, waardoor het misschien wel veel beter gaat. Daarom is het natuurlijk heel goed om te reflecteren. 'Ik heb nu dit en dat gedaan. Was dat eigenlijk wel handig? Of had ik eigenlijk dit moeten doen?' Als de leerkrachten zó gaan denken en zó gaan reflecteren dan krijg je alleen maar beter onderwijs. Dat doen heel veel leerkrachten nog niet zo hoor, dat is best pittig. Ik denk dat het in de opleidingen van nu veel meer zit. Bij ons zat het er helemaal niet in.

Terwijl ik nu soms ook denk van: 'Poeh, we moeten het nu zo veel doen, als ik straks lekker kan werken dan hoef ik dat in ieder geval niet meer te doen.' Terwijl dat dus wel zo is.

Ja, het moet wel zinvol zijn he. Daar kan ik me wel iets bij voorstellen.

Bijlage 8. Verslag van het meekijken met Horeb

School: GBS De Triangel
Groep: Elmergroep 1/2
Leerkrachten: Margriet Bax en Mirjam Slotman
Datum: 25 oktober t/m 3 december 2010

Week 1

Geplande activiteiten:

- Aanwezig zijn bij de onderbouwvergadering waarin het thema voorbereid wordt.
- Met de onderbouwleerkrachten van een klas hun voorbereiding verder uitwerken. Welke observaties hebben ze in vorig thema gedaan waar ze nu mee verder willen? Hoe kunnen ze hun activiteitsaanbod daarop aansluiten? We doen dit voor een groepje kinderen heel concreet.

Verslag:

Voorbereiding thema

De onderbouwleerkrachten hebben het thema niet voorbereid in de onderbouwvergadering. In die vergadering was de aandacht voor het samen kijken naar Horeb en het onderzoeken van de theorie hierover. Daarom is er besloten om het thema door de groepsleerkrachten afzonderlijk te laten voorbereiden. Margriet en Mirjam hebben hun voorbereiding digitaal ingevuld. Voor het thema begon, hebben ze het *Formulier voor de voorbereiding van thema's en activiteiten* en *Het webmodel voor de onderbouw* ingevuld. Ze hebben een brainstorm gedaan van welke activiteiten ze kunnen doen. Ook hebben ze naar de bedoelingen gekeken. Ze hebben daarbij gebruik gemaakt van hun observaties en activiteiten uit het vorige thema. Ze hebben dit niet specifiek op zorggebied gedaan, maar meer in het algemeen. In het vorige thema hadden ze bijvoorbeeld weinig gedaan met knutselen, daarom willen ze dat nu meer aandacht geven.

Planning voor observeren

Margriet en Mirjam bereiden elke dag een of twee activiteiten voor waarin ze tijd nemen om een groepje kinderen te observeren. Nu is dat vooral gericht op spel- en gespreksactiviteiten, omdat ze daar in de onderbouwvergaderingen mee geoefend hebben. Toch zegt Mirjam: 'Omdat ik het zo handig vind om alles op deze manier voor te bereiden en doelgericht bezig te zijn, gebruik ik de voorbereiding en de observatiemodellen eigenlijk ook wel voor bijvoorbeeld constructieactiviteiten.'

Observaties gebruiken om verder te plannen

Ik heb deze keer niet met Mirjam bewust activiteiten gepland naar aanleiding van observaties die ze had gedaan. De eerste twee weken zijn ze in de klas vooral bezig met startactiviteiten. Na de tweede week werken ze het thema verder uit en dan gaan ze ook bepalen welke kant ze op willen met het thema. Ik ga dan met Mirjam de nieuwe voorbereiding maken en voor een groepje kinderen heel concreet een activiteit uitwerken waarin ze die kinderen de uitdaging kan bieden die ze nodig hebben.

Margriet en Mirjam gebruiken hun observaties nog niet heel bewust om nieuwe activiteiten te plannen. Ze gebruiken ze nu meer om te zien op welk niveau een kind bezig is en om te zien hoe je een kind als leerkracht het beste kunt benaderen. 'Onbewust' gebruikt Mirjam haar observaties wel. Ze geeft aan wel in haar hoofd steeds meer een plaatje te krijgen van wat de kinderen kunnen en daar probeert ze in haar handelen natuurlijk rekening mee te houden. Over twee weken gaan we samen het beeld van kinderen dat zij in haar hoofd heeft heel concreet gebruiken om op papier een vervolgactiviteit te plannen.

Week 2

Geplande activiteiten:

- Meekijken bij het observeren. Hoe bereidt de leerkracht dit voor? Op welke manier observeert ze? Wat moet ze daar – naar mijn idee – voor kunnen? Hoe registreert ze de observatie?
- Kort peilen:
Hoe loopt het thema?
Wat is prettig aan het observeren? Wat niet?

Verslag:

Vorbereiding observatie

Margriet heeft haar voorbereiding in de digitale Horeb gezet. Ze heeft drie kinderen gekozen die ze wil observeren tijdens hun spel in de huishoek. Ze focust zich op twee dingen, namelijk of de kinderen het materiaal dat ze heeft toegevoegd (taartjes en schalen) gebruiken in hun spel en ze wil zien of er sprake is van een rollendialoog in hun themaspel.

Ze heeft een kind uit groep 2 gekozen en twee kinderen uit groep 1. Van een kind wist ze dat hij talig sterk is, van een ander kind wist ze dat hij talig juist niet zo sterk was. Ze kiest bewust voor zo'n mix: de kinderen kunnen elkaar dan verder helpen in het spel, dit komt volgens haar de activiteit ten goede. Ze vertelt dat ze het voor haar observatie prettiger vindt om een gemixt groepje te hebben dan een groepje kinderen die veel op hetzelfde niveau zitten. Dan wordt er namelijk meer een situatie gecreëerd waarin de kinderen aan het leren zijn.

Activiteit

Ik heb Margriet geobserveerd terwijl ze met de kinderen meespeelde en observeerde. De volgende dingen heb ik gezien:

Margriet neemt een aantekeningenboekje mee de hoek in, ze schrijft hier twee keer iets in op.

Margriet neemt verschillende rollen aan. Eerst kijkt ze van een afstandje. Ze gaat op een bankje in de hoek zitten en observeert het spel van de kinderen. Daarna speelt ze mee met de kinderen en neemt daarbij in haar rol de leiding door met vragen te sturen, bijvoorbeeld: 'Wat gaan we eten?' 'Hebben we alles gepakt wat we nodig hebben?'

Evaluatie

Een uur na de activiteit vult Margriet haar bevindingen in op het observatieformulier van de digitale Horeb. Het spel van de kinderen liep goed, ze waren met hun activiteit bezig en zaten in hun rol. Dat vult ze in bij de algemene reflectie. Bij de kinderen vult ze in wat ze gezien heeft: sommige aspecten gelden voor alle kinderen, andere aspecten voor een individueel kind. Per kind heeft ze nu vier observatiepunten ingevuld. Dan reflecteert ze nog kort op haar eigen handelen: zij had nieuw materiaal toegevoegd en de kinderen vonden dat leuk.

Als ik Margriet vraag wat ze nu verder gaat doen met deze observatie, weet ze dat niet zo goed. Ze heeft gezien dat de activiteit goed verliep en dat de kinderen op een gemiddeld niveau presteerden. Ze geeft aan vooral in te spelen op wat ze gezien heeft op het moment dat ze ziet dat de ontwikkeling van een kind achterblijft.

Week 3

Geplande activiteiten:

- Het thema loopt nu drie weken. Hoe staan we ervoor? Welke observaties vragen om extra zorg? Hoe kunnen we die in dit activiteitenaanbod vormgeven?

In verband met verschillende andere afspraken die de groepsleerkracht deze week had, kon dit moment in week 3 niet doorgaan. We hebben het één week verschoven. In week 4 heb ik met haar gesproken over bovenstaande punten.

Het thema loopt tot nu toe goed. Het onderwerp 'snoep' slaat aan bij de kinderen, ze zijn betrokken bij het thema. De belangrijkste hoek in de klas is de snoepwinkel. De kinderen kunnen daar goed in spelen. Bij het vorige thema was er een bibliotheek in de klas. Mirjam denkt dat de kinderen daar bepaalde voorkennis hebben opgedaan die ze nu in de snoepwinkel kunnen gebruiken. Ze bedoelt dan bijvoorbeeld dat kinderen weten welke rollentaal past bij een winkelier en een klant.

Mirjam en Margriet hebben binnen dit thema veel beeldende activiteiten gedaan, omdat ze daar in het vorige thema niet zo veel aandacht aan hadden besteed. Het valt Mirjam nu op dat ze via de beeldende activiteiten ook zicht krijgt op de bredere ontwikkeling van de kinderen. Ze ziet bijvoorbeeld hoe de kinderen tellen en sorteren. Het viel haar een keer op dat een kind nog maar tot twee kon tellen. Hier heeft ze een aantekening van gemaakt in zijn kinderdagboek en vervolgens heeft ze veel telspelletjes met dat kind gedaan. Dit voorbeeld laat goed zien hoe Mirjam en Margriet handelen naar aanleiding van hun observaties. Dat doen ze af en toe, als het ze opvalt dat een kind op een bepaald gebied nog achterloopt in zijn ontwikkeling. Ik concludeer daaruit dat ze met hun observaties voornamelijk bezig zijn om te zien of de kinderen op een goed niveau zitten. Als ze zien dat ze achterlopen, gaan ze actie ondernemen door activiteiten te ontwerpen die het kind verder helpen ontwikkelen. Als ze zien dat een kind goed op niveau zit, gaan ze niet bewust nieuwe activiteiten opzetten naar aanleiding van hun observaties. Mirjam bevestigt dit. Een volgende stap in het werken met Horeb is voor hen duidelijk dat ze voor elk kind zoeken naar de zone van de naaste ontwikkeling en het kind helpen daar te komen door een passend activiteitenaanbod te ontwerpen.

Week 4

Geplande activiteiten:

- Meekijken bij het observeren. Hoe bereidt de leerkracht dit voor? Op welke manier observeert ze? Wat moet ze daar – naar mijn idee – voor kunnen? Hoe registreert ze de observatie?
- Kort peilen:
Hoe loopt het thema?
Wat is prettig aan het observeren? Wat niet?

Verslag:

Vorbereiding observatie

Margriet heeft haar voorbereiding in de digitale Horeb gezet. Ze heeft drie kinderen gekozen die ze wil observeren tijdens hun spel in de snoepwinkel. Ze wil zien hoe de kinderen de rollendialoog toepassen in hun spel. Vooral bij een meisje (M.) wil ze hiernaar kijken. Bij een eerdere observatie in de huishoek, heeft Margriet gezien dat M. wel speelt, maar heel weinig rollentaal gebruikt. Ze voert al haar handelingen wel uit, maar praat er niet bij. Ze praat ook niet met andere kinderen. Margriet wil haar in de snoepwinkel nog eens zien spelen om te zien hoe ze daar haar taal gebruikt bij het spelen.

Activiteit

Ik heb Margriet geobserveerd terwijl ze met de kinderen meespeelde en observeerde. De volgende dingen heb ik gezien:

Margriet neemt een aantekeningenboekje mee de hoek in, ze schrijft hier drie keer iets in op.

Margriet neemt vooral de rol van coach aan. Ze houdt het spel goed in de gaten en geeft af en toe aanwijzingen over de handelingen van de kinderen. Ze zegt bijvoorbeeld: 'Wat moet je nu zeggen?' 'Hoe vraag je zo iets netjes?' Ze speelt niet mee, maar geeft aanwijzingen om het spel in goede banen te leiden.

Evaluatie

Een uur na de activiteit vult Margriet haar bevindingen in op het observatieformulier van de digitale Horeb. Het spel van de kinderen liep goed, ze wisten wat ze moesten doen. De activiteit was zinvol voor de kinderen. Dat concluderen we uit het feit dat drie kinderen met heel verschillende niveaus, allemaal tot spelen kwamen in de snoepwinkel. Een jongetje dat net een week op school was, leerde snoepjes in de goede bakken te sorteren. Een meisje uit groep twee kon een bonnetje schrijven nadat ze snoep had verkocht. Een ander meisje bedacht hoeveel snoep ze nog kon kopen van het geld dat ze over had. Zo werden de kinderen op hun eigen niveau uitgedaagd om te spelen op hun manier.

Bij de kinderen vult Margriet in wat ze gezien heeft: alle kinderen kenden de rollentaal. Eén meisje gebruikte deze taal ook in de dialoog met anderen. De andere twee gebruikten dit nog vooral naar aanleiding van hun eigen handelen. Per kind heeft ze nu twee of drie observatiepunten ingevuld. Dan reflecteert ze nog kort op haar eigen handelen: zonder haar hadden de kinderen ook kunnen spelen, ze waren genoeg betrokken. Toch kon ze het spelen af en toe verder helpen of weer op gang brengen.

Ik praat met Margriet over wat ze nu verder gaat doen, naar aanleiding van deze observatie. Ze heeft gezien dat M. nu wel taal gebruikte bij het spelen. Dat vindt ze prettig, want dan weet ze nu dat M. de taal wel kan gebruiken bij het spel. We bedenken samen dat Margriet hier nog wel verder aandacht aan kan besteden. Bij een huisbezoek heeft Margriet gezien dat M. heel veel kletste en niet te verlegen was om de dialoog aan te gaan. Bij het spel in de klas ziet ze nog steeds dat M. de dialoog met andere kinderen niet zelf aan gaat, ze neemt hierin nog geen initiatief. Margriet gaat een

activiteit voor M. verzinnen waarin ze een veilige omgeving aanbiedt, wat het voor M. wellicht makkelijker maakt de dialoog met andere kinderen aan te gaan.

Observeren

Margriet vindt het prettig om handelingsgericht te observeren. Ze ziet dan echt hoe de kinderen aan het spelen zijn. Ze vindt het zelfs lastig om zittend te observeren, zonder dat ze zich bemoeit met het spel. Als ze meekijkt bij de kinderen, brengt ze graag dingen in om het spel verder te helpen. Het lukt haar om dit te combineren met het observeren van de kinderen.

Week 5

Geplande activiteiten:

- Kort peilen:
Hoe loopt het thema?
Wat is prettig aan het observeren? Wat niet?

Week 6

Geplande activiteiten:

- Conclusie en evaluatie: wat halen we uit de observaties? Wat zegt dit over het aanbod in een nieuw thema?

De twee laatste weken heb ik samengenomen. Ik sprak Margriet en Mirjam over het thema en ze gaven aan dat ze met de snoepwinkel gestopt waren en zich nu volledig op Sinterklaas richtten. Ze waren er aan het begin van het thema volop ingedoken en het thema sloeg heel erg aan bij de kinderen. Dat maakte dat de activiteiten goed op gang kwamen en al snel uitgebouwd konden worden. Na vier weken vonden de leerkrachten het lastig om weer nieuwe impulsen te verzinnen. Toen ze zagen hoe geboeid de kinderen waren wat betreft Sinterklaas, hebben ze besloten zich daar verder op te richten.

Ze zien hierin een leerpunt voor zichzelf: door een goede voorbereiding en planning van het thema hadden ze dit kunnen voorkomen. Het eerste plan was namelijk om het thema 'Snoep' soepel over te laten lopen in 'Sinterklaas', maar die overgang is niet goed genoeg uitgedacht. Dat maakte dat Mirjam en Margriet wat abrupt gestopt zijn en met het andere thema verder zijn gegaan. Dit is in de onderbouwvergadering besproken en de leerkrachten willen dit de volgende keer anders gaan doen.