

**WAT ER OOK
SPEELT
IN EEN LAND**

**LAAT HET
VOORAL DE
KINDEREN ZIJN**

Loesje

POSTBUS 1045 6801 BA ARNHEM

236hA
Feb

Ans van der Linden

Studentnummer: 2134350

Opleiding Master Sen Remedial Teacher

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Begeleidster: Marie-José de Ridder

Juni 2010

**Mogen kleuters lekker spelen,
of moeten ze al letters leren?**

We zijn gevoelig voor de min of meer romantische ideeën van veel mensen die gefascineerd zijn door jonge kinderen en gouden herinneringen hebben aan het onbekommerde, fantasierijke en vrije spel.

Vol heimwee halen we beelden op van ravottende, rollen spelende, bouwende, spelletjes spelende, halsbrekende toeren uithalende en onderzoekende kinderen. Binnen, in heimelijke hoekjes of op de zolder en buiten, op straat, in parkjes, in de buurt. We herinneren ons de kleuterscholen waar kinderen, niet aan roosters of leeropbrengsten gebonden, zowel binnen als buiten onder het liefdevolle toezicht van hun leidsters de hele dag konden spelen.

Gouden herinneringen. De realiteit van nu is anders. De leefomgeving laat het vrije spelen niet meer toe; er is weinig ruimte en de straat is te gevaarlijk. Kinderen zijn anders, ze weten meer van de wereld en kunnen vaak niet meer spelen.

Wij, volwassenen, moeten hen niet alleen veel ruimte bieden om hen lekker te laten spelen, we moeten hen ook weer leren spelen!

(Frea Janssen-Vos, 2004)

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Introductie	6
Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag	9
Hoofdstuk 2 Theoretisch onderzoek	12
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	18
3.1 Betrokkenen bij dit onderzoek	18
3.2 Dataverzameling	18
3.3 Beschrijving van de onderzoeksmethoden	18
3.4 Betrouwbaarheid en validiteit	22
3.5 Ethiek	22
Hoofdstuk 4 Dataverzameling en analyse	24
4.1 Teambespreking over geletterdheid in het werken met takenboekjes	24
4.2 Vragenlijst takenboekjes leerkrachten	25
4.3 Gedragsobservaties groep 1-2	26
4.4 Tijdsteekproef taakgerichtheid takenboekje	27
4.5 Tijdsteekproef taakgerichtheid tijdens de sessies	28
4.6 Scoring van de betrokkenheid van Sjors tijdens de interventies	28
4.7 Toets letters benoemen	29
4.8 Toets invented spelling	30
Hoofdstuk 5 Data-interpretatie	32
5.1 Conclusies naar aanleiding van de deelvragen	32
5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag	36
Hoofdstuk 6 Evaluatie van het onderzoek	38
6.1 Het onderzoeksproces: De voorbereiding	38
6.2 Het onderzoeksproces: Aan het werk	39
6.3 Het onderzoeksproces: Verwerken van de gegevens	39
6.4 Wat heeft het onderzoek opgeleverd	40
Nawoord	41
Literatuurlijst	42
Lijst van bijlagen	44

Samenvatting

Dit onderzoek is er op gericht om te ontdekken of het verstandig is om in de kleutergroepen al bezig te zijn met het aanleren van letters. De kleuterfase wordt immers sterk gekenmerkt door het 'spelende' karakter.

De boeken 'Spel en ontwikkeling' (2004) en 'Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw' (2008) van Frea Janssen-Vos zijn een belangrijke leidraad bij de zoektocht naar antwoorden op spelgebied. Voor de achtergronden van het leesproces is het 'Protocol Leesproblemen en Dyslexie' (Wentink en Verhoeven 2003) een belangrijke bron.

Uit deze literatuur blijkt dat het belangrijk is dat het lesaanbod betekenisvol is voor kinderen. Dit kan worden bereikt door een thematische context met functionele lees-schrijfactiviteiten. Een bemiddelende rol van de leerkracht is essentieel in dit proces. Hierdoor wordt de motivatie van leerlingen verhoogd en worden vaardigheden ontwikkeld of verbeterd.

In dit onderzoek staat Sjors, een leerling uit groep 2, centraal. Doel van dit onderzoek is om te achterhalen of hij te motiveren is om vanuit zichzelf te kiezen voor leesactiviteiten.

Door observaties wordt in kaart gebracht hoe zijn kiesgedrag is. Hierin wordt de betrokkenheid gemeten met de Leuvense betrokkenheidsschaal (Ferre Laevers, 1993). Tijdsteekproeven geven duidelijkheid omtrent zijn taak-werkhouding. De toetsen 'letters benoemen' en 'invented spelling' brengen zijn letterkennis in beeld.

Tevens worden de betreffende leerkrachten bevraagd op hun visie op de leesontwikkeling in de onderbouw en hun werkwijze met de takenboekjes die gehanteerd worden in groep 1 en 2 als voorbereiding op groep 3.

Met dit als achtergrond wordt een lessenserie opgezet die aansluit op de behoeften van Sjors en waarin kansen gecreëerd worden om bezig te zijn met letters en geschreven taal.

Tijdens de lessenserie wordt opnieuw de betrokkenheid gemeten en de taakwerkhouding in kaart gebracht en na afloop van de cyclus worden de toetsen

'letters benoemen' en 'invented spelling' opnieuw afgenomen om de vorderingen te meten.

Alle data worden in kaart gebracht en met elkaar vergeleken en hieruit worden conclusies getrokken.

In dit onderzoek blijkt dat door het betekenisvolle aanbod en de bemiddeling van de leerkracht een grote taakgerichtheid en betrokkenheid bij Sjors ontstaat, waardoor de leesactiviteiten spelenderwijs worden meegenomen in zijn spel.

Introductie

Ik ben Ans van der Linden en ik werk op een Openbare Basisschool in een middelgroot dorp in Noord-Limburg. De school verzorgt regulier basisonderwijs volgens het leerstofjaarklassensysteem en telt ongeveer 320 leerlingen. Van de leerlingen heeft 13% een etnische achtergrond of is direct van buitenlandse afkomst. Mijn vooropleiding is de Kleuterleidsters Opleidingsschool (KLOS) en ik heb 25 jaar voornamelijk kleutergroepen gehad. Sinds 3 jaar werk ik als remedial teacher. Dit schooljaar ben ik tevens als intern begeleider voor de groepen 1 t/m 3 verantwoordelijk. Remediërende ondersteuning geef ik aan enkele leerlingen met autisme die een rugzakje hebben (leerlinggebonden financiering; LGF).

Ik wil gaan onderzoeken waarom veel leerlingen van de groepen 2 moeite hebben om gemotiveerd te werken met de voorbereidende leesmaterialen terwijl diezelfde leerlingen enorm gemotiveerd kunnen werken tijdens keuzemomenten.

Mijn eigen motivatie voor dit onderzoek

Vanuit mijn vooropleiding ligt bij mij de nadruk op het spelend leren. Ik vind het belangrijk dat kinderen de wereld spelend kunnen ontdekken. Het is schitterend om kleuters te zien spelen, te zien hoe spel ontstaat, hoe spel zich ontwikkelt en hoe kleuters onvermoeid nieuwe invalshoeken zien en elkaar inspireren. Steeds weer creëren ze nieuwe situaties. Hierin worden basale ervaringen opgedaan die nodig zijn voor de verdere ontwikkeling. In mijn werk zie ik kinderen die samen met leeftijdsgenootjes hun eigen kunnen, grenzen en kansen ontdekken.

Maar ook als individu kunnen kleuters onverstoord spelen, uitproberen, ontdekken, hardnekkig volhouden, de kunst afkijken, opnieuw proberen en verschrikkelijk gefrustreerd raken of juist enorm genieten van succeservaringen.

Wat me nog steeds fascineert is het plezier waarmee veel kleuters naar school komen. Enthousiaste kinderen vol verhalen. Kleuters die thuis belangrijke dingen voor me hebben getekend of geknutseld. Broekzakken vol schatten: steentjes, veertjes, een mooi lapje, het ringetje van de tandarts, gogo's. Dit alles vergezeld van glanzende ogen en koesterende gebaren.

Dit alles maakte mijn werk het meeste de moeite waard. Nu ik geen eigen groep meer heb is deze betrokkenheid, zo eigen aan kleuters, een groot gemis.

Veel kleuters beginnen graag aan de werkjes die voor hen zijn geselecteerd. Soms bestaat de opdracht uit open werkvormen en kunnen ze de keuze of de invulling er van zelf bepalen. Soms zijn er gesloten opdrachten, voorgeschreven activiteiten of materialen. Het valt me op dat de motivatie of gedrevenheid voor 'verplichte' werkjes bij veel kinderen minder is, of van kortere duur. Voor kleuters is een kwartier intensief werken aan een verplichte opdracht een flinke klus. Deze kinderen reageren na afronding van zo'n activiteit dan opgetogen met de vraag: "Mag ik nú gaan kiezen?" En vervolgens gaan ze er als een speer vandoor en werken een half uur onafgebroken en met rode konen aan een zelfgekozen activiteit.

In onze groepen 2 wordt gewerkt met zogenaamde 'takenboekjes'. In dit boekje registreren de leerlingen zelf de uitgevoerde opdrachten met ontwikkelingsmaterialen als: Mini Loco, Pico Piccolo, Varia, 5 op een rij, Luisterfoto, Heinevetter, Knipoog, Figura. Ik merk dat sommige kleuters hiervoor moeilijk te motiveren zijn.

Vanuit diverse invalshoeken in onderwijsland komt het voorstel om in de groepen 2 al te beginnen met het leerproces van lezen en schrijven. Vanuit mijn matige ervaringen dat in mijn praktijk kleuters moeilijk te motiveren zijn voor 'verplichte' werkjes rijst bij mij de volgende vraag. *Zijn kleuters op deze leeftijd al te motiveren voor de 'verplichte' kost van voorbereidende lees- en schrijfwerkjes? Waar blijft de ruimte voor het jonge kind om spelenderwijs kennis te nemen van bovengenoemde cognitieve ontwikkelingen?*

Wat hoop ik te bereiken in dit onderzoek?

Ik hoop een antwoord te vinden op de vraag **of** en **waarom** het zo belangrijk is om al in de kleutergroepen te beginnen met lezen, en schrijven. Ik hoop door dit onderzoek een manier te vinden om kleuters gemotiveerd te krijgen voor het werken met voorbereidende lees- en schrijfmaterialen. Ik wil weten of het werken met onze takenboekjes hierin een goede werkvorm is en of er mogelijk andere werkvormen of materialen zijn die een sterke betrokkenheid van kleuters creëren. Ik hoop te bereiken dat kleuters met rode konen en glanzende ogen aan dergelijke werkjes kunnen werken en teleurgesteld zijn als ze moeten stoppen aan het einde van de werkles.

Relevantie van het onderzoek

Voor mezelf is het onderzoek relevant. Als intern begeleider wil ik graag draagvlak creëren voor nieuwe ontwikkelingen. Van de zeven collega's in de onderbouw hebben er vier een KLOS achtergrond. Zij hebben spelenderwijs ontdekken hoog in het vaandel staan en staan sceptisch tegen het in de kleutergroepen al beginnen met leren lezen en schrijven.

Ik vind het belangrijk dat wij enerzijds mee gaan met onderwijsvernieuwingen en dat anderzijds de deskundigheid van iedereen wordt gerespecteerd en gewaarborgd.

Ik wil een helder beeld hebben over het hoe en waarom van deze ontwikkelingen. Ik wil me kritisch opstellen en de voor- en nadelen tegen elkaar afwegen. Vanuit een kritische ontdekkingstocht door literatuur en onderzoek in de praktijk wil ik me verdiepen in deze materie. Op deze manier bouw ik expertise op en kan ik nieuwe ontwikkelingen binnen de school begeleiden.

Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag

Aanleiding

In november 2009 heb ik met alle groepsleerkrachten van de kleutergroepen leerlingbesprekingen gevoerd over de ontwikkelingen binnen de groep als geheel en de kleuters als individu. De balans opmakend viel het me op dat een aantal leerlingen van groep 2 moeilijk te motiveren zijn om in de takenboekjes te werken. Veel van deze leerlingen zijn echter gemotiveerde kinderen, die met enthousiasme kunnen spelen, werken en nieuwe dingen verzinnen. Het valt me op dat er in iedere groep van ongeveer 23 leerlingen vier à vijf 'probleemleerlingen' benoemd worden. De problemen zijn uiteenlopend van aard. De meest voorkomende aandachtspunten van deze leerlingengroep zijn te vinden in de hoek van zwakke/matige concentratie, veel beweeglijkheid en moeite met opname van de leerstof. Vanuit de besprekingen blijkt dat juist deze specifieke groep kinderen moeite heeft met het werken in het takenboekje.

Probleemstelling

De leerlingen van groep 2 werken meestal 2x per week verplicht in hun takenboekje. De meeste ontwikkelingsmaterialen uit het takenboekje zijn zelfcorrigerend. Vaak maakt het werkje onderdeel uit van de weektaak; een geselecteerd aantal werkjes of activiteiten die de leerlingen zelf in die week moeten plannen. De kleuters hebben keuze in het moment waarop ze de activiteit ondernemen.

De leerkrachten ervaren dat het moeilijk is om deze leerlingen te motiveren. De kinderen hebben hulp, sturing en aanmoediging nodig om 10 tot 15 minuten aan de slag te blijven. Het valt op dat er een wezenlijk verschil is in werkhouding tussen het werken aan het takenboekje of het werken met een zelfgekozen materiaal of activiteit.

Ik vraag me af waar het probleem precies zit. Is het taakwerkje te moeilijk? Is het taakwerkje te saai of niet uitdagend genoeg? Is de instructie van het materiaal onduidelijk of onvolledig? Is de zelfstandigheid van de leerling niet toereikend? Moeten er te veel handelingen onthouden en verricht worden om het gewenste resultaat te behalen?

De tussendoelen van het Expertise Centrum Nederlands (ECN) en van het Freudenthalinstituut geven een scala aan zaken die de kleuters aan het einde van groep 2 zouden moeten beheersen. Een voorbeeld hiervan is het herkennen van 15 lettersymbolen. Maar zijn deze doelen voor kleuters wel reëel?

Doel van het onderzoek

Ik wil weten of het goed is om in de kleutergroepen te beginnen met leren lezen. Ik wil weten of wij met onze takenboekjes op de juiste manier werken aan de tussendoelen. Ik wil onderzoeken of de kleuters te motiveren zijn om vanuit zichzelf te kiezen voor de leesactiviteiten in de takenboekjes.

Doel in het onderzoek

Ik wil onderzoeken of de kleuters uit onze groepen 2 te motiveren zijn om uit zichzelf te kiezen voor leesactiviteiten.

Onderzoeksvraag

Hoe kan ik één kleuter uit groep 2 die niet gemotiveerd is voor de leesactiviteiten in het takenboekje, zo motiveren dat dit kind zelfstandig gaat kiezen voor leesactiviteiten?

Deelvragen om het antwoord op de onderzoeksvraag te vinden

- Wat is het belang van spelen; hoe leren kinderen door te spelen?
- Wat zijn onze doelen voor het werken met de takenboekjes?
- Wat vinden mijn collega's van het werken met de takenboekjes?
- Welke richtlijnen worden gehanteerd om de tussendoelen geletterdheid te bereiken en hoe bieden we de tussendoelen geletterdheid op een goede manier aan de kleuters aan?
- Hoeveel leerlingen werken niet gemotiveerd aan de takenboekjes?
- Hoe begint de casusleerling nu aan het takenboekje en hoe lang blijft deze leerling geconcentreerd aan het werk?
- Hoe gemotiveerd werkt de casusleerling als hij zelf kiest en in welke zaken is hij geïnteresseerd?
- Is deze leerling te motiveren om letters te leren?

Huidige situatie

De werkles begint. De leerlingen gaan om de beurt kiezen uit werkjes die op het planbord staan. Zij kunnen kiezen tussen verplichte- en vrije keuze werkjes. De eerste leerlingen springen enthousiast op en poppenhoek, bouwmat, luisterhoek, crea-lokaal en constructietafel zijn snel vol. Een paar leerlingen kiezen voor takenboekje. Van de 4 leerlingen uit dit onderzoek konden 2 leerlingen direct aan de slag op de bouwmat. De andere 2 leerlingen dralen voor het keuzebord. Bouwmat, poppenhoek en luisterhoek zijn inmiddels vol. De leerkracht stimuleert om te kiezen voor takenboekje als werkje. De 2 leerlingen aarzelen en kiezen een van de andere activiteiten.

In de laatste werkles van de week worden deze 4 leerlingen automatisch ingepland bij het takenboekje omdat ze dit verplichte onderdeel nog niet gedaan hebben. Het duurt een poosje voordat ze hun spullen hebben gepakt. Ze werken, maar hebben veel oog voor de activiteiten om hen heen. De leerkracht stimuleert hen en ziet er op toe dat de leerlingen zeker 15 minuten aan de slag blijven met dit taakje. Als ze het beoogde aantal opdrachtjes hebben gemaakt vragen de leerlingen: “Mogen we nú gaan kiezen?”

Gewenste situatie

De werkles begint. De 4 leerlingen kiezen uit werkjes die op het planbord staan. Een van de opdrachten van de weektaak omvat het werken aan leesactiviteiten. Twee van de leerlingen kiezen voor de constructietafel. De andere 2 leerlingen kiezen voor het werken aan leesactiviteiten. De leerlingen halen snel hun spullen en beginnen meteen aan hun taak. Ze werken geconcentreerd en kijken af en toe op om elkaars werk te bekijken, vragen te stellen of aanwijzingen te geven. De leerkracht observeert vooral en het werk behoeft weinig interventie. Ze werken zeker 20 minuten intensief door.

Tijdens de laatste werkles van de week vragen de leerlingen enthousiast om nog een keer extra te mogen werken aan de bedoelde activiteiten.

Hoofdstuk 2 Theoretisch onderzoek

Gewoon ontspannen plezier hebben. Je voordoen als een ander, torens bouwen, met auto's rond racen of je pop verzorgen. Het kind en vaak ook de ouders staan er niet bij stil hoe belangrijk dit spel is voor het kind (Vos-van der Hoeven, T. de, 2002).

Inleiding:

Dit hoofdstuk is een weergave van de zoektocht naar informatie en antwoorden. Wat is er nou zo belangrijk aan spel? Waarom spelen kinderen zoals ze spelen? Waarom vergeten ze de tijd? Willen kinderen zelf letters leren of wordt dat door hun omgeving opgelegd?

Daarom een verdieping in literatuur over spel en spelontwikkeling en literatuur over de ontwikkeling van geletterdheid.

Wat wordt er verstaan onder 'spel':

Spelen is iets wat kinderen altijd en overal ter wereld hebben gedaan en nog steeds doen. Spelen gaat vanzelf en hoort bij de ontwikkeling van een kind. Niet voor niets maken ouders, leidsters, jeugdartsen en leerkrachten zich zorgen als een kind niet uit zichzelf speelt. Tegelijkertijd ontgaat het volwassenen ook regelmatig dat een kind speelt, want spelen kan veel verschillende vormen aannemen, waarbij speelgoed uit de winkel of een speeltoestel niet noodzakelijk is (Hajer en Keesom, 2008).

Hajer en Keesom (2008) refereren naar Huizinga, die het spel benoemt als: 'een diepgeworteld element in het leven van mens en dier'. Spel ligt volgens Huizinga aan de basis van allerlei culturele uitingen en verschijnselen en is overal te vinden.

Spel is daarnaast een 'Oervorm van beschaving'. In het spel bouwt een kind de wereld zoals het die ervaart en beleeft. Het is de grondvorm voor de ontwikkeling van de motoriek, zintuigen, intelligentie en sociale interactie. Spel is zelfontdekking. Een sociale, creatieve en intellectuele ontdekkingstocht die ons in staat stelt ons aan te passen aan een cultuurpatroon. Spel is ook recreatie en ontspanning (de Groot 2001, van Oers 2003).

Volgens Fromberg en Bergen (2006) heeft spel intrinsieke¹ waarde: het motiveert, geeft voldoening, zelfvertrouwen, is aantrekkelijk en werkt verslavend. Het heeft als het ware een ingebouwde motor die het spel steeds weer op gang houdt.

Zij noemen als kenmerken van spel, dat het symbolisch is, betekenisvol, actief, plezierig, vrijwillig en intrinsiek gemotiveerd.

Csikszentmihalyi (1999), v.d. Poel en Blokhuis (2009), zeggen dat spelen kinderen *flow* geeft. Flow is een uiterst plezierige ervaring die tot stand komt wanneer de uitdagingen of eisen die de omgeving stelt precies overeenkomen met de competenties die men in huis heeft.

Een kind speelt omdat het dat leuk vindt; het wil spelen. Het is niet zo dat het kind geen doel voor ogen heeft, maar er is ruimte voor improvisatie. In het spel mag alles anders gaan dan in de werkelijkheid.

Spelen is op een prettige manier bezig zijn, betrokken op de activiteiten, gericht en met de mogelijkheid om zélf te bepalen wat te doen. Tijdens het spelen komen bij kinderen nieuwe ideeën op die ze verwerken in hun spel. Kinderen zijn geboeid, geconcentreerd bezig. Ze doen uitvindingen en zoeken oplossingen.

Nellestijn & Janssen-Vos (2005) vinden dat een rijke speelomgeving kinderen enthousiast maakt om aan activiteiten deel te nemen. Een omgeving is 'rijk' als er middelen en materialen aanwezig zijn waarmee kinderen veel kunnen doen, waarmee ze veel ervaringen opdoen en waarvan ze nieuwe dingen leren. De kwaliteit van de materialen telt, niet zozeer de veelheid.

Kinderen werken tijdens het spelen niet naar een vaststaand resultaat toe. Er 'moet' niets: spelen is een niet-verplichte en niet verplichtende bezigheid. Echter; een leerkracht kan tijdens het spelen, via een interventie² het spel 'leerzamer' maken. De interventies dienen daarbij zó te zijn dat het kind door kan gaan met spelen. De vorm van de interventie sluit aan bij de spelsituatie.

Dat wil niet zeggen dat spelend bezig zijn zoveel mogelijk hiervoor moet worden gebruikt. Het is immers niet noodzakelijk dat aan een spelend kind ook nog eens wat wordt geleerd. Ze leren zich al spelend te richten op een bepaalde zaak; zich met een of ander verbinden; de aandacht vasthouden. Zelfs als een volwassene niets inbrengt, leert het spelende kind iets – spelenderwijs! (van der Aalsvoort e.a. 2006).

¹ Intrinsiek: innerlijk of wezenlijk

² Interventie: ingrijpen, inmenging, bemiddeling, tussenkomst

Hoe verhoudt spel zich tot ontwikkeling:

Johnson e.a. (1999) hebben onderzocht dat spelactiviteiten een belangrijke bijdrage leveren aan ontwikkelings- en leerprocessen. Er is echter niet aangetoond dat enkel door 'spel' de verstandelijke ontwikkeling bij kinderen wordt gestimuleerd (Sutton-Smith 1997, Janssen-Vos 2004).

Het lijkt alsof kinderen van hun ouders of juf geleerd hebben dat werken *moet* en dat spelen *mag*. Op die manier leren kinderen dat werken serieus en de moeite waard is, terwijl spelen alleen maar leuk is, iets wat je voor jezelf doet. Maar kinderen ontwikkelen zich juist door te spelen. Daarom zijn dus volwassenen nodig die bewust aantrekkelijke spelsituaties organiseren en observeren wat kinderen doen en kunnen. Verder kunnen ze helpen het spel goed te laten verlopen. Het maakt verschil of de volwassenen (de leerkrachten) het spel tolereren of over kwaliteiten beschikken om spelontwikkeling in positieve zin te bevorderen. Een leerkracht die bijvoorbeeld tijdens het spel de ontwikkeling van geletterdheid wil bevorderen is goed in spelbegeleiding en beschikt over juiste inzichten in de beginnende en functionele geletterdheid.

Spelontwikkeling heeft dus twee doelen: Leren spelen om het spelen zelf én leren spelen om veel te leren (Janssen-Vos 2004).

Janssen-Vos (2008) baseert zich op de ontwikkelingspsycholoog Lev Vygotski, die zegt dat het belangrijk is om aansluiting te zoeken bij de vaardigheden en interesses van kinderen. Ook acht hij de sociale omgeving van groot belang bij de ontwikkeling van kinderen. De kans dat kinderen hun spel verder ontwikkelen en daarin voldoende leren is minder groot als ze op zichzelf zijn aangewezen. Als kinderen zich deel van een groep voelen zijn er meer mogelijkheden om van elkaar te leren. Kinderen hebben dus gezamenlijke, maar ook betekenisvolle activiteiten nodig om tot ontwikkeling te komen en te leren.

Het onderwijsprincipe 'Basisontwikkeling' volgt deze theorie. Zij stellen een brede persoonsontwikkeling als doel in hun onderwijs en ontwikkelen specifieke kennis en vaardigheden bij hun leerlingen om dit te bereiken. Hierbij gaan ze uit van bemiddelende leerkrachten en betekenisvolle gezamenlijke activiteiten. Activiteiten zijn betekenisvol als kinderen er graag aan deelnemen en er bijzonder intens mee bezig zijn (Janssen-Vos 2008).

Relatie tussen spel en geletterdheid:

Spel is niet alleen bewegingsspel of rollenspel. Voor jonge kinderen hebben vrijwel al hun activiteiten een spelkarakter. Maar dit spel is niet een volledig vrije activiteit omdat het altijd gebonden is aan bepaalde regels. Er is daarentegen wel veel handelingsvrijheid.

Rollenspel is spelen met de materialen die er toevallig liggen. Het hoogste niveau van rollenspel is het interactief rollenspel. Interactief wordt het als kinderen zonder materiaal de verhaallijn bedenken en met elkaar verschillende rollen spelen (samenspel van rollen, rollentaal en rolhandelingen). Gaandeweg gaan lezen, schrijven en rekenen een steeds belangrijkere plaats innemen in het rollenspel. In het spel krijgt nu de 'bewuste leeractiviteit' de overhand. Dit is het leren om het leren zelf. De 'bewuste leeractiviteit' is nu de leidende activiteit geworden. De overgang van spel naar de bewuste leeractiviteit speelt zich af in de periode van drie- tot zeven- à achtjarigen.

Door middel van al het spelen, ervaren kinderen dat lezen en schrijven interessante activiteiten van volwassenen zijn. Janssen-Vos (2008) zegt dat kinderen juist daarom in de onderbouw al moeten beginnen met lezen en schrijven. Hiermee doelt ze op activiteiten waarin kinderen hun eigen gedachten en verhalen vertellen en dit vervolgens toevertrouwen aan het papier. Niet het beginnen met allerlei voorwaarden voor het latere 'echte' lezen en schrijven, maar wel vanaf het begin kinderen in aanraking brengen met betekenisvolle activiteiten op lees- en schrijfgebied. Jonge kinderen spelen de werkelijkheid na en gebruiken hierbij naast gebaren en mondelinge taal ook tekeningen, symbolen, tekens die op letters lijken en krabbels. Ze lezen boekjes aan de hand van de plaatjes, lezen hun pop voor en schrijven op hun manier boodschappenbriefjes. In de voorschotbenadering van Smits en Braams (2007) en het 'Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2' (Wentink e.a. 2009), wordt dit 'invented spelling' genoemd.

Zo kan geletterdheid tot ontwikkeling komen; meedoen aan gezamenlijke activiteiten, op hun eigen manier, en profiteren van wat de volwassene en andere kinderen meer kunnen dan het kind zelf. Geletterdheid onderscheiden we in: ontluikende geletterdheid (communiceren, praten en luisteren van 0 tot 4 jaar), beginnende geletterdheid (klanken, letters, symbolen en leesrichting in groep 1 t/m 3) en gevorderde geletterdheid (woorden herkennen en teksten begrijpen in groep 4 t/m 8).

Het is belangrijk zo snel mogelijk te leren dat er bij iedere klank een teken hoort (letter) en bij de juiste klank het juiste teken te noemen. Met woorden kunnen oefeningen gedaan worden. Bij dit alles kunnen schrijfactiviteiten plaatsvinden. Ontwikkelingsgericht onderwijs als 'basisontwikkeling' zegt dat leren lezen geen 'natuurlijk' proces is dat kinderen zich spontaan eigen maken. Maar het is ook geen proces waarin leerkrachten lesjes geven volgens opeenvolgende leerstapjes. In het (rollen)spel kun je vanaf het begin op een zinvolle manier interesse oproepen voor de eerste lees-schrijfactiviteiten. Hierbij geeft de leerkracht 'zetjes' in de goede ontwikkelingsrichting.

Communicatieve activiteiten en omgaan met tekens zijn belangrijke voorwaarden als kinderen gaan deelnemen aan toekomstige leerprocessen. Lezen, schrijven en rekenen zijn vaardigheden die berusten op communicatie (met gesproken en geschreven of gedrukte taal). Voor een goede doorloop in ontwikkeling zijn kinderen er dan ook bij gebaat als deze activiteiten al vóór groep 3 regelmatig aandacht krijgen.

Janssen-Vos (2008) schrijft dat Poland onderzoek heeft gedaan naar de resultaten van ontwikkelingsgericht taalonderwijs in de onderbouw. Opvallend bij deze resultaten is dat op alle onderzochte scholen de gemiddelde groepsscores bij Cito verbeterden en dat er minder uitvallers waren.

Systematische en gerichte aandacht voor klanken en letters in groep 2 geeft veel kleuters extra bagage om in groep 3 gemakkelijker te leren lezen.

Dat woorden uit losse klanken bestaan, ontwikkelt zich bij de meeste kinderen in de tweede helft van groep 2 (als ze er belangstelling voor hebben). Bij andere kinderen komt deze ontwikkeling alleen op gang door instructie. Voor taalactiviteiten als lezen en rijmen hebben kinderen een speciale kennis van taal nodig, namelijk metalinguïstische kennis³. Vanaf jonge leeftijd ontwikkelen kinderen heel geleidelijk een metalinguïstisch bewustzijn. Dit gaat van eenvoudig naar complex: van grotere naar kleinere klankeenheden: van zinnen en woorden via lettergrepen naar klanken. Klank bewustzijn is het meest verfijnde niveau van metalinguïstisch bewustzijn dat gesproken taal bestaat uit een aaneenschakeling van afzonderlijke klanken.

³ Metalinguïstische kennis: niet alleen over de inhoud van de taal nadenken, maar ook over de taal zelf

Het herkennen en toepassen van beginrijm en middenrijm, auditieve analyse (woorden in stukjes 'hakken'), auditieve synthese (losse letters aan elkaar 'plakken') en letters benoemen maken deel uit van het klankbewustzijn.

Uit onderzoek (Wentink en Verhoeven, 2003) blijkt dat enkele vaardigheden die kinderen in groep 2 leren, nauw samenhangen met de woordherkenning in groep 3 en hoger. Deze vaardigheden zijn: het klankbewustzijn, het onthouden van woorden en zinnen, letterkennis en benoemensnelheid (snel benoemen van letters, cijfers, kleuren of objecten). In de onderzoeken komt naar voren dat vooral klankbewustzijn en benoemensnelheid in de onderbouw goed gevolgd moeten worden omdat kinderen dit nodig hebben om goed te leren lezen. Het ECN toonde aan dat het goed lukt om het klankbewustzijn te oefenen binnen een betekenisvolle situatie (Aarnoutse 2004). Klankbewustzijnstraining werkt het best als tegelijk met de klanken ook de letters worden aangeboden. Liedjes, rijmpjes, voorlezen en spelletjes kunnen hierbij waardevol zijn omdat dit kinderen gevoelig kan maken voor de klankstructuur van taal. De leerkrachten krijgen een vrij goed beeld van het klankbewustzijn door te kijken of hun kinderen rijmpjes en versjes kunnen onthouden en er mee kunnen experimenteren. Verder is het belangrijk om bij kleuters de letterkennis goed in kaart brengen en systematisch bij te houden. De gemiddelde letterkennis van kleuters is volgens Aarnoutse (2004): mei groep 1: 5 letters, november groep 2: 8 letters, mei groep 2: 13 letters. Het 'Protocol Leesproblemen en Dyslexie' (Wentink en Verhoeven 2003) geeft aan: februari groep 2: 9 letters, juni groep 2: 15 letters. Onder deze grens wordt hier gesproken over risicoleerlingen.

Uit Nederlands onderzoek blijkt dat kleuters na het werken met een oefenprogramma voor klankbewustzijn, een beter klankbewustzijn ontwikkelen (Korstanje 2005).

De verschillende onderzoekers zijn het erover eens dat het er dus níet om gaat dat jonge kinderen al heel vroeg moeten leren lezen en schrijven; wél dat ze interessante bezigheden gaan vinden en dat ze worden aangemoedigd op hun eigen manier en met de mogelijkheden waar ze op dat moment over beschikken te spelen met taal. De motivatie én vaardigheden kunnen worden uitgelokt en ondersteund in betekenisvolle activiteiten; thematische spelactiviteiten en functionele lees-schrijfactiviteiten in een thematische context.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

"Men kan alles met kinderen doen als men slechts met ze wil spelen" (Otto von Bismarck, 1815-1898).

Dit onderzoek richtte zich er op of één kleuter te motiveren zou zijn om vanuit zichzelf te kiezen voor leesactiviteiten. Verder was de vraag hoe spel ingezet kan worden om met de kinderen aan tussendoelen van beginnende geletterdheid te werken. Om dit te onderzoeken werd gebruik gemaakt van de literatuurstudie, een groepsinterview, vragenlijsten, de 'Leuvense betrokkenheidsschaal', gedragsobservaties, tijdsteeekproeven, de toets 'letters benoemen voor kleuters' de toets 'invented spelling', de werksessies en het bijhouden van een logboek. Volgens Ponte (2002) is deze vorm van onderzoek te omschrijven als actieonderzoek. Het is gericht op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaats vindt. Harinck (2007) schrijft dat dit soort onderzoek vaak gebeurt in dialoog met collega's en/of vakgenoten en meestal cyclisch van opzet is. Na het doorlopen van deze cyclische fases wordt de opgedane kennis gebruikt om het eigen onderwijs op een hoger niveau te brengen.

3.1 Betrokkenen bij dit onderzoek

Hoofdpersoon in dit onderzoek is Sjors, een kind uit groep 2. Verder waren 7 leerkrachten van de onderbouw betrokken bij het onderzoek, de intern begeleider van de school en Ans van der Linden als onderzoeker.

3.2 Dataverzameling

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag en deelvragen werden de hieronder uiteengezette onderzoeksmethoden ingezet. Er werd een planning gemaakt van inzet. Deze is te vinden in de bijlage op bladzijde 45.

3.3 Beschrijving van de onderzoeksmethoden

Literatuurstudie:

Door de literatuurstudie werd vastgesteld wat er over het onderwerp spelen en geletterdheid al bekend was. Omdat kinderen door betekenisvolle activiteiten tot leren kunnen komen (Janssen-Vos 2008) werd bij het uitvoeren van het onderzoek

gekozen voor de insteek spel. Belangrijk in deze keuze was het aantrekkelijke en motiverende van spel, het hierin bieden van zelfvertrouwen, het feit dat spel 'flow' geeft en de mogelijkheid voor de leerkracht om via interventies het spel 'leerzamer' te maken.

Teambespreking (open interview):

Met het werken in de takenboekjes als uitgangspunt, was het van belang dat de doelen daarvan duidelijk gemaakt werden. Een open interview werd gekozen om na te gaan welke visies er waren. Verder kon hierin vastgesteld worden hoe er in de praktijk mee gewerkt werd. Een open interview was in dit onderzoek geschikt omdat hiermee gemakkelijk feiten, meningen en ervaringen verkregen konden worden (Kallenberg e.a. 2007).

De subjectiviteit bij een open interview is in de regel vrij groot omdat men zelf als gesprekspartner deelneemt aan het overleg (Kallenberg e.a. 2007). Om een zo groot mogelijke objectiviteit te kunnen waarborgen werd vooraf een procedure opgesteld met de vragen, de werkwijze en een tijdsplan voor de bespreking (zie bijlage op bladzijde 46). Er werd toestemming gevraagd voor een geluidsopname zodat datgene wat gezegd werd zo objectief en letterlijk mogelijk weergegeven kon worden.

Vragenlijst (gestructureerd interview):

Door een kwantitatief onderzoek door middel van een vragenlijst, kon de mening over en werkwijze met de takenboekjes van de collega's van groep 1-2 in kaart worden gebracht. Het ging om de ervaringen van deze leerkrachten. De vragenlijst werd opgesteld aan de hand van de onderzoeksvragen. Voordeel van een dergelijk interview in dit onderzoek was (volgens Kallenberg e.a. 2007) de objectiviteit en het feit dat de verkregen gegevens in hoge mate vergeleken konden worden.

De Leuvense betrokkenheidsschaal:

Dit instrument scoort aan de hand van observatie de betrokkenheid van kinderen in de volgende 5 betrokkenheidsniveau's:

Schaalwaarde 1 - Geen activiteit

Schaalwaarde 2 - Vaak onderbroken activiteit

Schaalwaarde 3 - Min of meer aangehouden activiteit

Schaalwaarde 4 - Activiteit met intense momenten

Schaalwaarde 5 - Volgehouden intense activiteit

Deze betrokkenheidsschaal die de betrokkenheid tijdens de lessen meet, is ingezet tijdens de gedragsobservaties om te kunnen meten op wat voor niveau Sjors betrokken was bij de opdracht.

Gedragsobservaties:

De gedragsobservaties dienden om zoveel mogelijk van het kiesgedrag en de betrokkenheid van Sjors tijdens de werkles in kaart te brengen. Wat betreft het kiesgedrag, werd per observatie bekeken vanuit welke interesse Sjors koos. De betrokkenheid werd gemeten met de Leuvense betrokkenheidsschaal (Laevers 1993) en van daaruit werden de conclusies getrokken. Met deze schaal werd gemeten hoeveel betrokkenheid Sjors tijdens de observaties liet zien.

Van te voren werd de vraagstelling bepaald, een observatieplan opgesteld en een observatieformulier gemaakt. Er werd gekozen voor een ongestructureerd beschrijvende methode omdat op deze manier zo breed mogelijk geschetst kon worden hoe Sjors handelde, met de bedoeling hieruit conclusies te trekken. De conclusies moesten dienen voor het afstemmen van de interventies tijdens de werksessies. Voorafgaand aan elke observatie werden de observatie aanwijzingen uit Kallenberg e.a. (2007) doorgenomen (bladzijde 207-210), om zo nauwkeurig en objectief mogelijk te kunnen zijn.

Tijdsteekproef:

Met de tijdsteekproef van Bakker-Beens (1995) werd in kaart gebracht hoe de taakwerkhouding van Sjors was tijdens het werken met het takenboekje. Tijdens deze tijdsteekproef werd 4 maal geobserveerd waarbij elke 10 seconden de categorie van de taakgerichtheid werd genoteerd. Na afloop werd het percentage van de tijd berekend dat Sjors taakgericht bezig was. Volgens de landelijke norm geldt 70% of hoger als voldoende taakgericht. Om een vergelijk te kunnen maken werd ook 1 maal gemeten tijdens een vrije keuze werkles.

Verder werd ook tijdens 4 van de 8 werksessies op deze manier de taakwerkhouding van Sjors in kaart gebracht.

De onderwijsassistent nam 2 van de 5 eerste proeven af. De tijdsteekproef tijdens de 4 werksessies werden allen door de onderwijsassistent afgenomen.

Toets 'letters benoemen voor kleuters' en toets 'invented spelling':

Deze toetsen uit het 'Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2' (2009) zijn genormeerd en kunnen worden afgenomen bij alle kleuters in Nederland. Om letterkennis en invented spelling in kaart te brengen werd gebruik gemaakt van deze objectieve instrumenten.

De werksessies:

De uitslag van de taakwerkhouding en het kiesgedrag van Sjors werden gebruikt als uitgangspunt bij het schrijven van de werksessies. In totaal werd 8 keer met Sjors en zijn casusgroepje gewerkt over een periode van 4 weken. De lessen bestonden uit 8 verschillende activiteiten waarin kansen en uitdagingen werden gecreëerd om te werken aan beginnende geletterdheid. Samen met de leerkrachten van Sjors werd de activiteit, de werkwijze en het aanbod bepaald. Hierin werd 4 maal de taakwerkhouding gemeten met de tijdsteekproef (Bakker-Beens 1995) en per sessie genoteerd hoe het betrokkenheidsniveau was volgens de Leuvense betrokkenheidsschaal (Laevers 1993).

Logboek:

Om de werksessies voor te bereiden, het verloop te beschrijven en het geheel te evalueren werd een logboek aangelegd. Volgens een vast format werd hierin een beschrijving van de volgende onderdelen opgenomen:

- Opdracht
- Doelstelling
- Beginsituatie
- Instructie
- Begeleiding en interventies
- Materialen
- Evaluatie
- Reflectie

Met het logboek werd het proces gevolgd. De bevindingen uit het logboek werden meegenomen bij het schrijven van de conclusies.

3.4 Betrouwbaarheid en validiteit

Om het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te maken werden de vragenlijsten opgesteld met meerdere vragen om hetzelfde te meten. De lijsten zijn ter beoordeling voorgelegd aan de critical friends en intern begeleider. Door hun adviezen te verwerken verhoogde dit de helder- en nauwkeurigheid.

Bij de observaties zijn de feiten en interpretaties van elkaar gescheiden. De leerkrachten van de groepen 1 en 2 konden de verslagen lezen, waarna hun opmerkingen en kritiek werden verwerkt.

De toetsen die werden gebruikt zijn genormeerd en geven daardoor een objectieve begin en eindsituatie aan zodat na te gaan was hoeveel groei er werd gemaakt.

Bij elke stap in het tijdspad werd het schema van Korthagen (2008) gehanteerd. Door de teamvergadering en de vragenlijsten werden alle leerkrachten van groep 1 en 2 betrokken bij het onderzoek. Ook lazen zij de verslagen van de sessies en gaven feedback. Verder werden de uitkomsten van gedragsobservaties, tijdsteekproeven en toetsen aan de leerkrachten van Sjors voorgelegd. Samen met hen werden de werksessies vooraf en na afloop besproken. Hierdoor ontstond transparantie in het onderzoek waardoor een eerlijk beeld geschetst kon worden.

Door het bijhouden van het logboek en het consequent verwerken van de gegevens kon bijgestuurd worden indien dit nodig was.

Triangulatie⁴ werd bereikt door onderzoek te doen op verschillende momenten, in verschillende situaties, met verschillende instrumenten en door verschillende mensen. Alle antwoorden werden met elkaar vergeleken. De uitkomsten van de interviews en vragenlijsten werden ter inzage gegeven aan alle betrokken deelnemers om hen goed op de hoogte te brengen van het totale proces en om een 'member check' uit te voeren. Harinck (2007) verstaat hieronder dat nagegaan wordt dat de opvattingen van de betrokkenen goed weergegeven worden. Hierbij konden de betrokkenen eventuele toevoegingen voorstellen en konden zij aangeven of zij herkenden wat er werd beschreven.

3.5 Ethiek

Voorafgaand aan dit onderzoek werd overlegd met de directie en de betrokken leerkrachten. Na mondelinge goedkeuring werd gestart. De leerkrachten waren niet

⁴ Triangulatie: Het onderzoeksveld op verschillende manieren benaderen

verplicht om mee te werken aan het onderzoek. In de gezamenlijke teambespreking werd gesteld dat de gegevens vertrouwelijk behandeld zouden worden. Aan de ouders van de leerling is toestemming gevraagd. Om het onderzoek te anonimiseren is gebruik gemaakt van de fictieve naam 'Sjors' en wordt alleen de onderzoeker zelf met eigen naam genoemd.

Er is gebruik gemaakt van een planning waarin afspraken duidelijk nagekomen werden. Verder werden het traject, de verslaglegging en de gegevens uit de onderzoeksinstrumenten regelmatig voorgelegd aan en besproken met betrokkenen, critical friends en begeleidster.

Hoofdstuk 4 Dataverzameling en analyse

Als je kinderen vraagt waarom ze spelen, zullen ze je misschien verbaasd aankijken. Als ze kunnen antwoorden, zullen ze naar alle waarschijnlijkheid zeggen: „Omdat het leuk is.” Ze zullen in ieder geval niet zeggen : “Omdat het zo goed is voor mijn ontwikkeling.” (Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn)

Bovenstaand citaat geeft weer op wat voor manier Sjors en de casusleerlingen deelnamen aan de speelsessies. Voor en tijdens de speelsessies zijn gegevens verzameld die in dit hoofdstuk verkort en schematisch weergegeven worden.

4.1. Teambespreking over geletterdheid in het werken met de takenboekjes:

Dit onderdeel beoogde het in kaart brengen van de doelstelling van de takenboekjes en de visie op het ontwikkelen van de geletterdheid.

In een teamoverleg met de 7 onderbouwleerkrachten, 2 onderwijsassistenten en 1 WPO-stagiaire werden deze zaken besproken. Het verslag van de bespreking is opgenomen in de bijlage op bladzijde 47.

Doelen met de takenboekjes (samengevat vanuit de vragenlijsten en besprekingen) omvatten volgens het teamoverleg de volgende onderdelen:

- Trainen van ontwikkelingsgebieden
- Opdrachten kunnen maken op de manier zoals in groep 3 ook gewerkt gaat worden
- Het kunnen plannen van taken over een tijdsbestek van een week
- Zelfstandig kunnen werken
- Het op papier, systematisch kunnen registreren van uitgevoerde taken

Voorheen bestond het takenboekje uit moeilijke werkjes uit de klas waaronder bijvoorbeeld mini-loco. Dit vereist voor de leerlingen een manier van werken die ze onder de knie moeten hebben. Om het geheel toegankelijker te maken vullen de teamleden sinds twee jaar het boekje systematisch aan met ontwikkelingsmaterialen in verschillende moeilijkheidsgradaties en in verschillende interessegebieden zoals kralenplank, bouwen, constructiemateriaal, vouwvoorbeelden etc. Men wil op den duur toe naar een takenboekje op maat om zo meer te kunnen differentiëren.

Visie op geletterdheid:

Wat betreft geletterdheid is men kritisch over het actief aanbieden van letters en het streven van het ECN om bij aanvang van groep 3 al 16 letters te beheersen.

Standpunt en bewust beleid in de onderbouw is om meer in algemene zin en niet d.m.v. extra aanbod letters aan te leren. Men vindt de gebruikte methode 'Schatkist' te zeer de nadruk leggen op geletterdheid, terwijl er naar verhouding minder aandacht is voor ordening, gecijferdheid, spel, creativiteit en sociaal-emotionele ontwikkeling. Vastgesteld werd dat de takenboekjes niet gebruikt worden om letters aan te leren of te leren lezen. Men gaf aan dat tot voor kort het boekje voornamelijk de gebieden leesvoorwaarden en voorbereidend lezen trainde.

4.2. Vragenlijst takenboekjes leerkrachten groep 1-2:

Belangrijk was hierna om in kaart te brengen of de manier van werken met de takenboekjes in de diverse klassen overeenstemde. Daartoe werd een vragenlijst opgesteld en voorgelegd aan 7 van de leerkrachten van de 4 groepen 1-2. Hiervan vulden 6 leerkrachten de lijst in. Een schema van de ingevulde lijsten is opgenomen in de bijlage op bladzijde 49. De vragen hadden betrekking op de leerlingen van groep 2.

Samengevat kan gesteld worden dat:

- In iedere groep de leerlingen minstens eens per week verplicht werken in het boekje via de weektaak. Naar behoefte mag dit meermaals.
- Gemiddeld 50% van de leerlingen niet gemotiveerd is om het boekje te kiezen.
- Door positief te stimuleren, extra te begeleiden en te belonen gemiddeld 20% van de klas alsnog gemotiveerd aan de slag gaat, waardoor ongeveer 30% van de leerlingen overblijft die het werken in de boekjes niet zo leuk vindt.
- De zelfstandigheid waarmee de leerlingen in het boekje kunnen werken niet eenduidig is en varieert van 80% tot 30%. Leerkrachten geven aan dat de groepssamenstelling dit percentage sterk bepaalt.
- Men de takenboekjes geschikt vindt om zelfstandigheid, taakgerichtheid en planning te trainen. Verder verkrijgt men informatie over werkhouding van de leerlingen.
- Bij 2 groepen aangegeven wordt dat er behoefte is aan meer differentiatie. 1 groep geeft aan de mate van differentiatie juist prima te vinden.

Op de vraag of en hoe men aan de tussendoelen geletterdheid werkt, geeft men aan hiervoor 'Schatkist' en/of de werkwijze van ECN te gebruiken. Men vindt dat in het takenboekje bij enkele werkjes deze tussendoelen geletterdheid geoefend worden en men volgt de beheersing van deze doelen door het invullen van de leerlingvolgkaart (3x per jaar). Leerlingen die uitvallen, krijgen extra ondersteuning door verlengde instructie en werkmomenten in kleine groepjes of individueel.

De leerkrachten denken dat de leerlingen ongeveer 15 letters moeten beheersen aan het einde van groep 2. Van deze 6 leerkrachten vinden er 3 letterherkenning niet belangrijk.

4.3. Gedragsobservaties:

Belangrijk voor het afstemmen van de speelsituaties was het in kaart brengen van de interessegebieden en het spelgedrag van Sjors. Daartoe werd Sjors 1 keer geobserveerd in een situatie waarin hij verplicht in het takenboekje werkte en 4 keer in werksituaties die hij zelf gekozen had. Hieronder wordt een samenvatting gegeven van de bevindingen. De uitgewerkte observaties zijn opgenomen in de bijlage vanaf bladzijde 51.

De gedragsobservaties werden gescoord aan de hand van de Leuvense betrokkenheidsschaal voor kleuters (Laevers 1993).

Normering	Schaalwaarde
Schaalwaarde 1	Geen activiteit
Schaalwaarde 2	Vaak onderbroken activiteit
Schaalwaarde 3	Min of meer aangehouden activiteit
Schaalwaarde 4	Activiteit met intense momenten
Schaalwaarde 5	Volgehouden intense activiteit

(Voor uitgebreide uitleg over deze schaalwaarden zie de bijlage op bladzijde 64)

Bij het verplicht werken in het takenboekje gaf Sjors aan dat hij liever iets anders wilde. Hij probeerde 5 maal de leerkracht over te halen een ander werkje te nemen. Voordat hij tot het werken kwam had hij ook nog aansporing nodig. Bij het eerste onderdeel van de opdracht was de concentratie voldoende. Sjors was enthousiast om een sticker of zonnetje te verdienen. Na de eerste bladzijde was het voor hem moeilijker om zijn concentratie vast te houden. Hij liet zich afleiden door anderen. Het werktempo ging hierop achteruit.

Datum observatie	Betrokkenheid Schaalwaarde
02-03-2010	3

In de vrije werksituaties kwamen de volgende aspecten naar voren:

Sjors liet een afwisseling zien in samenspelen en individueel zijn eigen plan uitwerken waarbij hij doelgericht en snel werkte en anderen weinig ruimte gaf. Bij samenspelen nam hij een leidende rol op zich. Sjors kwam mentaal en verbaal sterk over. Hij maakte gebruik van overlegtechnieken, maar ging telkens over tot zelfbepalend gedrag. In iedere situatie zag je hem daarna terugkeren naar contact met de anderen, waarbij hij weer aansluiting vond of zich conformeerde aan de regels zodat hij weer deel kon nemen.

Sjors organiseerde zijn werk vlug, kende de routines en paste ze toe.

Datum observatie	Betrokkenheid Schaalwaarde	Gekozen activiteit door Sjors
09-03-2010	5	Constructiemateriaal
18-03-2010	4	Plakken & constructiemateriaal
23-03-2010	3	Stoepkrijten, klimmen, spelen met de kar en spelen met een pion
01-04-2010	5	Constructiemateriaal

Sjors boekte bij 3 lessen (75%) de intense betrokkenheid (schaal 4-5). Tijdens 1 les (25%) was er sprake van een min of meer aangehouden activiteit (schaal 3).

Sjors koos tijdens 3 van de 4 activiteiten voor het werken met constructiemateriaal of een combinatie van plakken en constructiemateriaal. Tijdens de andere activiteit was het constructiemateriaal niet voorhanden en speelde hij afwisselend met diverse materialen.

4.4. Tijdsteekproef taakgerichtheid takenboekje:

De beginsituatie van Sjors wat betreft taakgerichtheid bij takenboekjes, werd in kaart gebracht door voorafgaand aan de speelsessies 5 keer een tijdsteekproef af te nemen. Door de eerste keer een vrije keuze activiteit te meten kon dit afgezet worden tegen het werken in het takenboekje.

Telkens werd 26 minuten lang de mate van taakgerichtheid gescoord met een interval van 10 seconden. De gegevens werden percentsgewijs verwerkt in taakgericht en niet taakgericht gedrag. Volgens de norm van Bakker-Beens (1995) dient de taakgerichtheid 70% of hoger te zijn.

Om subjectiviteit te voorkomen werd bij het werken in het takenboekje 2 maal door de onderzoeker en 2 maal door de onderwijsassistent geregistreerd.

Datum	Soort activiteit	Observant	Taakgericht	Niet taakgericht
04-03-2010	Vrije keuze (mobilo)	Ans	79,8 %	20,2 %
11-03-2010	Takenboekje verplicht	Ans	59 %	41 %
16-03-2010	Takenboekje verplicht	Ans	52,7 %	47,3 %
24-03-2010	Takenboekje verplicht	Onderwijsassistent	59,6 %	40,4 %
31-03-2010	Takenboekje verplicht	Onderwijsassistent	60,3 %	39,7 %

Uit de gegevens blijkt dat Sjors tijdens de vrije keuze met 79,8% ruim boven het gewenste percentage taakgericht gedrag zat. Daartegenover staat dat tijdens het verplichte werk geen van de lessen boven de 70% taakgerichtheid kwam.

4.5. Tijdsteekproef taakgerichtheid tijdens de sessies:

Ook een aantal sessies werden gemeten wat betreft taakgerichtheid. Om personele redenen was het niet mogelijk om alle spelsessies te meten. Vandaar dat er een keuze gemaakt werd op basis van beschikbaarheid van de onderwijsassistent.

Op dezelfde wijze als reeds genoemd werd geregistreerd. Resultaten:

Datum	Soort activiteit	Observant	Taakgericht	Niet taakgericht
13-04-2010	Computeren	Onderwijsassistent	64 %	36 %
15-04-2010	Poppenkast spelen	Onderwijsassistent	79,9 %	20,1 %
22-04-2010	Straat maken	Onderwijsassistent	92,4 %	7,6 %
27-04-2010	Schrijfactiviteit versje	Onderwijsassistent	78,5 %	21,5 %

Uit deze gegevens blijkt dat Sjors tijdens 3 van de 4 gemeten lessen boven de 70% norm uitkwam. Tijdens 1 sessie was de taakgerichtheid met 64% onvoldoende.

De volledige scorelijsten van de tijdsteekproeven zijn opgenomen in de bijlage vanaf bladzijde 65.

4.6. Scoring van de betrokkenheid van Sjors tijdens de interventies:

De observatiebeschrijvingen en tijdsteekproeven gaven een beeld van interessegebied, manier van spelen, contactname, temperament, taakgerichtheid en betrokkenheid van Sjors tijdens verplichte en vrije situaties.

Met dit als basis werd vervolgens een lessenserie opgezet en aangeboden. In totaal werden op deze manier 8 lessen gegeven. Sjors was het kind waarop gefocust werd. Om een groep te kunnen formeren werden uit de groep van Sjors nog 3 leerlingen geselecteerd. Selectie geschiedde op basis van de toetsen 'letters benoemen' en 'invented spelling'. De leerlingen met de zwakste scores hierin werden toegevoegd,

waardoor het ‘casusgroepje’ ontstond. De uitslagen van de betreffende toetsen zijn opgenomen in de paragrafen 4.7 en 4.8.

Van de lessen werd een logboek bijgehouden. Het volledig uitgewerkte logboek is opgenomen in de bijlage vanaf bladzijde 84. In dit logboek werd de voorbereiding, de reflectie en het betrokkenheidsniveau opgetekend (Laevers 1993). Om subjectiviteit te voorkomen heeft de onderwijsassistent die bij les 3, 4, 6 en 7 de taakgerichtheid noteerde in deze lessen het betrokkenheidsniveau bepaald. Dit resulteerde in de volgende uitkomsten:

Datum	Les	Betrokkenheids niveau
06-04-2010	1: Bouwen van kinderboerderij met fröbelblokjes	5
08-04-2010	2: Themahoek kinderboerderij	5
13-04-2010	3: Op computer dierenafbeeldingen zoeken •	3
15-04-2010	4: Poppenkast met dierenpoppen + verhaal schrijven •	4
20-04-2010	5: Verkeersborden maken voor het buitenspelen	5
22-04-2010	6: Buitenspelen met de verkeersborden, wegen etc. •	5
27-04-2010	7: Brief voor mama met het moederdagversje •	5
29-04-2010	8: Prentenboek: ‘Wat zit er in een regenboog?’	5

Omgezet in percentages ziet het er als volgt uit:

12,5%: Schaalwaarde 3 – Min of meer aangehouden activiteit.

12,5%: Schaalwaarde 4 – Activiteit met intense momenten.

75,0%: Schaalwaarde 5 – Volgehouden intense activiteit.

Dit resulteert over het geheel genomen in een totale score van 87,5% van de lessen in de hoogste 2 niveaus van betrokkenheid.

4.7. Toets letters benoemen:

Om een startpunt te hebben van de letterkennis van Sjors voordat we met de lessenserie begonnen werd de toets: ‘letters benoemen’ afgenomen. Volgens de normering is het belangrijk dat de resultaten van alle leerlingen hierin meegenomen worden om een goed referentiekader te hebben voor de scores van Sjors. De eerste maal werd de toets afgenomen bij de hele klas. Op deze manier konden de andere 3 leerlingen geselecteerd worden die deel zouden gaan nemen aan het casusgroepje. Na de 8 sessies (4 weken) werd alleen bij deze 4 leerlingen opnieuw de toets afgenomen om te kunnen vergelijken of ze vooruitgegaan waren t.o.v. hun eerste score. De gegevens zijn in het schema op de volgende bladzijde verwerkt:

Leerling	Datum + kalenderleeftijd (voor de sessies)	Aantal letters	Datum + kalenderleeftijd (na de sessies)	Aantal letters	Score
1 casusgr.	30-03-2010 6;7	geen	29-04-2010 6;8	1	+ 1
2	30-03-2010 6;4	22			
3	30-03-2010 6;2	20			
4	30-03-2010 6;1	16			
5 Sjors	30-03-2010 5;11	5	29-04-2010 6;0	10	+ 5
6	30-03-2010 5;10	9			
7 casusgr.	30-03-2010 5;9	1	29-04-2010 5;10	3	+ 2
8 casusgr.	30-03-2010 5;9	4	29-04-2010 5;10	9	+ 5
9	30-03-2010 5;8	30			
10	30-03-2010 5;4	5			

We kunnen uit de uitslag opmaken dat alle 4 de leerlingen in 4 weken tijd letters hebben bijgeleerd. Sjors kent nu 5 letters meer dan de 5 die hij bij de startmeting al beheerste.

4.8. Toets invented spelling:

Tevens werd gekeken op welk niveau de leerlingen al letters of woorden konden schrijven. Ook hier werd een startpunt bepaald waarin de hele klas de eerste keer werd meegenomen als referentiekader. Eveneens na 8 sessies (4 weken) werd hier de eindscore bepaald.

De leerlingen werd gevraagd 5 woorden op te schrijven. Per woord kon men ten hoogste 5 punten behalen. Het aantal punten verwijst naar de volgende normering:

0 punten: Schrijfkrabbels of tekeningen.

1 punt: Letterreeksen die geen relatie hebben met de klankstructuur van het woord.

3 punten: Semi-fonetisch, als enkele letters – meestal begin- of eindconsonanten – correct zijn.

5 punten: Fonetisch (klankzuivere woorden, bijna correct gespeld) en conventioneel (geheel correct gespeld). Woorden correct of zoals het klinkt weergegeven (dus 'toomaat' mag).

Maximale score voor deze toets is 25 punten.

Een weergave van dit alles in onderstaand schema.

Leerling	Datum + kalenderleeftijd (voor sessies)	Eigen naam	Punten totaal	Datum + kalenderleeftijd (na sessies)	Eigen naam	Punten totaal	Score
1 casusgr.	30-03-2010 6;7	ja	5	29-04-2010 6;8	ja	5	+ 0
2	30-03-2010 6;4	ja	13				
3	30-03-2010 6;2	ja	15				
4	30-03-2010 6;1	ja	21				
5 Sjors	30-03-2010 5;11	ja	5	29-04-2010 6;0	ja	9	+ 4
6	30-03-2010 5;10	ja	7				
7 casusgr.	30-03-2010 5;9	nee	0	29-04-2010 5;10	nee	5	+ 5
8 casusgr.	30-03-2010 5;9	ja	5	29-04-2010 5;10	ja	7	+ 2
9	30-03-2010 5;8	ja	23				
10	30-03-2010 5;4	ja	8				

Uit de score blijkt dat Sjors bij de eindmeting meer woorden/letters kon 'schrijven' dan bij de startmeting. Hij gaat met 4 punten vooruit. Van de andere 3 casusleerlingen zijn er 2 ook vooruitgegaan. 1 leerling is gelijk gebleven.

Hoofdstuk 5 Data-interpretatie

“Maar die letter ken ik ook! Want die was van ‘Parkeren!’” (Sjors, 27 april 2010).

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat het onderzoek opgeleverd heeft. Er wordt hierbij een relatie gelegd tussen de verzamelde data, de literatuur en de deelvragen om zo uiteindelijk tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag te komen.

5.1 Conclusies naar aanleiding van de deelvragen

Wat is het belang van spelen; hoe leren kinderen door te spelen?

Spel is zelfontdekking, het goed is voor de ontwikkeling van de motoriek, de zintuigen, de intelligentie en de sociale interactie (de Groot 2001, van Oers 2003).

Spel zorgt voor intrinsieke motivatie, het geeft voldoening, zelfvertrouwen, is aantrekkelijk en tijdens het spel zijn kinderen geconcentreerd bezig (Fromberg en Bergen 2006). Spelontwikkeling heeft twee doelen: Leren spelen om het spelen zelf én leren spelen om veel te leren (Janssen-Vos 2004).

Dat door interventies van bijvoorbeeld de leerkracht of ouders, het spel leerzamer gemaakt kan worden (Janssen-Vos 2008) kwam heel duidelijk naar voren tijdens de werksessies. De kinderen werden in het spel door de begeleider gemotiveerd om te schrijven en letters te gebruiken. Door dit te integreren in het spel gaf dit nieuwe impulsen en kwamen er ideeën die voor verdieping zorgden. Als voorbeeld: Door een vrachtauto in het spel in te brengen werd ‘parkeerplaats’ geschreven. Dit had als gevolg dat het gebouw daarop werd aangepast, een ingang gemaakt, er kwam een waakhond en vervolgens een bordje met: ‘pas op’. Dit alles gebeurde vanuit sociale interactie en Sjors werkte tijdens de sessies gemotiveerd en geconcentreerd met een totale score van 87,5% motivatie, volgens de Leuvense betrokkenheidsschaal (zie logboek bijlage vanaf bladzijde 84).

Volgens Janssen-Vos (2008) hebben kinderen gezamenlijke, maar ook betekenisvolle activiteiten nodig om tot ontwikkeling te komen en te leren.

In dit onderzoek leidden betekenisvolle activiteiten in een sociale context, tot een verdieping in het spel van de kinderen.

Wat zijn onze doelen voor het werken met de takenboekjes?

- Trainen van ontwikkelingsgebieden
- Opdrachten kunnen maken op de manier zoals in groep 3 ook gewerkt gaat worden
- Het kunnen plannen van taken over een tijdsbestek van een week
- Zelfstandig kunnen werken
- Het op papier, systematisch kunnen registreren van uitgevoerde taken

Deze doelen werden geformuleerd tijdens de gezamenlijke teambespreking van 18 maart 2010.

De takenboekjes worden niet expliciet gebruikt voor het aanleren van letters of het werken aan de tussendoelen. Tot voor kort omvatten de boekjes vooral mini-loco, maar de leerkrachten zijn nu actief bezig het aanbod te verrijken en ontwikkelingsmaterialen toe te voegen om te kunnen differentiëren. Men is kritisch omtrent het aanleren van letters aan kleuters en wil dit niet als doel hanteren. Standpunt en bewust beleid in de onderbouw is om meer in algemene zin en niet d.m.v. extra aanbod letters aan te leren.

Toch zegt Janssen-Vos dat het belangrijk is om in de onderbouw al te beginnen met lezen en schrijven, omdat kinderen in hun spel ervaren dat lezen en schrijven interessante activiteiten van volwassenen zijn. Ook Smits en Braams (2007) en het Protocol Dyslexie van het ECN (2009) benadrukken het belang er van. Zij geven aan dat het er niet om gaat om echte leesvoorwaarden te trainen, maar dat kinderen in aanraking dienen te komen met betekenisvolle activiteiten op lees en schrijfgebied. Door de kritische en huiverige opstelling ten opzichte van het aanleren van letters en de schroom voor extra aanbod, is het de vraag of voldoende kansen hiervoor gecreëerd kunnen worden binnen onze kleutergroepen.

Uit de bevindingen blijkt dat onze takenboekjes vooral dienen als voorbereiding op de manier van werken in groep 3 en dat specifieke leesvoorwaarden hiermee niet getraind worden.

Wat vinden mijn collega's van het werken met de takenboekjes?

Men vindt de takenboekjes geschikt om zelfstandigheid, taakgerichtheid en planning te trainen. Verder verkrijgt men informatie over werkhouding van de leerlingen.

Doordat de takenboekjes nog onvoldoende differentiatie bieden is het boekje niet voor alle leerlingen even geschikt. Gemiddeld 50% van de leerlingen kiest het boekje niet uit zichzelf maar omdat het onderdeel is van de verplichte weektaak. Het percentage is een gemiddelde. Per klas verschillen de percentages omdat de groepssamenstellingen verschillen. Er wordt veel waarde gehecht aan het belang van trainen van de werkwijze van groep 3, maar men geeft aan dat door de moeilijkheid van de werkjes de zelfstandigheid van de leerlingen soms een struikelblok is en dat er dan veel leerkrachtnabijheid nodig is.

Alle leerkrachten geven aan het fijn te vinden met de takenboekjes te werken. Als belangrijk punt wordt aangegeven dat er verschillende materialen aan bod komen en dat door de zelfregistratie er minder administratief werk door de leerkracht gedaan moet worden. Dit geeft aan dat men de manier van materiaalgericht werken belangrijk en fijn vindt.

Welke richtlijnen worden gehanteerd om de tussendoelen geletterdheid te bereiken en hoe bieden we de tussendoelen geletterdheid op een goede manier aan de kleuters aan?

De leerkrachten gebruiken de methode 'Schatkist'. Verder probeert men bij taalactiviteiten de manier van werken van het ECN te volgen. Er wordt voorgelezen, liedjes, versjes, rijmoefeningen, hakken en plakken, letters centraal stellen, auditieve oefeningen, interactief voorlezen en er wordt gewerkt met grote/kleine kring.

Aarnoutse (2004) geeft aan dat het ECN aantoonde dat het goed lukt om het klankbewustzijn te oefenen in groep 1 en 2. Met de activiteiten die onze leerkrachten ondernemen zit er aanbod in oefeningen waar het ECN op doelt.

3 van de 6 leerkrachten vinden echter dat in het aanbod van Schatkist te zeer de nadruk wordt gelegd op de geletterdheid ten koste van andere activiteiten. Uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Wentink en Verhoeven 2003) blijkt dat bij de meeste kinderen de geletterdheid zich vanzelf ontwikkelt maar dat er toch een groep kinderen is waarbij deze ontwikkeling alleen op gang komt door instructie. Vooral voor deze groep kinderen is het aanbod van 'Schatkist' dus goed te verantwoorden.

Hoeveel leerlingen werken niet gemotiveerd aan de takenboekjes?

Uit de antwoorden op de vragenlijst blijkt dat gemiddeld 50% van de kleuters niet gemotiveerd is om het boekje te kiezen. Door positief te stimuleren, extra te

begeleiden en te belonen gaat gemiddeld 20% van de leerlingen alsnog gemotiveerd aan de slag, waardoor ongeveer 30% van de leerlingen overblijft die het werken in de boekjes niet zo leuk vindt.

De takenboekjes werken vooral *materiaalgericht*. Volgens het onderwijsprincipe 'Basisontwikkeling' (Janssen-Vos 2008), biedt *ontwikkelingsgericht* onderwijs veel kansen. Ze gaat hierbij uit van betekenisvolle activiteiten voor een brede persoonsontwikkeling en het ontwikkelen van specifieke kennis en vaardigheden. Bij betekenisvolle activiteiten nemen kinderen graag deel en zijn er bijzonder intens mee bezig. Het materiaalgerichte aanbod heeft wellicht minder betekenis voor de leerlingen waardoor het intens volgehouden spel uitblijft en zich geen 'flow' kan ontwikkelen (Csikszentmihalyi, 1999, van der Poel en Blokhuis, 2009). Dit kan zich uiten in een verminderde motivatie om dit werk te kiezen.

Hoe begint de casusleerling nu aan het takenboekje en hoe lang blijft deze leerling geconcentreerd aan het werk?

Sjors werkte niet graag in het takenboekje. Hij probeerde de leerkracht tot 5x toe over te halen om ander werk te krijgen. Uiteindelijk kwam het betrokkenheidsniveau uit op schaalwaarde 3 (min of meer aangehouden activiteit).

Tijdens de 4 tijdsteekproeven zat hij alle keren onder de norm van 70%, waarmee gesteld kan worden dat de taakgerichtheid van Sjors tijdens het werken in het takenboekje niet voldoende is. Hieruit kan afgeleid worden dat een takenboekje niet betekenisvol genoeg is voor Sjors omdat hij niet graag deelneemt en niet intens ermee werkt (Janssen-Vos 2008).

Hoe gemotiveerd werkt de casusleerling als hij zelf kiest en in welke zaken is hij geïnteresseerd?

Tijdens de observaties waarbij Sjors zelf mocht kiezen koos hij voornamelijk constructiemateriaal. Bij elk van deze observaties waar hij met constructiemateriaal werkte was zijn werkhouding hoger dan bij zijn taakwerkjes. Ook hier komt naar voren dat met constructiemateriaal het werken en spelen voor Sjors veel betekenis heeft door het intense en volgehouden spel. Ook dit bevestigt de visie van Janssen-Vos (2008) dat ontwikkelingsgericht werken met betekenisvol materiaal de betrokkenheid stimuleert en kansen biedt voor het ontwikkelen van specifieke kennis en vaardigheden.

Is deze leerling te motiveren om letters te leren?

Ontwikkelingsgericht onderwijs als 'basisontwikkeling' zegt dat leren lezen geen 'natuurlijk' proces is dat kinderen zich spontaan eigen maken. Maar het is ook geen proces waarin leerkrachten lesjes geven volgens opeenvolgende leerstapjes (Janssen-Vos 2008). Het ECN stelt dat klankbewustzijn en letterkennis goed geoefend kan worden, mits het in een betekenisvolle context gebeurt (Aarnoutse 2004). De gekozen opzet van de lessenserie sloot hier bij aan. Enerzijds uitgaan van de interesse van de leerling, maar aan de andere kant de kansen en mogelijkheden benutten om de beginnende geletterdheid te stimuleren.

Voor de start met de lessen kende Sjors 5 letters en haalde hij 5 punten voor 'invented spelling'. Na de 8 lessen met betekenisvol aanbod, waarin letters bewust benoemd werden, kende Sjors 10 letters en haalde hij 9 punten voor 'invented spelling'.

De taakgerichtheid die gemeten werd tijdens 4 van de lessen kwam in 3 gevallen uit boven de 70%.

Het gemeten betrokkenheidsniveau bij de 8 lessen gaf 1 maal een score van 3; 1 maal een score van 4 en 6 maal een score van 5 op de Leuvense betrokkenheidsschaal. Dit is 87,5% in de hoogste 2 niveaus van betrokkenheid.

Daaruit valt af te leiden dat de betrokkenheid en taakgerichtheid van Sjors werd geoptimaliseerd door middel van een betekenisvol aanbod. Hierdoor werd specifieke kennis ontwikkeld. In het geval van de letterkennis werd dit door meting aangetoond wat resulteerde in verdubbeling van de letterkennis.

5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag

Hoe kan ik één kleuter uit groep 2 die niet gemotiveerd is voor de leesactiviteiten in het takenboekje, zo motiveren dat dit kind zelfstandig gaat kiezen voor leesactiviteiten?

Ontluikende geletterdheid is belangrijk en kan op een speelse manier aangeboden worden. Dit is in tegenstrijd met de manier waarop er in de takenboekjes gewerkt wordt. Het materiaalgerichte concept is niet geschikt voor Sjors. Door het inbrengen van betekenisvolle activiteiten in de werksessies is de taakgerichtheid en

betrokkenheid van Sjors toegenomen. Spelenderwijs leerde hij in een maand 5 nieuwe letters kennen.

De leerlingen goed observeren, het spel van de kinderen volgen, mee spelen in het spel of met het werk, vragen stellen die de kinderen aanzetten tot nadenken, ideeën en suggesties opperen. Dat waren mijn bemiddelingen die er toe leidden dat de activiteiten van Sjors 'betekenisvol' werden. Betekenisvol, omdat Sjors zelf naar interesse het materiaal koos of zijn spel speelde. Spel, waarin hij zich liet inspireren door de klasgenootjes of door mij als bemiddelaar. Op deze manier kon hij op het gebied waarin hij goed is en bij het werk wat hij graag doet, nieuwe dingen ontdekken en leren.

Door van deze manier van werken gebruik te maken, werd een grote taakgerichtheid en betrokkenheid bij Sjors bereikt waardoor hij spelenderwijs de leesactiviteiten meenam in zijn spel.

Hoofdstuk 6 Evaluatie van het onderzoek

Nu het onderzoek is uitgevoerd en beschreven is het tijd om terug te kijken hoe het proces is verlopen en wat het voor mezelf heeft opgeleverd.

6.1 Het onderzoeksproces: De voorbereiding

Door spelen in relatie tot geletterdheid als uitgangspunt te nemen voor mijn onderzoek kreeg ik de kans om diepgaand te onderzoeken wat voor mijzelf hierin een goed onderbouwde visie zou zijn voor mijn huidige functie als Remedial Teacher/Intern Begeleider. Het volgen van onderwijsvernieuwingen, daarop inspelen en op school verandertrajecten opzetten is een deel van mijn taak. Essentieel is dan om goed de achtergronden te weten, maar ook je eigen standpunt.

Toen ik op zoek ging naar literatuur was dat aanvankelijk moeilijk. Het onderwerp was voor mij nog een groot, vaag vraagteken. Ik leerde hiervan dat het moeilijk is om gericht te zoeken naar antwoorden als je niet weet waar je om vraagt!

Als eerste zocht ik literatuur bij elkaar over spelen. Al snel merkte ik dat het antwoorden gaf, maar weer andere vragen opriep. Maar ik merkte ook dat ik in de literatuur aanwijzingen kreeg waar ik verder kon zoeken. Dat is iets waar ik gebruik van heb gemaakt tijdens het verdere proces. Het zoeken naar onderbouwing is iets wat ik me eigen heb gemaakt en wat in mijn verdere ontwikkeling goed van pas komt.

Ik heb interessante dingen gelezen! Ik was verbaasd over mezelf. Waar ik het vroeger al een hele klus vond om een vaktijdschrift bij te houden, las ik nu in een paar dagen tijd een compleet boek. Ik raakte betrokken! Dat is voor mij in dit onderzoek een 'toverwoord' geworden. Want uiteindelijk draaide het hier bij alle belanghebbenden van het onderzoek om.

Tijdens en na de literatuurstudie moest echter ook de rest van het onderzoek vorm krijgen. Ik heb vaak vertwijfeld gevraagd: "Hoe móet het nou?" Ik vond het moeilijk om het helder te krijgen en heb Kallenberg e.a. (2007) en Harinck (2007) werkelijk stuk gelezen! Met kleine stapjes kwam ik steeds een beetje verder. Goed nadenken over wat ik wilde weten en daar de onderzoeksopzet op afstemmen. Dat is wat ik geleerd heb van het doen van dit onderzoek.

6.2 Het onderzoeksproces: Aan het werk

Dit onderdeel vond ik leuk en gemakkelijk om te doen. Normaal werk ik 2 dagen per week buitenshuis, maar in de 2 maanden dat ik praktisch bezig ben geweest met het uitvoeren van het onderzoek heb ik het dubbele aantal uren gedraaid op school!

Ik kreeg alle medewerking van de betrokkenen. Iedereen dacht mee en hielp me vooruit, maar het was vooral mijn casus-leerling 'Sjors' die me de meeste inspiratie gaf. Als ik de kleuterbouw binnenkwam of op de speelplaats moest zijn, kwam hij meteen naar me toe om te vragen wanneer ik weer met hem ging werken. Hieruit leerde ik dat het thema 'relatie' enorm belangrijk is in het welbevinden van de leerling, maar ook in zijn leerproces. Als je écht betrokken bent bij je leerlingen, dan kom je samen helemaal in de 'flow' die van der Poel (2009) en Csikszentmihalyi (1999) bedoelen.

Het praktisch bezig zijn met het invullen van lijsten, het observeren en werken met het casusgroepje inspireerde me. Als ik naar huis ging, wist ik precies wat ik op zou gaan schrijven. Het kwam als een film langs in mijn hoofd.

Ik werd me ervan bewust dat ik vanuit mijn standpunt keek en wilde weten of er andere invalshoeken waren. Ik ging op zoek naar de betekenis van wat ik precies zag. Bij het uitwerken riep dit nieuwe vragen op waardoor ik in een volgende observatie weer gericht ging kijken.

Het vormgeven van de spelsessies en het uitvoeren er van was geweldig. Deze activiteiten hebben me voldoening gegeven. Het was jammer dat ik daar niet mee door kon gaan. Ik zou willen weten wat het gevolg zou zijn voor de risicoleerlingen als ik deze manier van werken kon voortzetten. Mooi was het om te zien dat na 4 weken de letterkennis verdubbeld was!

Het was de eerste keer dat ik deze toetsen uit het Protocol Dyslexie af nam en heb de waarde ervan door dit onderzoek leren kennen.

6.3 Het onderzoeksproces: Verwerken van de gegevens

Tja, en toen kwam ik terecht in een impasse. Ik had twee maanden ontzettend intensief gewerkt, met een enorme betrokkenheid. Allerlei uitgewerkte lijsten, maar toen het in hoofdstuk 4 moest, kreeg ik geen letter op papier! Met geen mogelijkheid kon ik het tot een logisch geheel verwerken. Om toch vooruit te komen heb ik allerlei onderzoeken gelezen op de portal van Fontys Oso. Gekeken welke mogelijkheden er

waren om zaken te verwerken. Ik had steeds het gevoel dat ik er niets mee kon maar ik leerde wel zien welke dingen ik in ieder geval níet wilde of kon gebruiken.

Dankzij steun uit de LOL-groep kwam ik verder. Toen ik merkte dat de vele volgetypte bladzijdes logboek en observaties, bij het verwerken gereduceerd werden tot enkele zinnen zag ik opeens de ‘trechter’ voor me waar onze begeleidster in de lessen vaak over sprak. Door deze visualisatie zag ik veel beter wat er gebeurde in het proces. Steeds filterde ik er kleine stukjes uit, tot de basis over was. Als na een paar dagen weer een stukje af was, dacht ik: “Als ik gisteren had geweten wat hier nou zou staan, dan had ik het in een half uurtje uit kunnen typen!”

Deze laatste fase heeft me uiteindelijk nog wel een maand gekost. Stukje bij beetje hoofdstuk 4 vormgeven en toen uiteindelijk op dezelfde manier hoofdstuk 5.

6.4 Wat heeft het onderzoek opgeleverd

Het onderzoek heeft me antwoorden opgeleverd op mijn onderzoeksvragen. Maar vooral de verdiepte zelfkennis is voor mij waardevol. Ik weet nu hoe ik vertrouwen kan krijgen in eigen kunnen. Ik kijk met voldoening terug op dit proces. Ik weet dat ik het moeilijk vind om te kiezen uit een veelheid aan mogelijkheden, hoge eisen stel aan een resultaat maar ook aan mezelf. Het maken van overuren en nachtwerk is een valkuil voor me.

Positief is, dat het praktische gedeelte me een enorme voldoening heeft gegeven en een grote stimulans om door te gaan. Ik heb gemerkt dat ik praktisch ben ingesteld en voor mezelf een mooi zichtbaar resultaat wil hebben.

Ik heb geleerd dat ik het tijdspad moet bewaken. Minder plannen, andere activiteiten schrappen, leren ‘nee’ te zeggen en het allermoeilijkste: eerder hulp inroepen van anderen en erkennen dat ik niet zo’n ‘die-hard’ ben die het allemaal wel zelf kan. Verder was ik steeds op zoek naar een format. Het liefst had ik een kant-en-klaar onderzoek van een ander gehad wat precies was volgens ‘de norm’.

Pas nu ik alles afgerond heb zie ik dat mijn onderzoek niet in een format te vangen is. Ik kon mijn onderzoek niet bij een ander afkijken! Maar ik heb wel veel geleerd van een ander. Hoe kijkt, handelt en schrijft een ander, en op wat voor manier past dat bij mij of mijn onderzoek?

Het was alles bij elkaar een hels karwei, maar ik weet dat hetgeen dit opgeleverd heeft voor mij, Sjors, de andere casusleerlingen en mijn collega’s de moeite waard is.

Nawoord

Aan het einde van dit onderzoek wil ik graag een aantal mensen bedanken. Dankzij hen kon ik deze omvangrijke klus tot een goed einde brengen.

Allereerst mijn begeleidster Marie-José de Ridder, die me de afgelopen 2 jaar mezelf beter leerde kennen en steeds kritisch en zorgvuldig het onderzoeksverslag bekeek. Dan mijn critical friends; Marina, Angelique, Marieke en Renèsta voor de feedback op de hoofdstukken, alle geboden hulp en de bemoedigende woorden als ik weer eens helmaal in de put zat.

Verder een woord van dank aan mijn directeur Jos Gubbels. Dankzij zijn onvoorwaardelijke vertrouwen, de aanmoediging en het gunnen van alle mogelijke faciliteiten kon ik doorzetten en dit alles afronden.

Daarnaast veel dank aan Riky Janssen, mijn collega Intern Begeleider, voor haar interesse, adviezen, relativeringsvermogen en bemoedigende mailtjes.

En natuurlijk dank aan de collega's van de onderbouw voor de flexibiliteit, alle hulp, het meedenken, bijspringen en de belangstelling voor het verloop van het onderzoeksproces.

Maar vooral wil ik mijn kinderen Piet, Jori, Marieke en Anne bedanken. Voor hun grote zelfstandigheid, het t.v. kijken met de koptelefoon op, voor de klusjes in huis en het dragen van kleding die eigenlijk versteld moest worden, maar waarvoor helaas geen tijd was. We hebben samen uitstapjes moeten missen en er was dit jaar geen 'luxe' meivakantie, maar dat gaan we binnenkort allemaal goedmaken!

En tot slot bedank ik de allerbelangrijkste; mijn man Harrie. Dankzij zijn onvermoeibare steun, zijn hulp en adviezen, zijn grote gevoel voor humor en enorme relativeringsvermogen maar vooral zijn vermogen om mij de vrijheid te geven om het op mijn manier te doen heeft gemaakt dat ik het kon volhouden en afmaken.

Wat ik wil zeggen is dat ik me een 'rijk' mens voel met jullie allemaal om me heen!

Ans van der Linden, juni 2010.

Literatuurlijst

- Aalsvoort, G.M. van der, J.J.C. Kwakkel-Scheffer, A.K. de Vries (2006). *Puur plezier*. Acco, Leuven.
- Aarnoutse, C.A.J. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid. Rede, 4 juni 2004*. Thieme MediaCenter, Nijmegen.
- Bakker-Beens, D. e.a. (1995). *Voor gedrag een 8*. Berkhout, Nijmegen.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow. Psychologie van de optimale ervaring*. Boom, Amsterdam.
- Fromberg, D. en D. Bergen (2006). *Play From Birth to Twelve, Contexts, Perspectives, and Meanings*. Routledge, New York/Londen.
- Groot, R. de (2001). *Kinderen en spel. Spelenderwijs wijzer worden*. Boom, Amsterdam.
- Hajer, F. en J. Keesom (2008). *Tijd voor spelen. Jantje Beton gaat door*. SWP, Amsterdam.
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Garant, Antwerpen – Apeldoorn.
- Janssen-Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Van Gorcum, Assen.
- Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en ontwikkeling*. Van Gorcum, Assen.
- Johnson, J.E., J.F. Christie en T.D. Yawkey (1999). *Play and Early Childhood Development*. Longman, New York.
- Kallenberg, T., B. Koster, J. Onstenk en W. Scheepsmas (2007). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. ThiemeMeulenhoff, Utrecht/Zutphen.
- Korstanje, M. (2005). *Stimuleren van fonemisch bewustzijn. Een onderzoek naar het stimuleren van fonemisch bewustzijn bij kleuters door middel van een interventieprogramma*. Doctoraalscriptie Vrije Universiteit Amsterdam.
- Korthagen, F., B. Koster, K. Melief en A. Tigchelaar (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Nelissen, Soest.
- Laevers, F. (1993) De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters LBS-K. CEGO, Leuven.
- Nellestijn, B. en F. Janssen-Vos (2005). *Het materialenboek*. Van Gorcum, Assen.

- Oers, B. van (2003). *Het spel en de knikkers. Een beschouwing over de betekenis van vroegkinderlijke opvoeding*. De Wereld van het Jonge Kind, 30, 5, 139-143.
 - Poel, L. van der en A. Blokhuis (2009). *Wat je speelt ben je zelf*. Bohn Stafleu van Loghum, Houten.
 - Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij*. Nelissen, Soest.
 - Smits, A en T. Braams (2007). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Uitgeverij Boom, Amsterdam.
 - Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard University, Press Cambridge.
 - Wentink, H., en L. Verhoeven (2003). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Expertise Centrum Nederlands, Nijmegen.
 - Wentink, H., L. Verhoeven en M. van Druenen (2009). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2*. Expertise Centrum Nederlands, Nijmegen.
-
- Nederlands instituut voor zorg en welzijn. *Spel, spelen, speelgoed, aangepast speelgoed ?!*
Geraadpleegd op 9 januari 2010 via
<http://www.4pmin.nl/upload/documenten/Spel.pdf>
 - Vos-van der Hoeven, T. de (2002). *Ik ben een prinses, het belang van spelen voor kinderen*. Artikel uit: www.opvoedadvies.nl, juli 2002.
Geraadpleegd op 29 december 2009 via
<http://www.opvoedadvies.nl/spelen.htm>

Lijst van bijlagen

Bijlage 1: Planning dataverzameling	45
Bijlage 2: Voorbereiding open interview met de leerkrachten van groep 1 en 2	46
Bijlage 3: Teambespreking over geletterdheid in het werken met de takenboekjes	47
Bijlage 4: Vragenlijst verzamel samenvatting in schema	49
Bijlage 5: Gedragsobservaties	51
Bijlage 6: Leuvense Betrokkenheids Schaal voor Kleuters	64
Bijlage 7: Tijdsteekproeven	65
Bijlage 8: Logboek	84

Biilage 1: Planning dataverzameling

Vraag	Onderzoeksinstrument	Doel	Betrokkenen/planning
Wat is spelen en hoe leren kinderen spelen?	Literatuurstudie	Achtergrondinformatie verzamelen en begripsverheldering	Ans December 2009
Wat is het doel achter onze takenboekjes?	Teamoverleg met groep 1-2 (open interview)	Bezinnen op wat de achterliggende gedachte is van de takenboekjes en een heldere doelstelling op papier zetten	Ans Leerkrachten van groep 1-2 Februari 2010
Wat vinden de leerkrachten van groep 1-2 van de takenboekjes en hoe werken ze er mee?	Vragenlijst (gestructureerd interview)	In kaart brengen van de werkwijze en interventies van de leerkrachten van groep 1-2 m.b.t. de takenboekjes	Ans Leerkrachten van groep 1-2 Maart 2010
Welke taken kiest Sjors bij het werken en op wat voor manier werkt hij er mee?	5 open observaties naar gedrag en taakgerichtheid	In kaart brengen van het interessegebied en het spelgedrag van Sjors	Ans Maart 2010
Hoe is de motivatie van Sjors tijdens het werken met het takenboekje?	5x afnemen van een tijdsteekproef	Beginsituatie van de werkhouding van Sjors bij taakboekje bepalen	Ans Maart 2010
Welke letters kent Sjors al?	Toets: 'Letters benoemen voor kleuters' Toets: 'Invented spelling' Beiden uit het 'Protocol leesproblemen en dyslexie groep 1 en 2'	Beginsituatie van de letterkennis van Sjors bepalen	Ans Februari 2010
Wat is een effectieve werkvorm voor het bereiken van de tussendoelen bij Sjors? Is hiervoor het takenboekje geschikt?	Plan van aanpak schrijven en uitvoeren om Sjors te prikkelen en te motiveren om met leesactiviteiten aan de slag te gaan	Het ontwikkelen van de letterkennis en het bereiken van de tussendoelen geletterdheid eind groep 2 bij Sjors	Ans + leerkracht van Sjors Maart t/m mei 2010
Wat is er bereikt na de oefenperiode?	• Toets: 'Letters benoemen voor kleuters' • Toets: 'Invented spelling' (Beiden uit het 'Protocol leesproblemen en dyslexie groep 1 en 2') • 4x afnemen van een tijdsteekproef	• Eindsituatie van de letterkennis van Sjors bepalen • In kaart brengen van het interessegebied en het spelgedrag van Sjors • Eindsituatie van de werkhouding van Sjors bij taakboekje bepalen	Ans Mei 2010

Biilage 2: Voorbereiding open interview met de leerkrachten van groep 1 en 2

Datum: 18 maart 2010

Plaats: Crealokaal in de noodlocatie

Tijdstip: 15.45 – 16.15

Protocol:

Ans vraagt toestemming om een geluidsopname te maken van het gesprek om daarmee de gegevens zo zorgvuldig mogelijk te kunnen verwerken.

Welkom aan de aanwezigen en korte toelichting door Ans over het onderwerp van haar onderzoek.

(3 minuten)

Stap 1:

“We zijn sinds 2 weken weer begonnen met werken in de takenboekjes voor groep 2. We doen dit niet zomaar. Wat voor doel hebben we eigenlijk met dit alles?”

Hierna is er gelegenheid om met elkaar van gedachten te wisselen. De gespreksleider (Ans) ziet er op toe dat ieder teamlid aan het woord komt.

(10 minuten)

Stap 2:

“Wat is de relatie van werken aan geletterdheid m.b.t. de takenboekjes?”

Opnieuw met elkaar van gedachten wisselen waarbij Ans er weer op toe ziet dat ieder teamlid aan bod komt.

(5 minuten)

Stap 3:

Formuleren van een duidelijke doelstelling voor het werken met takenboekjes met hierin het werken aan geletterdheid.

(5 minuten)

Stap 4:

Informeren of iedereen naar tevredenheid aan bod is geweest.

Afspreken op welke manier en waar we dit gaan vastleggen. Ans zal hiervoor zorgdragen.

(5 minuten)

Afronding:

Beknorte beschrijving van het vervolgtraject van het onderzoek door Ans.

(2 minuten)

Biilage 3:

Teambespreking over geletterdheid in het werken met de takenboekjes

Datum: 18 maart 2010

Aanwezig: 7 onderbouwleerkrachten, 2 onderwijsassistenten, 1 WPO-stagiaire, onderzoeker Ans v.d. Linden.

Begripsomschrijving takenboekje:

Een takenboekje is op onze school een registratie boekje op A-5 formaat. Iedere bladzijde bevat een ontwikkelingsmateriaal. Boven aan de bladzijde staat een pictogram of afbeelding van het materiaal. Daar onder worden in een tabel de opdrachten of onderdelen weergegeven met er achter een hokje om aan te kruisen. De leerling kan het takenboekje kiezen of toebedeeld krijgen. De leerling en soms de leerkracht kiest met welk ontwikkelingsmateriaal uit het boekje gewerkt gaat worden. Veel van dit materiaal is zelfcorrigerend materiaal.

Als het taakje af is, registreert het kind het opdrachtje. In principe verdient een leerling na afloop van de taaktijd een 'zonnetje' op de eerste bladzijde van het boekje. Bij 5 zonnetjes mag het kind een sticker achter de rij zonnetjes plakken. De leerkracht beoordeelt of het kind voldoende gemotiveerd gewerkt heeft en voldoende opdrachtjes heeft gemaakt om in aanmerking te komen voor een zonnetje.

Materialen van het takenboekje:

1 – 2 – 3 help	Logisch tellen	Simplex lotto's
Completo	Luisterfoto	Varia
Figura	Middel-Doel	Vijf op een rij
Heinevetter	Mini-Loco	Vouwboekje
Klankrijm	Oorzaak-Gevolg	Wat ontbreekt
Knipoog	Panorama	Woning projecten
Kralenplank	Pico-Piccolo	Woord-sorterspel
Linea	Postbus	

Doelstelling van onze takenboekjes:

- Trainen van ontwikkelingsgebieden
- Opdrachten kunnen maken op de manier zoals in groep 3 ook gewerkt gaat worden
- Het kunnen plannen van taken over een tijdsbestek van een week
- Zelfstandig kunnen werken
- Het op papier, systematisch kunnen registreren van uitgevoerde taken

Visie op de takenboekjes:

Vroeger was het takenboekje standaard voor iedereen hetzelfde. De werkjes bestonden voornamelijk uit heel veel mini-loco, pico-piccolo en een paar andere materialen. Ook nu zitten er nog veel mini-loco taakjes in, maar er komen geleidelijk aan andere materialen bij. Voorheen waren het voornamelijk de vrij moeilijke werkjes uit de klas, maar het boekje wordt steeds meer aangevuld met andere ontwikkelingsmaterialen in verschillende moeilijkheidsgradaties, maar ook in verschillende interessegebieden.

Een struikelblok was bijvoorbeeld dat mini-loco een bepaalde manier van werken vereist die leerlingen onder de knie moeten hebben. Voor wie deze manier niet zo

snel doorhad, was er weinig keuze in het takenboekje. Door de aanvulling met allerlei materialen biedt het takenboekje nu meer mogelijkheden zodat het voor hen gemakkelijker is om gericht, planmatig en systematisch te leren werken.

Toch blijft de vrijheid om met de takenboekjes te werken groot. Naar behoefte kunnen kinderen zo vaak of zo weinig ze willen met dit systeem aan de slag, maar ondanks deze handelingsvrijheid binnen de takenboekjes bieden de leerkrachten bepaalde materialen ook aan buiten dit systeem om.

Verder wordt het takenboekje regelmatig opgenomen in de werkjes van de weektaak. Vooraf wordt door de leerkracht aangegeven of er naar keuze of met bepaalde materialen gewerkt moet gaan worden. Het kan dan b.v. gebruikt worden om iets te trainen wat veel leerlingen nog niet goed beheersen of om te bereiken dat iedereen binnen een bepaalde termijn een aantal keren volgens het systeem heeft gewerkt. Door het aanvullen van de takenboekjes met allerlei materialen kunnen we op termijn toe naar een takenboekje op maat. Leerlingen die b.v. al meer bezig zijn met geletterdheid kunnen hierover meer taakjes terugvinden in hun boekje maar bij kinderen waarbij de behoeftes op een heel ander gebied liggen kun je daarin dingen weglaten. Takenboekjes gaan dan steeds meer gebruikt worden naar kunnen en interesse.

Minder betrokkenheid met betrekking tot de takenboekjes zie je bij een gedeelte van de leerlingen maar vooral bij kinderen die op allerlei gebieden al uitvallen. Vaak zijn het de leerlingen waarover de leerkrachten al twijfels hebben of ze rijp zijn voor groep 3. Die leerlingen pakken het boekje niet vaker dan ze moeten.

Relatie tussen het takenboekje en ontluikende geletterdheid:

De leerkrachten zetten de takenboekjes niet in om bijvoorbeeld expliciet de letterkennis uit te breiden. Wat betreft geletterdheid vindt men het vooral belangrijk dat kinderen letters of klanken kunnen herkennen. Men wil dit echter uitdrukkelijk niet bereiken door letters of klanken aan te bieden. Wat de leerlingen hiervan kennen hebben ze meestal thuis al geleerd. En de pientere kinderen pikken het vanzelf op in de klas wanneer er gebruik wordt gemaakt van de methode 'Schatkist'. Deze methode brengt door middel van thema's lettersymbolen en klanken onder de aandacht. De leerkrachten vinden echter dat er in de methode wel erg veel aandacht wordt geschonken aan de letterkennis terwijl de andere deelgebieden er maar bekaaid vanaf komen. Men vindt dat er naar verhouding veel minder aandacht is voor ordening, gecijferdheid, spel, creativiteit en sociaal-emotionele ontwikkeling. Men geeft aan dat de doelen van schatkist bij een aantal leerlingen wel worden behaald maar dat dit zeker niet voor iedereen geldt.

De leerkrachten zijn erg kritisch bij het feit dat leerlingen op het einde van groep ongeveer 15 letters zouden moeten kunnen kennen. Ze zien dat dit bij verschillende kinderen niet lukt. Bij leerlingen die hier moeite mee hebben worden activiteiten aangeboden, maar dan meer in algemene zin en niet door middel van extra aanbod door bewust letters aan te leren. Dat is een standpunt en bewust beleid van de kleutergroepen.

In de takenboekjes vindt op dit moment een overgang plaats van taakjes die veelal de leesvoorwaarden en het voorbereidend lezen trainen naar een aanvulling met algemenere taakjes die een grotere groep leerlingen aanspreken en waarmee een grotere groep leerlingen goed mee uit de voeten kan. Dus algemeen wordt aangegeven dat de takenboekjes niet gebruikt worden om letters te leren lezen of schrijven.

Biilage 4: Vragenlijst verzamel samenvatting in schema

Leerkracht groep A	Leerkrachten groep B	Leerkracht groep C	Leerkrachten groep D
1: Hoeveel leerlingen zitten er in jouw groep 2?			
10	8	10	10
2: Is het werken in de takenboekjes in jouw klas een verplichte activiteit?			
ja	ja	ja	ja
3: Hoe organiseer je het werken in de takenboekjes?			
Weektaak met sturing	Weektaak met sturing	Weektaak zonder sturing	Weektaak met gedeeltelijke sturing
4: Kunnen de leerlingen zelf initiatief nemen bij het werken hierin? Zo ja, hoe gaat dat dan in z'n werk?			
Ja, mag ook meer dan eens per week	Ja, mag ook meer dan eens per week	Ja, mag ook meer dan eens per week	Ja, mag ook meer dan eens per week
5: Hoeveel kinderen zijn niet gemotiveerd om het takenboekje te kiezen?			
40%	50 %	60%	60%
6: Wat doe je met leerlingen die niet zo enthousiast zijn?			
Verplichten	Verplichten met positieve begeleiding + belonen	Verplichten met positieve begeleiding + belonen	Verplichten door extra begeleiding
7: Hoeveel leerlingen zijn niet/nauwelijks gemotiveerd om in de boekjes te werken?			
40%	20%	20%	0%
8: Hoeveel leerlingen werken niet/nauwelijks zelfstandig in de boekjes?			
80%	Geen antwoord	50%	30%
9a: Mening leerkracht over het takenboekje: Algemeen			
Geeft extra informatie over werkhouding kinderen	Goede differentiatie mogelijkheden		Geeft extra informatie over werkhouding kinderen
9b: Mening leerkracht over het takenboekje: Zelfstandigheid/Taakgerichtheid/Planning			
Voldoende aanwezig	Voldoende aanwezig	Voldoende aanwezig	Voldoende aanwezig
10: Vind je dat de doelstellingen van de takenboekjes bereikt worden?			
ja	ja	ja	ja
11: Zou je iets aan het werken met de takenboekjes willen veranderen?			
Differentiatie in leerstof per kind	Tevreden	Differentiatie in leerstof per kind	Lay-out verbeteren
12: Wat doe je om de tussendoelen geletterdheid te bereiken?			
Werkwijze schatkist	Niet beantwoord	Werkwijze schatkist en ECN	Werkwijze schatkist
13: Vind je letterherkenning belangrijk?			
nee	nee	ja	ja
14: Hoe komen de tussendoelen in de takenboekjes aan bod?			
Bij enkele werkjes	Bij enkele werkjes	Bij enkele werkjes en bij het registreren en plannen	Bij enkele werkjes
15: Hoe controleer je de beheersing van de tussendoelen?			
Leerling volgkaart (3x p.j.)	Leerling volgkaart (3x p.j.)	Leerling volgkaart (3x p.j.)	Leerling volgkaart (3x p.j.)

16: Wat doe je met leerlingen die uitvallen op de tussendoelen geletterdheid?			
Extra individuele hulp. Clustering in klein groepje	Extra individuele hulp. Clustering in klein groepje	Extra individuele hulp. Clustering in klein groepje	Extra individuele hulp. Clustering in klein groepje
17: Hoeveel letters denk je dat leerlingen moeten kennen in juni groep 2 (volgens ECN)?			
15	10	16	14
18: Vind je het zinvol/belangrijk dat leerlingen een aantal letters kennen als ze naar groep 3 gaan?			
nee	nee	ja	ja

Biilage 5: Gedragsobservaties

Observatie 1 taakwerktime

Naam: Sjors

Kalenderleeftijd: 5;10

Groep: 2

Observant: De onderzoeker

Datum: 02-03-2010

Tijdstip: 09.30 – 10.10

Situatieschets:

De 25 leerlingen zitten in een kring in het kringlokaal. Sjors zit 3 plaatsen van de leerkracht af. De leerkracht is bezig om het werk te verdelen. Sjors krijgt zometeen als opdracht om in het takenboekje te gaan werken.

Verslag:

De leerkracht roept om de beurt de leerlingen bij zich en geeft hen hun fotoplaatje.

Ze geeft de werkopdracht en informeert bij enkele leerlingen of zij weten wat ze moeten gaan doen. Ze geeft deze leerlingen verdiepte/aanvullende instructie.

Er zijn nu nog slechts 5 leerlingen in het kringlokaal. De anderen zijn op weg naar de werklokalen om hun taakje te gaan doen.

Sjors is opgestaan en staat met zijn handen in zijn zakken te kijken hoe de leerkracht het werk verdeelt.

De leerkracht geeft hem zijn fotoplaatje en zegt dat hij in het takenboekje moet werken. Sjors zegt: "O juf, mag ik ook lego?" De leerkracht legt uit dat het verplicht werken is. Zijn kaartje stond vanmorgen bij: takenboekje. Sjors trekt een teleurgesteld gezicht en zegt: "Ik wil da helemaal nie". De leerkracht reageert hier niet op omdat ze inmiddels een van de andere kinderen het fotoplaatje aanreikt.

Sjors spreekt de leerkracht nu rechtstreeks aan en zegt: "Juffrouw, ik wou echt geen taakje doen". De leerkracht zegt hem dat het vanmiddag keuzewerkles is en dat hij nu een verplicht werkje moet doen. Sjors antwoordt: "Maar ik wil da nie".

De leerkracht zet de laatste leerlingen aan het werk en zegt dan dat Sjors met haar mee moet lopen naar het speelleerlokaal. Sjors trekt een boos gezicht en loopt met haar mee. In het lokaal gaat de leerkracht naar een groepje leerlingen die aan het werk gaan met de doos: begrippentaal. Sjors gaat naar het takenbord en blijft met zijn kaartje in zijn hand hier voor staan. Hij loopt dan naar de leerkracht toe en zegt: "Juf, mag ik wat anders? Ik wou lego". De leerkracht gaat staan en wijst naar het bord. Ze zegt dat hij nu vliegensvlug zijn kaartje op moet hangen en moet zorgen dat hij aan het werk is. Sjors loopt dan naar het takenbord en zet zijn kaartje bij de juiste afbeelding. Dan loopt hij even rond door de klas. Aan het einde van het rondje is hij bij de bak met takenboekjes. Hij pakt nu zijn boekje er uit. Hij bladert wat in zijn boekje en loopt langs 2 kasten waar hij in kijkt. Hij pakt een loco-boekje en loco-doos uit de kast en loopt weer een rondje door het lokaal. Bij een van de werktafels kijkt hij naar de leerlingen die daar zitten te werken. Dan loopt hij naar de tafel waaraan al 3 kinderen aan het werk zijn in hun takenboekje. Hij legt zijn spullen op deze tafel en loopt dan weer wat rond. Uiteindelijk gaat hij naar de stagiaire die de begeleidingsbeurt heeft in het speelleerlokaal. Hij vraagt haar om hem te helpen. De stagiaire loopt mee naar de werktafel en legt stapsgewijs uit wat hij moet doen. Ze

laat hem de doos openmaken en over de juiste bladzijde heen leggen. Ze informeert of hij nu vooruit kan en Sjors knikt.

Sjors begint om de stukjes op juiste nummervolgorde te leggen. Een van de andere leerlingen van zijn groepje wil hem helpen en wijst op de plaatjes. Sjors zegt: "Dat hoef jij niet te zeggen".

Hij gaat op zijn stoel zitten en trekt zijn onderbeen onder zijn billen. Hij hangt een beetje over de tafel heen. Hij is bezig om de laatste stukjes in het onderste gedeelte van de doos te leggen. Sjors kijkt opzij naast zich waar een andere leerling op de grond met een werkje gaat spelen.

Nu pakt hij het stukje met nummer 1 en kijkt in het bovenste gedeelte waar dit stukje moet liggen. Dan kijkt hij een poosje naar zijn rechterbuur en legt vervolgens weer 2 stukjes neer.

De juf loopt nu langs en Sjors roept: "Juf, ik heb al bijna een sticker verdiend".

Sjors legt weer stukjes en kijkt af en toe op naar zijn buurmeisje. Hij legt dan de laatste stukjes in de doos en probeert de doos te sluiten. Dit lukt niet. Hij maakt de doos weer open en schuift wat aan de stukjes en sluit het deksel dan weer. De overbuur vraagt: "Ligt ie goed?" Sjors schudt 'nee'. Met het omdraaien schuiven de plaatjes wat weg waardoor het deksel niet sluit. Sjors timmert met zijn hand op het doosje en draait het werk dan om. Hij kijkt naar de zelfcorrigerende afbeelding en vergelijkt dit met het voorbeeld. Hij puzzelt 2 kaartjes die verkeerd liggen op de goede plaats en maakt het doosje opnieuw dicht. Hij roept de leerkracht, die komt kijken. De leerkracht geeft hem een complimentje en zegt dat hij een zonnetje heeft verdiend. Sjors rent weg naar de kast en pakt er een blauwe stift uit. Hij loopt snel terug naar de werktafel en geeft de stift aan de leerkracht. Die tekent een zonnetje voor in zijn takenboekje. Sjors kijkt vrolijk. De leerkracht vraagt of hij opgeschreven heeft wat hij heeft gedaan. Sjors zoekt de bladzijde van zijn mini-loco werkje op en zoekt waar hij het kruisje moet zetten. Hij kijkt op de bladzijde van het werkboekje en houdt zijn vinger bij het nummer en kijkt weer in zijn takenboekje. Dan zet hij een kruisje op de goede plaats.

Sjors haalt de stukjes weer uit het bovenste gedeelte van de doos, legt ze weer op volgorde in het onderste gedeelte en slaat de bladzijde van het werkboekje om. Hij begint weer met tellen en stukjes in het bovenste gedeelte van de doos te leggen.

Ondertussen kletst hij met de anderen van het groepje.

De jongen die op de grond speelt komt naar het groepje toe en kijkt even toe. De jongen zegt tegen Sjors: "Ha, jij bent een prinses". Sjors kijkt hem aan. Zijn buurvrouw neemt het meteen voor hem op en zegt: "Sjors vindt blauw gewoon een mooie kleur". Sjors zegt: "Ja, ik wil blauw". Hij is nog steeds bezig met het inleggen van de stukjes. Hij draait zich half om en kletst met een kind die bij het takenbord staat. Hij wil weten wat deze jongen gaat doen. De jongen geeft aan dat hij een ander werkje mag kiezen.

Sjors kijkt het kind na als die de klas uitloopt en gaat over zijn tafel hangen. Hij tikt met het stukje wat hij in zijn hand heeft op tafel. Daarna met het stukje over de tafel wrijven. Dan laat hij zich van zijn stoel af glijden en kruipt over de grond naar het takenbord. Hij pakt zijn kaartje er af en speelt er mee. Dan zet hij het weer terug, staat op en loopt weer naar zijn plaats.

De leerkracht komt naar het groepje toe en vraagt hoe het gaat. Sjors vraagt of hij nu dan een ander werkje mag gaan doen. De leerkracht wil dat hij 2 bladzijdes af heeft. Sjors kijkt weer in zijn boekje en legt het stukje op een plaatsje in de doos.

Conclusie:

Sjors wilde niet graag werken in het takenboekje. Hij gaf duidelijk aan wat hij wel wilde doen en probeerde meerdere malen om dat te bereiken.

Het duurde lang voordat Sjors tot werken kwam. Het eerste onderdeel van de opdracht was de concentratie vrij aardig. Sjors was enthousiast om een sticker of zonnetje te verdienen. Na de eerste bladzijde was het voor hem moeilijker om zijn concentratie vast te houden. Hij liet zich nu afleiden door anderen. Het werktempo ging hierop achteruit.

Score op de Leuvense betrokkenheidsschaal:	Schaalwaarde 3
--	----------------

Observatie 2 keuzewerktijd

Naam: Sjors

Kalenderleeftijd: 5;10

Groep: 2

Observant: De onderzoeker, observatie d.m.v. film

Datum: 09-03-2010

Tijdstip: 09.35 – 10.10

Situatieschets:

Sjors zit in de kring in het kringlokaal. De leerkracht verdeelt het werk. Sjors zit aan de rechterkant van de leerkracht; ongeveer 7 plaatsen van haar af.

Verslag:

Sjors speelt met de knutselwerkjes die achter hem op de tafel staan. Hij pakt het geknutselde varken van de tafel en zegt een paar keer: "Boe". De leerkracht vertelt dat ze de taakjes heeft verdeeld en spreekt Sjors aan om hem bij de instructie te betrekken. Sjors kijkt haar aan en luistert naar wat ze zegt. Als hij hoort dat hij zometeen zelf een werkje mag gaan kiezen springt hij op van zijn stoel en trekt een blij gezicht. Hij kijkt weer even naar de leerkracht en blijft wat onrustig op zijn stoel wiebelen en zo'n beetje springen en telkens weer gaan zitten. Hij kijkt nu niet meer naar de leerkracht.

Direct als hij de leerkracht zijn naam hoort noemen springt hij op en loopt naar het planbord om zijn fotoplaatje er af te halen. De leerkracht geeft instructie om rustig naar de lokalen te lopen. Sjors volgt de instructie op. Hij bijt op zijn kaartje en loopt de deur uit. In het bouw-speellokaal gaat hij bij het takenbord op de grond zitten en bekijkt de afbeeldingen van de taakjes. Na ongeveer 20 seconden plakt hij zijn kaartje bij een van de afbeeldingen. Dan staat hij op en loopt naar de hoek waar de ingenieurskist staat en gaat er bij zitten. Een ander kind heeft dit taakje ook al gekozen. Sjors pakt een reeds gemaakt werkstuk en begint aan de moeren te draaien. De andere jongen komt er bij en draait ook iets los, maar Sjors wijst naar de tafels en zegt: "Ja, maar daar liggen nog meer dingen". De ander reageert hier niet op en gaat door met het losdraaien van de moeren. Sjors zegt niets meer en gaat ook verder met het losdraaien van moeren. Beide leerlingen kijken naar wat andere leerlingen in de hoek vlakbij aan het doen zijn. Als de 2 moeren los zijn haalt Sjors de

bout uit het basisstuk en gaat verder met een andere moer. Als weer beide moeren los zijn haalt hij de bout er uit.

Nu kijkt hij achter zich in de ingenieurskist en pakt er een onderdeel uit. Hij zet hier een bout in en begint er een moer aan te draaien terwijl hij met de andere leerling praat. Als de bout vast zit staat hij met het werkstuk op. Het ziet er uit als de steel van een schop. Sjors springt een aantal keren met de stok door de werkplek. Dan schuift hij het werkstuk voor zich uit en loopt van de werkplek weg. Nu draait hij zich om en legt het werkstuk over zijn schouder en doet alsof hij marcheert. De leerkracht spreekt hem aan en vraagt hem om iets groots te maken. Het moet iets zijn waar ze echt op mee de straat op zouden kunnen. Een auto of een fiets. Het werkmaatje van Sjors geeft aan een hamer te willen gaan maken. De leerkracht geeft aan dat ze daar de ingenieurskist niet geschikt voor vindt. Het werkstuk moet iets groots worden. Sjors kijkt de leerkracht aan als zij vertelt. Hij is ondertussen weer op de grond gaan zitten en bevestigt een wiel aan zijn werkstuk. Zijn werkmaatje spreekt hem aan en ze overleggen samen. Sjors begint een tweede wiel aan zijn werkstuk te bevestigen. Het werkmaatje houdt het wiel heel even mee vast. Als het wiel er aan zit rolt Sjors even met het werkstuk over de grond en gaat dan weer zitten. Hij begint met het bevestigen van een nieuwe bout en draait er een moer aan. Ondertussen praat hij met zijn werkmaatje. Het werkmaatje haalt twee wielen uit de kist en legt die op de grond naast het werkstuk van Sjors. Sjors gebruikt een van de wielen om aan zijn werkstuk te zetten en gaat weer verder met het aandraaien van moeren totdat ook het vierde wiel aan het werkstuk zit. Sjors rijdt eventjes met het product over de grond en pakt een ander onderdeel en gaat dit aan de achterzijde bevestigen. De ander geeft aanwijzingen en Sjors werkt. Hij probeert een onderdeel aan de achterzijde te bevestigen maar het lukt niet goed waarop Sjors het geheel omdraait en verder manipuleert. Er komt een derde leerling bij Sjors zitten. Sjors kijkt naar hem en ze praten met elkaar. Dan gaat de leerling weg en Sjors werkt verder. Ook het werkmaatje van Sjors gaat weg. Sjors werkt door aan zijn werkstuk. Hij kijkt niet op of om, totdat er een nieuwe leerling in de ingenieurshoek komt. De leerling pakt een bout uit de kist en begint er een moer aan te draaien, maar Sjors staat op en zegt dat de leerling weg moet. De leerling geeft antwoord, maar Sjors slaat de jongen lichtelijk in het gezicht en komt op de leerkracht af die langs de hoek loopt. De leerkracht geeft aanwijzingen aan de leerling waar ze naar op weg is. Sjors trekt haar aan haar arm, maar de leerkracht reageert niet omdat ze met het andere kind bezig is. Sjors schudt haar arm en zegt dat er maar twee kinderen in de hoek mogen en dat de ander er niet bij mag. De leerkracht kan nog steeds niet reageren en Sjors loopt bij haar weg. Hij gaat weer naar de bewuste leerling en pakt zijn gezicht met beide handen vast zodat deze leerling hem aankijkt. Sjors zegt dat de jongen niet in de ingenieurshoek kan en neemt hem het werk af. De eerste leerling komt terug in de ingenieurshoek en stapt tussen hen door. Sjors gaat weer naar de derde persoon toe en maakt met de afgenomen bout een dreigende beweging naar hem toe. Ze staan als kemphanen tegenover elkaar. De derde jongen komt met z'n hoofd dichterbij Sjors toe en ze staren elkaar heel even aan. Sjors verandert de bout van positie en raakt de derde jongen er bijna mee in het gezicht. Dan laat hij de bout zakken en gooit hem op de grond. Sjors rent naar het takenbord en pakt het fotoplaatje van de andere jongen er af. Hij gaat naar de jongen toe en houdt hem het fotoplaatje voor, maar die schudt nee. Sjors blijft even met het plaatje in zijn hand staan en loopt dan terug naar het takenbord. Hij legt het kaartje op de kast er achter en wrijft zijn handen over elkaar met een gebaar van: zie zo! Hij gaat weer naar zijn werk en ziet dat de jongen nog steeds niet weg is. Dan loopt hij terug naar het takenbord en rommelt er

wat op. Als hij terugkomt, zegt hij tegen zijn werkmaatje dat hij het plaatje van de derde jongen er weer bij heeft gezet. Sjors gaat naar de kist en pakt er weer materiaal uit wat hij gaat bevestigen. De derde persoon gaat een stukje verderop spelen en de twee jongens zitten weer bij elkaar bij het werkstuk. Sjors werkt en draait en de ander kijkt toe. Ze praten met elkaar. De ander wil ook iets doen aan het werkstuk, maar dat mag niet van Sjors. Sjors brengt zijn gezicht dicht naar hem toe en kijkt hem dreigend aan. De ander gaat daarop een nieuw onderdeel pakken wat achter hem op de grond ligt. Hij gaat er mee naar Sjors, die inmiddels het voorbereidende werk heeft gedaan en samen schuiven ze het onderdeel op de inmiddels bevestigde bouten.

Sjors blijft intens met het werk bezig en zijn werkmaatje loopt weer weg. Dan komt er een ander kind dat iets tegen hem zegt. Ze praten wat. Sjors zegt: "Neel!". De andere jongen praat met Sjors en beargumenteert zijn verhaal. Sjors is erg bepalend en geeft de ander geen toestemming om spullen te pakken. De andere jongen loopt weg, en Sjors roept hard dat hij het er niet mee eens is. Sjors is nog steeds bezig met het bevestigen van bouten en moeren. Zijn werkmaatje komt er weer bij en gaat op de grond liggen. Sjors werkt en de ander kijkt weer toe. Sjors geeft geen ruimte om samen te werken.

Dan zijn de stukken bevestigd en Sjors houdt zijn werkstuk omhoog en roept mijn naam. Hij zegt dat hij een race-crosswagen heeft gemaakt.

De ander gaat op zijn knieën zitten en prutst wat mee aan het werkstuk. Sjors zegt dat een van de andere kinderen ook mee mag doen en zijn maatje geeft aan dat dit goed is.

Sjors en zijn werkmaatje gaan bij de ingenieurskist zitten en overleggen samen. De ander gaat in de kist rommelen en Sjors bevestigt weer nieuwe onderdelen aan zijn werkstuk. De ander komt nu naar hem toe en laat een wiel zien. Hij zegt dat dit voor het stuur is. Sjors kijkt even op, zegt niets en gaat verder met het bevestigen van zijn onderdelen. De ander gaat bouten en moeren zoeken en zet die vast aan het 'stuur'. Sjors heeft weer een onderdeel bevestigd en gaat nu op zijn race-crosswagen zitten en rijdt wat op en neer. Dan ziet hij de ander weer en pakt het 'stuur' aan. De ander geeft het meteen af. Ze praten samen. Sjors gaat de vastgedraaide moer weer losdraaien. Ondertussen praat hij tegen de ander. De ander laat het losdraaien gewoon gebeuren. Als de moer los is zet Sjors het stuur op de race-crosswagen. De ander kijkt toe. Het stuur klemmt tegen de voorwielen aan. Sjors rijdt een stukje op en neer en merkt dat het stroef loopt. De andere jongen loopt weer weg. Sjors haalt het stuur uit het werkstuk en plaatst het een gat naar achteren. Hij keert het werk om en draait de moer vast. De andere jongen pakt de race-crosswagen nu aan de achterkant vast en samen lopen ze een stukje. Als ze in een open ruimte komen gaat Sjors op de race-crosswagen zitten. De ander houdt het achterste stuk vast.

De leerkracht komt naar hen toe en geeft hen een compliment. Ze zegt dat dit nou precies was wat ze bedoelde. Ze vindt het werkstuk zo stevig dat ze er op kunnen zitten en geeft positieve feedback. Ze rijden nog een paar keer heen en weer. Sjors gaat van de race-crosswagen af en de ander gaat er ook even op zitten. Dan nemen ze het werkstuk weer mee terug naar de ingenieurshoek en gaan er weer aan werken. Sjors zet er twee nieuwe onderdelen aan en haalt het stuur er weer af. De ander komt er bij en houdt de twee nieuwe onderdelen mee omhoog. Ze schuiven het werkstuk samen naar voren terwijl ze het aan de nieuwe onderdelen vast houden. Sjors heeft de leidende functie, de ander kijkt meer toe.

Weer gaan ze terug in de hoek en zetten het werkstuk wat omhoog, terwijl het steunt op de nieuw aangebrachte delen. Sjors probeert nog een onderdeel er aan te

bevestigen, maar hij geeft dit al snel op en gaat wat manipuleren en heen en weer rijden met het werkstuk. De ander gaat nu voorop zitten en Sjors duwt hem vooruit. Na dat stukje wisselen ze van rol. Dit gaat zonder overleg. Het lijkt of het vanzelf ontstaat. Ze spelen samen en wisselen weer van rol. De ander voorop en Sjors weer duwen. Een van de andere leerkrachten komt er bij zitten en stelt vragen over het werkstuk. Sjors en zijn maatje leggen uit hoe ze het hebben gemaakt. De leerkracht bewondert hun werk en ze praten nog even. De leerkracht gaat weer weg en Sjors en zijn maatje keren het werk om. Sjors zet de bovenkant van de race-crosswagen omhoog en maakt sissende geluiden. Dan sleept hij zijn werkstuk weer naar de ingenieurshoek en gaat verder met het aandraaien van moeren.

Conclusie:

Sjors wist meteen de hoek waarin hij iets wilde kiezen. Hij maakte zijn keuze voor de ingenieurshoek vrij snel. Sjors werkte vandaag graag individueel. Hij had een plan en wilde dat zo uitvoeren. Hij had overzicht op zijn werkmaatje en zijn werkmaatje liet dit gebeuren. Al pratend werden de zaken besproken, maar Sjors was erg bepalend. Met taal werd het beargumenteerd. Toen de ander wat meer aandrang en inbreng wilde ging Sjors dominerend en intimiderend gedrag vertonen.

Ook naar de relatie met de anderen toe zag je dit gedrag. Sjors hield graag zelf de touwtjes in handen.

Verder was er bij Sjors sprake van intens volgehouden activiteit en spel. De ander lag op de grond en ontplooipte geen activiteiten toen hij geen meespeel ruimte kreeg van Sjors, maar hij ging uit zichzelf ook niet over tot het initiëren van iets anders voor zichzelf.

Sjors daarentegen keek af en toe op en rond, maar werkte verder onafgebroken en intens met het door hem gekozen materiaal vanuit een innerlijke drive.

Score op de Leuvense betrokkenheidsschaal:	Schaalwaarde 5: Volgehouden intense activiteit
Keuze van Sjors:	Werken met constructiemateriaal

Observatie 3 keuzewerktijd

Naam: Sjors

Kalenderleeftijd: 5;11

Groep: 2

Observant: De onderzoeker

Datum: 18-03-2010

Tijdstip: 09.20 – 10.15

Situatieschets:

De 25 leerlingen zitten in het kringlokaal. De leerkracht leest voor uit een prentenboek. De leerlingen zitten in een kring om haar heen. Sjors zit 7 plaatsen van de leerkracht vandaan. De observant zit 5 plaatsen verder en maakt een beschrijvende observatie.

Verslag:

De leerkracht is bezig een boekje voor te lezen. Sjors kijkt niet naar de juf, maar recht voor zich uit. Hij trekt zijn handen naar binnen in zijn trui zodat zijn mouwen leeg naar beneden hangen. Hij wiebelt met zijn lichaam zodat zijn mouwen gaan wapperen. Hij kijkt naar de bewegende mouwen en blijft het wiebelen een minuutje volhouden. Dan duwt hij zijn handen weer in zijn mouwen en rekt zich uit waarbij hij zijn handen omhoog doet. Daarna gaat hij achterstevoren op zijn knieën op zijn stoel zitten en kijkt naar de spullen die achter hem op tafel staan.

Er komen 2 leerlingen het kringlokaal binnen lopen. Ze staan stil in de kring en luisteren wat de juf tegen hen zegt. Sjors staat op en loopt naar het toe en draait een rondje om hen heen. Dan gaat hij weer op zijn stoel zitten en kijkt hoe de 2 leerlingen ook plaatsnemen.

De leerkracht begint een versje op te zeggen. Sjors doet de eerste 2 regels enigszins mee, maar stopt dan en kijkt de kring rond als de andere leerlingen het versje van 12 regels verder opzeggen.

Nu geeft de leerkracht instructie m.b.t. de werkles. 4 kinderen krijgen hun fotoplaatje mee en gaan het kringlokaal uit om te kiezen in een van de werkruimtes.

De leerkracht vraagt wie er het werkblad nog moet maken. Sjors steekt meteen zijn vinger op en roept: "Ik!". De leerkracht vraagt of hij weet wat hij moet doen. Sjors: "Ehhh ... kleuren!" De leerkracht zegt dat het inkleuren naar keuze is en ze legt uit dat hij in ieder geval de plaatjes moet uitknippen en in de goede volgorde moet plakken. Sjors kijkt en luistert hierbij aandachtig. Hij pakt het blad aan van de leerkracht, kijkt er op, kijkt dan weer naar de leerkracht en gaat zijn fotoplaatje van het bord pakken. Dan loopt hij de deur uit naar het crea-lokaal. Daar aangekomen gaat hij een enkel kleurpotlood uit de kast halen. Dan loopt hij naar het takenbord en hangt zijn fotootje op de juiste plaats. Hij loopt naar een van de werktafels en neemt plaats. Een ander kind uit zijn eigen klas komt bij hem aan tafel zitten. Sjors begint met het inkleuren van de figuurtjes. Ondertussen praat hij met het andere kind waarbij hij het kind af en toe aankijkt, maar dan weer verder kleurt.

Het andere kind vraagt hem dan: "Waarom pak je alleen maar geel?" Sjors: "Ik pak geel". De ander zegt: "Omdat alle kuikentjes geel zijn?" Sjors: "Ik kleur alle kuikentjes geel". Hij kleurt weer eventjes in stilte. Hij kijkt op als de andere leerling aanwijzend begint te tellen op haar blad. Sjors begint ook aanwijzend te tellen op zijn blad. Hij zegt daarbij: "1 – 2 – 3 – 4". Er zitten inmiddels meerdere kinderen aan tafel en er wordt wat gezongen. Sjors zingt dan mee: "Au – au – au, laat al je auwen zien". Hij is dan weer stil en kleurt nog eventjes door. Dan heeft hij 4 van de 6 plaatjes ingekleurd. Hij staat op en loopt snel naar de kast en legt het kleurpotlood weg. Dan loopt hij naar de andere kant van de kast en pakt daar een schaar. Hij gaat weer op zijn plaats zitten en begint te knippen. De leerkracht die begeleider is in het crea-lokaal komt naar hem toe en vraagt hem of hij de andere plaatjes niet moet inkleuren. Sjors: "Nee, nee, we mogen zelf weten hoeveel we er kleuren".

Sjors knipt handig. Op het blad staan 2 verticale rijen van 3 plaatjes. Sjors knipt eerst de rand van het blad. Hij knipt dan de onderste 2 plaatjes er af. Hij rent naar de kast, pakt een kleurpotlood uit de kast en komt weer terug naar zijn plaats. Daar kijkt hij even naar het werkje, dan naar het kleurpotlood en loopt weer naar de kast om het terug te leggen. Hij gaat naar een andere kast en wil daar een vel zwart papier pakken, maar de begeleidende leerkracht is hem voor en geeft hem het vel. Snel loopt hij weer naar zijn werkplaats waar hij het vel papier neerlegt waarna hij een plakpot en plakwast uit de kast gaat pakken. Terug aan zijn tafel gaat hij niet zitten, maar werkt staande. Hij vraagt aan een van de andere leerlingen: "Zullen we straks

trampoline gaan springen?” Er ontstaat een gesprekje. Ondertussen smeert Sjors plak op het plaatje en plakt dit op het zwarte vel. Hij werkt snel. Hij is bezig om plak op het tweede plaatje te smeren. De begeleidende leerkracht komt naar hem toe en zegt dat het plaatje niet goed zit. Ze peutert het los en haalt het plaatje er af. Sjors zegt dat ze dat niet moet doen omdat het plaatje op de goede plaats zit. De leerkracht bespreekt nu met hem dat hij het eerste plaatje verder aan de kant moet plakken omdat anders niet alle plaatjes op de zwarte strook zullen passen. Sjors kijkt naar zijn werkje terwijl de leerkracht dit vertelt.

Hij wil zijn tweede plaatje opplakken als de leerkracht hem adviseert om nog eens te tellen. Sjors telt de kuikentjes. Dan telt hij de kuikentjes van een ander plaatje. Hij pakt zijn schaar en knipt dat plaatje uit. Hij vraagt aan de leerkracht: “Hoe moet het nou? Welke is meer?” De leerkracht geeft instructie. Hij moet het doen in de volgorde van: weinig – een beetje meer – nog meer – en zo verder. Ze geeft hem de tip om eerst alle plaatjes op de zwarte strook te leggen. Sjors schuift haar handen opzij en zegt: “Nee, nee, ik weet het wel”. Hij pakt zijn plakkwast weer en smeert plak en plakt op. Bij de volgende gaat hij eerst tellen. Dan weer knippen en plakken.

Sjors werkt snel door.

Nu komt een van de andere leerkrachten naar hem toe en zegt: “Als je ze eerst allemaal neerlegt, dan weet je of je plaats genoeg hebt. Leg ze er maar eens op”. Sjors legt de plaatjes terwijl de leerkracht toekijkt. Hij komt voor het laatste plaatje plaats tekort. De leerkracht vraagt wat hij nu het beste kan doen. Sjors geeft aan dat het plaatje er af gehaald moet worden. De leerkracht doet dit voor hem en plakt het plaatje dan precies tegen het eerste plaatje waarbij ze haar handelingen verbaal ondersteunt. Sjors gaat dan verder. Hij werkt snel. Als hij 4 plaatjes heeft opgeplakt komt de andere begeleidende leerkracht naar de tafel. Ze schrijft bij ieder de naam op het blaadje. Ze schrijft ook de naam van Sjors. Als ze klaar is noemt Sjors een voor een de letters van zijn naam en plakt dan de laatste plaatjes heel precies tegen elkaar. Dan gaat hij naar de leerkracht die iets op zijn blaadje schrijft. Sjors vraagt: “Wat schrijf jij daar?” De leerkracht zegt: “Prima schrijf ik daar”. De leerkracht geeft hem de opdracht om op te ruimen. Sjors sjeest daarop met zijn werkje naar het kringlokaal en komt daarna weer terug gesneld. Hij ruimt alle spullen gestructureerd op en praat daarbij in zichzelf. Ik hoor hem zeggen: “Nog een paar minuten”. Sjors werkt haastig met opruimen.

Als hij klaar is maakt hij een buikschuiver naar het planbord waar hij zijn fotoplaatje pakt. Dan rent hij naar het bouw-speellokaal, zet zijn plaatje daar op het planbord en gaat met Lasy (constructiemateriaal) spelen. Er zijn al 3 jongens mee aan het werk. Sjors pakt onderdelen uit de bak en zet wat in elkaar. Hij kijkt op wat de anderen doen en zegt: “Nee, nee, nee!” Hij pakt een bouwplaat uit handen van een ander en zegt: “Kijk, dat moet je hier leggen”. De andere leerlingen kijken toe naar wat hij doet. Sjors gaat andere spullen uit de kast halen. Hij draait zich nu om en werkt snel met het in elkaar zetten van het materiaal. Hij haalt er stukjes uit en zet andere er in. Hij neemt nu geen deel meer aan het groepswerkje maar werkt zelf aan iets anders. Hij blijft met zijn rug naar de andere drie leerlingen zitten maar begint mee te kletsen met de rest. Ik kan op dat moment niet verstaan waar ze het over hebben. Na ongeveer 5 minuten zelf te hebben gespeeld, draait hij zich weer om en speelt weer samen met de anderen met het gezamenlijke bouwwerk.

Springt dan op en rent dan naar zijn kringlokaal. Hij maakt daarbij motorgeluiden. Hij komt na ongeveer 10 seconden weer teruggerend, springt weer op de grond bij het groepje en speelt mee.

Conclusie:

Sjors is niet zo betrokken bij het opzeggen van het versje. Het is niet duidelijk of dat komt omdat hij het niet kan, of omdat het zijn interessegebied niet zo is.

Bij aanvang en tijdens de hele les luistert Sjors goed naar de verschillende instructies en uitleg. Hij anticipeert er goed op.

Sjors werkt goed door aan zijn taakje. De opdracht is goed afgestemd. Hij is zich bewust van de tijd, hij laat middels taal maar ook door handelen zien dat hij graag nog met constructiemateriaal gaat spelen.

Bij het constructiespel neemt hij snel een bepalende positie in. Hij neemt snel de leiding over. Verder speelt hij ook zelfstandig heel betrokken met het materiaal.

Sjors werkt en speelt met vaart.

Sjors weet de routines van de klas en het werken heel goed en past ze prima toe.

Score op de Leuvense betrokkenheidsschaal:	Schaalwaarde 4: Activiteit met intense momenten
Keuze van Sjors:	Knippen en plakken en werken met constructiemateriaal

Observatie 4 buitenspelen

Naam: Sjors

Kalenderleeftijd: 5;11

Groep: 2

Observant: De onderzoeker, observatie d.m.v. filmen

Datum: 23-03-2010

Tijdstip: 10.45 – 11.30

Situatieschets:

De leerlingen spelen buiten op de speelplaats. Ook groep 7 speelt toevallig buiten. Het is speeltijd met materialen uit de buitenberging (fietsjes, karren, evenwichtswagen, steppen, banden, hoepels etc.). Sjors zit op de stenen verhoging (podium) aan de linkerkant van de speelplaats.

Verslag:

Sjors speelt op de verhoging. Hij tekent met een stuk steen op de opstaprand. Er komt een groepje leerlingen met een kar achter om het podium gereden. Een van de leerlingen van de kar zegt tegen Sjors dat hij niet op de stenen mag tekenen. De leerling spreekt met grote gebaren en kijkt boos. Sjors gaat rechtop staan en kijkt wat beduusd. Hij hoort de ander aan en zegt niets terug. De groep rijdt weer verder en Sjors kijkt ze na. Dan knielt hij weer neer en gaat verder met krassen op de rand. Ondertussen praat hij met een ander kind wat dicht bij hem met materiaal speelt. Hij krijgt nog even door waarna hij opstaat en zich omdraait. Hij gooit het steentje hard weg in de richting van de muur. Dan loopt hij naar de muur en raapt het steentje weer op om het wat verder naar links te gooien. Dan raapt hij twee nieuwe steentjes op van de stoep en gaat er mee op de schoolborden krijten die op de muur hangen. Er komt niets op het bord. Hij kijkt naar het steentje en gooit het op de grond en trapt er op. Dan loopt hij een stuk verder en stampt op andere steentjes die daar op de grond liggen. Hij pakt weer twee steentjes in zijn handen en loopt weer terug naar het

podium, waar hij iets zegt tegen het kind waarmee hij al eerder contact had. De andere jongen moet lachen om hetgeen Sjors zegt. Dan stapt Sjors op het podium en loopt er wat op rond terwijl hij de twee steentjes in zijn handen tegen elkaar slaat. Een andere leerling schuift een hoepel over het lichaam van Sjors. Hij wil dit niet en doet de hoepel af. Maakt dan een gooierende beweging, alsof hij het steentje naar de jongen wil gooien. De leerling loopt weg en schreeuwt alsof hij angst heeft, maar lacht er bij. Sjors lacht ook en gaat dan bij een meisje zitten die inmiddels op het plaatsje zit waar hij voorheen tekende. Ze praten even bij elkaar. De andere jongen komt er bij staan en Sjors en hij luisteren samen naar wat dit meisje zegt. Dan loopt het meisje weg en Sjors en de ander gaan weer tekenen op het stoepje. Ook de eerste jongen komt er weer bij zitten en ze praten gedrieën.

De leerkracht komt kijken en bewonderen wat ze hebben gemaakt. Er komen meer kinderen omheen zitten, maar Sjors loopt weg en gaat naar een jongen van groep 7 toe die speelt met de go-go roller. Het gaat wat stroef en Sjors helpt mee duwen. Twee andere jongens komen ook meehelpen. Ze maken een rondje rondom het podium en de jongen stapt af, waarna een andere jongen van groep 7 op het materiaal plaatsneemt. De jongens willen weer helpen duwen, maar de jongen gebaart dat het niet hoeft. Ze kijken hoe de jongen een rondje maakt. De andere twee kinderen lopen weg en Sjors loopt richting schoolbord en kijkt hoe de jongen zich met de go-go roller verplaatst. Hij loopt er weer naar toe en vraagt wat, maar de jongen gaat weer verder. Sjors loopt dan weer naar het podium en klimt er op. Hij gaat zitten en manipuleert weer met de twee steentjes die hij in zijn hand had. Hij legt een steentje op de grond en tikt er met het andere op. Hij speelt eventjes zo. Af en toe staart hij in de verte en gaat dan weer verder met het op elkaar tikken van de steentjes. Na een poosje begint hij weer verwoed te krijten op het podium.

Hij probeert op allerlei manieren de positie van zijn hand en het steentje uit tijdens het kleuren. De bel gaat voor groep 7; zij gaan naar binnen. Sjors staat op en holt achter de jongens aan die aan het rijden waren. Bij de ingang staan ze samen stil en Sjors vraagt wat aan de jongens. Dan kijkt hij de jongens na die naar binnen gaan. Nu rent hij naar de rechterkant van de speelplaats waar het grote klimtoestel is. Hij klimt op de onderkant van de glijbaan en klautert naar boven. Een andere jongen gaat achter hem aan. Als Sjors bijna boven is verspert weer een andere leerling de ingang. De jongen gaat zitten om te glijden. Sjors en de jongen die achter hem aankwam wringen zich langs de jongen die gaat glijden. Dan staan ze samen boven op het klimrek. Sjors roept naar beneden, naar niemand in het algemeen. De andere jongen verdwijnt uit beeld. Dan gaat Sjors met de rug tegen de zijkant van de glijbaan staan en houdt zijn been omhoog om de ingang van de glijbaan te versperren. Even later komt er een andere jongen die tegenover hem gaat staan en hetzelfde doet. Ze praten samen met elkaar. Dan gaat Sjors op de glijbaan zitten en laat zich naar beneden glijden.

Hij loopt naar kinderen met een duwkar. Sjors praat met hen en gaat dan meehelpen duwen. Ze maken een rondje over de speelplaats. Na het rondje klimt het kind wat aan het stuur zat uit de kar en een van de anderen neemt plaats achter het stuur. Weer helpt Sjors mee met duwen. Bij de boom staat het groepje stil. Er wordt gepraat met de meisjes die bij de boom spelen. Sjors gaat daarbij over het hekje hangen wat om de boom staat. Dan komt het groepje weer in beweging en Sjors duwt de kar weer mee. Ze maken weer een hele ronde en staan dan stil bij de ping-pong tafel. Er wordt weer gewisseld en nu zit Sjors aan het stuur. Hij gebaart naar kinderen die de weg versperren en dan gaat het groepje weer rijden. Ze rijden weer een stukje. Onderweg staan ze weer stil bij de boom met het meisjesgroepje. Ze

praten samen en gaan dan weer rijden. Sjors rijdt een rondje om het podium heen en komt weer terug rondom de ping-pong tafel. Daar gaat een andere jongen mee duwen. Sjors blijft achter het stuur. Ze maken opnieuw een rondje. Ze komen bij twee jongens die met oranje pionnen spelen. Hier staat het groepje stil en er wordt weer gepraat. Sjors klimt uit de kar en neemt de oranje pion over van een van de twee en de betreffende jongen gaat de kar mee duwen. Sjors speelt dan met de oranje pion. Eerst gaat hij er voor staan. De leerlingen met de kar komen er langs. Sjors wijst met zijn handen de weg. Dan pakt hij de pion op en roept: "ta-duu, ta-duu, ta-duu door de pion. Hij draait nu de pion om en zet hem op zijn hoofd. Samen met de andere jongen met de pion doet hij even gek en haalt dan de pion weer van zijn hoofd. Hij kijkt nu door het kleine gat richting camera en roept: "Juf, ik zie jou!" Dan legt hij de pion plat op de grond en gaat er op liggen. Hij rolt wat heen en weer terwijl hij naar de spelende kinderen kijkt.

Nu loopt hij met de pion naar de spelende meisjes bij de boom. Hij praat door de pion en de meisjes lachen en zeggen iets terug. De andere jongen met de pion is hem achterna gekomen en samen praten ze door hun pion. De meisjes lopen richting de jongens en zeggen iets, lachen en rennen weer terug naar de boom.

Dan kijkt Sjors op als een van de leerkrachten de aandacht vraagt om op te gaan ruimen. Sjors blijft nog even wat met de pion spelen en gaat deze dan wegbrengen naar de schuur.

Conclusie:

Sjors speelde in het begin wat meer alleen. Hij was druk bezig met de steentjes en het krijten. Er zijn steeds contacten met andere kinderen. De contactname verschilt van gezellig praten tot uitdagen en aanwijzingen geven. Sjors wilde graag helpen bij de andere groepjes. Eerst met het duwen van de leerlingen van groep 7 en daarna bij het duwen van de stuurkar. Er werd goed samen afgesproken. Sjors nam zijn beurt ook. Sjors speelt met diverse materialen. Wat op dat moment aantrekkelijk voor hem is. Hij zoekt ook actief situaties op om in mee te spelen en hij maakt afspraken over beurtverdeling. Na een poosje gaat hij dan over op spel met een ander materiaal. Bij de pionnen gaat het spel over van manipuleren met het materiaal in het zoeken naar en verwerken van spelmogelijkheden er mee.

Ook op de glijbaan ging het spel over van de glijbaan beklimmen en puur bezig zijn met het motorische, naar het spel van doorgang versperren voor een ander en hem daarna weer doorlaten.

Het spel varieerde van rustig naar actief en weer een overgang naar wat rustiger spel.

Score op de Leuvense betrokkenheidsschaal:	Schaalwaarde 3
Keuze van Sjors:	Stoepkrijten, klimmen, spelen met de kar en spelen met een pion

Observatie 5 keuzewerktijd

Naam: Sjors

Kalenderleeftijd: 5;11

Groep: 2

Observant: De onderzoeker

Datum: 01-04-2010

Tijdstip: 09.30 – 10.10

Situatieschets:

De 23 leerlingen zitten in de kring in het kringlokaal. Sjors zit in positie recht tegenover de leerkracht. De leerkracht is bezig het werk te verdelen.

Verslag:

De leerkracht roept Sjors bij zich. Hij krijgt zijn fotoplaatje. De leerkracht vraagt hem of hij al weet wat hij wil gaan doen. Sjors kijkt de leerkracht aan en knikt.

Hij loopt naar het bouw-speellokaal en kijkt op het planbord. Binnen een paar seconden zet hij zijn plaatje bij de afbeelding van de fröbelblokken.

Hij loopt dan naar de kast en pakt de blokkenbak met de dubbele kuben. Hij zet de bak op de werktafel. Aan de werktafel spelen nog 2 andere jongens met blokken.

Sjors maakt een open rechthoek met de dubbele kuben. Als hij dit klaar heeft kijkt hij om zich heen naar de bouwsels van de andere jongens. Op tafel staat een bak met wereldspelmateriaal. Uit deze bak pakt hij gekleurde hekjes en zet die boven op zijn gebouwde muur. Een van de andere jongens creëert ruimte op tafel door de bak op de grond te zetten. Sjors bukt zich nu om nog meer hekjes te pakken en plaatst die ook op de muur. Dan overlegt Sjors met een van de anderen die aan het bouwen is. Ik kan niet verstaan wat ze zeggen. Het andere kind breekt nu het werk waar hij aan bezig was af en bouwt dan opnieuw naast het werk van Sjors. De leerlingen overleggen. Sjors wijst waar de ander zijn blokjes moet plaatsen. Dan loopt hij een rondje om de werktafel heen. Weer overleggen de twee jongens samen. Sjors loopt weer een stukje om de tafel en bekijkt het werk. Dan gaat hij aan de andere kant van zijn maatje op een kruk zitten en bouwt samen met hem een stuk aan het gebouw. Ze bouwen en overleggen verder gedurende 5 minuten.

Een van de begeleidende leerkrachten in het lokaal komt naar ze toe en vraagt wat ze bouwen. Sjors vertelt dat het een wei is. De leerkracht vraagt wat er dan in de wei moet. Sjors en het maatje vinden dat er koeien in de wei moeten, maar Sjors zegt dat er geen koeien meer zijn. De leerkracht wijst het werk aan wat de leerlingen van gisteren bouwden. Ze geeft aan dat ze de koeien van dat werkje mogen gebruiken. Sjors pakt 2 koeien en zet die in zijn wei. Hij manipuleert nu met de geplaatste hekjes en speelt met de koeien.

Een ander kind wil ook komen spelen aan de bouwtafel. Het kind stoot daarbij tegen het werk van Sjors en er vallen hekjes om en het werk verschuift. Sjors reageert verbaal en non-verbaal erg heftig naar deze leerling toe. Hij gaat dicht bij het kind staan en maakt zich groot en breed. Hij duwt het kind weg en schopt hem. Het bewuste kind ziet er uit alsof het bijna huilt.

Sjors gaat weer op zijn beginplaats zitten en speelt wat met de koeien en verplaatst de hekjes. Het kind wat het werk omstootte gaat nu links van hem zitten en begint te bouwen. Dan komt de leerkracht naar hen toe en vraagt wat er zojuist aan de hand was. Sjors vertelt dat de andere leerling zijn boerderij omstootte. De andere leerling vertelt over het duwen. De leerkracht vraagt of ze dat zo dan moeten oplossen en er

volgt een gesprekje. Dan geeft de leerkracht aanwijzingen om het spel te verdiepen d.m.v. het bouwen van een garage. Sjors, de nieuwe leerling en degene waarmee Sjors al bouwde overleggen nu samen hoe het moet gaan worden.

Sjors eigent zich de ondertussen gebouwde garage toe. De ander wil iets laten zien en zegt iets, maar Sjors geeft hem geen ruimte en schermt zijn werk af.

De ander praat met hem en tilt dan het plankje van het gebouw en laat zien dat er een beest onder staat. Sjors legt het plankje weer terug en gaat verder met het plaatsen van hekjes. Zijn bouwmaatje loopt weg en gaat aan de andere kant iets anders doen.

Terwijl Sjors speelt en hekjes plaatst breekt een hoek van het bouwsel af. Sjors loopt naar de leerling toe die nu aan de andere kant staat en zegt: "Het gebouw is kapot".

De jongen reageert niet en Sjors herhaalt zijn mededeling. De jongen loopt mee naar de andere kant en ze maken samen het gebouw weer in orde.

Conclusie:

Sjors weet snel wat hij zal kiezen en gaat meteen aan het werk. Hetgeen hij maakt is summier; een globale afkadering met hekjes er op en dan wil Sjors vooral spelen.

Sjors haalt de andere leerling over om mee te gaan met zijn ideeën. Sjors gebruikt hiervoor overlegtechnieken.

Sjors is snel boos als een ander een instorting veroorzaakt en intimideert de ander.

Hij lost de zaak niet op door te praten. Dit lukt alleen na interventie van de leerkracht.

Sjors is bepalend in het bouwen. Als ze samen iets maken, eigent Sjors het zich daarna toe. Het stoot de ander waarmee hij werkte daarbij af. Dit kind kiest er voor om op een andere plaats zijn eigen weg te gaan. Het zegt dat dit kind dus niet onbeperkt mee gaat met de ideeën van Sjors maar een eigen weg kiest.

Als Sjors echter alleen verder moet, heeft hij bij problemen weer behoefte aan een speelkameraadje. Hij weet het kind weer over te halen met hem te bouwen en te spelen.

Sjors is mentaal en verbaal sterk. Hij heeft een vooraf bepaalde richting in zijn hoofd waar hij sterk aan vasthoudt.

Score op de Leuvense betrokkenheidsschaal:	Schaalwaarde 5
Keuze van Sjors:	Werken met constructiemateriaal

Biilage 6: Leuvense Betrokkenheids Schaal voor Kleuters

Schaalwaarde 1 - Geen activiteit

Kinderen staan op 'non-actief', ze doen niet mee. Je herkent deze schaal bijvoorbeeld aan het in de ruimte staren, afwezigheid of lusteloos in een hoekje zitten. Let op: kinderen die voor zich uit kijken doen niet per definitie niets! Ze kunnen evengoed in hun hoofd druk bezig zijn. Observeer dit goed!

Schaalwaarde 2 - Vaak onderbroken activiteit

Bij deze schaalwaarde is er sprake van momenten van activiteit. Er wordt gepuzzeld, naar een verhaal geluisterd of aan een werkblad gewerkt, maar dit neemt bij benadering slechts de helft van de tijd in beslag. De rest van de tijd is gevuld met dromen, wegstaren enz. Wanneer kleuters een activiteit doen die eigenlijk te gemakkelijk voor ze is kunnen ze vaak ook af met deze schaalwaarde. Échte aanwezigheid is dan toch niet nodig.

Schaalwaarde 3 - Min of meer aangehouden activiteit

De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zien er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

Schaalwaarde 4 - Activiteit met intense momenten

Deze schaalwaarde is aan de orde als de kinderen ongeveer de helft van de tijd écht intens met de activiteit bezig zijn. De activiteit doet het kind echt wat, het wil wat bereiken. Op deze schaalwaarde krijgt de activiteit al echt betekenis voor het kind.

Schaalwaarde 5 - Volgehouden intense activiteit

Wanneer kinderen op deze schaalwaarde uitkomen zijn ze met de grootst mogelijke betrokkenheid met een activiteit bezig. Het kind is opgeslorpt door zijn bezigheid en heeft geen oog voor andere dingen. De blik is nagenoeg constant op de handelingen en het materiaal en de handelingen volgen elkaar vlot op. Er vindt een mentale inspanning plaats!

Biilage 7: Tijdsteekproeven

Verklaring van de afkortingen:

Categorie Taakgerichte leertijd

- A** = zichtbaar Actief aan de taak bezig
R = Raadpleegt informatiebron ten behoeve van taak
P = Passief aan de taak bezig (bijvoorbeeld: kijkt in boek, maar doet niets)
Hv = Hulp Vragen van leerkracht
Hk = Hulp Krijgen van leerkracht
N = is zichtbaar Niet aan de taak bezig (veters strikken, rommelen in kastje enz.)
K = Kijk rond of droomt voor zich uit
S = Spreekt met andere leerling (terwijl dat niet bij de taak hoort)

Interactie

0 = Geen contact: bezigheid van het kind, waarbij geen contact plaats vindt met een of meerdere kinderen, maar waar geen één kind in directe nabijheid (groepje) met een zelfde soort activiteit bezig is.

1 = Parallele activiteit: bezigheid van het kind, waarbij geen contact plaatsvindt met een of meerdere kinderen, maar er wel één kind (of meer) in directe nabijheid met een zelfde soort activiteit bezig is (zijn).

2 = Contact 1: er is contact met één kind. Het kind vertoont bepaald gedrag (verbaal/non-verbaal: lachen, praten, aanraken) naar die ander. Bovendien moet bij het andere kind een reactie geconstateerd worden.

3 = Contact 2: er is contact met twee of meerdere andere kinderen, het kind vertoont bepaald gedrag (verbaal/non-verbaal: lachen, praten, aanraken) naar andere kinderen. Bovendien moeten bij die andere kinderen reacties geconstateerd worden.

4 = Contact met leerkracht: er is contact met de leerkracht of andere volwassenen, het kind wacht op de leerkracht of luistert naar hem/haar.

Van de vijf genoemde interactie categorieën mag er per interval slechts één categorie worden gescoord.

Alleen bij score 4 moet een andere score tijdens dezelfde interval genoteerd worden.

Bijvoorbeeld:

- als het kind alleen contact heeft met de leerkracht en de anderen werken verder. (0)*
- als het kind alleen contact heeft met de leerkracht en de andere kinderen luisteren naar de leerkracht of het kind. (1)*
- als het kind moet luisteren naar de leerkracht en daarbij wederzijds contact heeft met een kind wat eigenlijk ook moet luisteren naar de leerkracht. (2)*
- als het kind moet luisteren naar de leerkracht en daarbij wederzijds contact heeft met meerdere kinderen die eigenlijk ook moeten luisteren naar de leerkracht. (3)*

Tijdsteekproef scorelijst 1

Naam kind: Sjors

Groep: 2

Leerkracht: Donderdagleerkracht

Observator: Ans van der Linden

Datum: 04-03-2010

Tijdstip: 09.45 – 10.10

Les: Werkles vrij kiezen: Mobilo

Plaats: Bouw-speellokaal

Categorie: Taakgerichte leertijd

Intervaltijd: 10 seconden

Tijd	Gedrag	Interactie	Tijd	Gedrag	Interactie
1.1	A	1	7.1	A	3
1.2	A	1	7.2	A	2
1.3	A	1	7.3	A	2
1.4	A	1	7.4	A	2
1.5	A	1	7.5	A	3
1.6	A	1	7.6	A	2
2.1	A	1	8.1	A	1
2.2	A	1	8.2	A	2
2.3	A	1	8.3	A	1
2.4	A	3	8.4	A	1
2.5	A	3	8.5	A	2
2.6	Hk	4 – 1	8.6	A	1
3.1	Hk	4 – 1	9.1	N	3
3.2	Hk	4 – 1	9.2	N	3
3.3	A	1	9.3	N	3
3.4	A	3	9.4	N	3
3.5	A	3	9.5	N	3
3.6	A	3	9.6	N	3
4.1	A	2	10.1	N	3
4.2	A	1	10.2	Hk	4 – 1
4.3	A	1	10.3	Hk	4 – 1
4.4	A	1	10.4	Hk	4 – 1
4.5	A	1	10.5	N	1
4.6	A	1	10.6	A	1
5.1	A	1	11.1	A	1
5.2	A	3	11.2	A	2
5.3	A	1	11.3	A	1
5.4	A	1	11.4	A	1
5.5	A	2	11.5	A	1
5.6	A	2	11.6	N	1
6.1	A	2	12.1	N	1
6.2	A	3	12.2	N	1
6.3	A	3	12.3	N	1
6.4	A	2	12.4	N	1
6.5	A	2	12.5	N	2
6.6	A	3	12.6	N	1

Tijd	Gedrag	Interactie		Tijd	Gedrag	Interactie
13.1	N	2		19.1	N	2
13.2	N	2		19.2	A	2
13.3	N	2		19.3	A	2
13.4	A	2		19.4	A	2
13.5	A	2		19.5	A	2
13.6	A	2		19.6	A	2
14.1	N	2		20.1	A	2
14.2	N	2		20.2	A	2
14.3	A	2		20.3	A	2
14.4	A	2		20.4	A	2
14.5	A	2		20.5	A	2
14.6	A	2		20.6	A	3
15.1	A	2		21.1	A	2
15.2	A	2		21.2	A	1
15.3	A	2		21.3	A	1
15.4	A	1		21.4	A	2
15.5	A	1		21.5	A	2
15.6	A	1		21.6	A	2
16.1	A	1		22.1	A	1
16.2	A	1		22.2	A	1
16.3	A	1		22.3	A	1
16.4	A	1		22.4	A	1
16.5	A	1		22.5	A	2
16.6	A	1		22.6	A	2
17.1	N	2		23.1	A	2
17.2	N	2		23.2	A	1
17.3	N	2		23.3	N	2
17.4	N	2		23.4	N	2
17.5	N	2		23.5	A	2
17.6	A	2		23.6	A	2
18.1	A	2		24.1	A	1
18.2	A	2		24.2	A	2
18.3	A	2		24.3	A	1
18.4	A	2		24.4	A	1
18.5	A	2		24.5	A	1
18.6	N	1		24.6	A	1

Totaal van 144 x 10 seconden

Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
A	109	75,6%
Hv	0	0%
Hk	6	4,2%
R	0	0%
Totaal		79,8%

Niet Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
N	29	20,2%
P	0	0%
K	0	0%
S	0	0%
Totaal		20,2%

Tijdsteekproef scorelijst 2

Naam kind: Sjors

Groep: 2

Leerkracht: Donderdagleerkracht

Observator: Ans van der Linden

Datum: 11-03-2010

Tijdstip: 09.45 – 09.10

Les: Werkles takenboekje

Plaats: Speelleerlokaal

Categorie: Taakgerichte leertijd

Intervaltijd: 10 seconden

Tijd	Gedrag	Interactie	Tijd	Gedrag	Interactie
1.1	N	0	7.1	K	1
1.2	N	0	7.2	A	1
1.3	N	0	7.3	A	1
1.4	N	0	7.4	A	1
1.5	N	0	7.5	A	1
1.6	N	2	7.6	A	1
2.1	N	2	8.1	A	1
2.2	N	2	8.2	A	1
2.3	N	2	8.3	A	1
2.4	N	3	8.4	A	1
2.5	N	3	8.5	A	1
2.6	N	3	8.6	A	2
3.1	N	2	9.1	A	2
3.2	N	2	9.2	P	1
3.3	N	1	9.3	P	1
3.4	N	1	9.4	N	2
3.5	N	1	9.5	N	2
3.6	Hk	4 - 0	9.6	N	2
4.1	Hk	4 - 0	10.1	N	2
4.2	Hk	4 - 0	10.2	Hv	4 - 0
4.3	Hk	4 - 0	10.3	Hk	4 - 0
4.4	A	1	10.4	Hk	4 - 0
4.5	A	1	10.5	A	1
4.6	A	1	10.6	A	1
5.1	A	1	11.1	A	1
5.2	A	1	11.2	A	1
5.3	A	1	11.3	A	1
5.4	A	1	11.4	A	1
5.5	A	1	11.5	A	1
5.6	A	1	11.6	P	1
6.1	A	1	12.1	P	1
6.2	A	1	12.2	A	1
6.3	S	2	12.3	A	1
6.4	S	2	12.4	A	1
6.5	S	2	12.5	S	2
6.6	K	1	12.6	S	2

Tijd	Gedrag	Interactie		Tijd	Gedrag	Interactie
13.1	S	2		19.1	A	1
13.2	Hk	4 - 1		19.2	A	1
13.3	Hk	4 - 1		19.3	A	1
13.4	A	1		19.4	A	2
13.5	A	1		19.5	S	2
13.6	A	1		19.6	S	2
14.1	A	1		20.1	S	2
14.2	A	1		20.2	N	2
14.3	A	1		20.3	N	2
14.4	A	2		20.4	A	1
14.5	N	2		20.5	A	1
14.6	N	2		20.6	A	1
15.1	S	2		21.1	A	1
15.2	S	2		21.2	A	1
15.3	S	2		21.3	A	1
15.4	S	2		21.4	A	2
15.5	Hk	4 - 0		21.5	A	2
15.6	Hk	4 - 0		21.6	A	1
16.1	A	1		22.1	A	1
16.2	A	1		22.2	A	1
16.3	A	1		22.3	A	1
16.4	A	1		22.4	S	2
16.5	A	1		22.5	S	2
16.6	A	1		22.6	S	3
17.1	A	1		23.1	S	3
17.2	A	1		23.2	N	3
17.3	A	1		23.3	N	2
17.4	A	1		23.4	N	2
17.5	A	1		23.5	N	3
17.6	A	1		23.6	N	1
18.1	N	3		24.1	N	1
18.2	N	3		24.2	Hk	4 - 0
18.3	K	1		24.3	Hk	4 - 0
18.4	K	1		24.4	A	1
18.5	K	1		24.5	A	1
18.6	A	1		24.6	A	1

Totaal van 144 x 10 seconden

Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
A	72	50%
Hv	1	0,7%
Hk	12	8,3%
R	0	0%
Totaal		59%

Niet Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
N	33	23%
P	4	2,6%
K	5	3,4%
S	17	12%
Totaal		41%

Tijdsteekproef scorelijst 3

Naam kind: Sjors

Groep: 2

Leerkracht: Dinsdagleerkracht

Observator: Ans van der Linden

Datum: 16-03-2010

Tijdstip: 09.35 – 10.00

Les: Werkles takenboekje

Plaats: Speelleerlokaal

Categorie: Taakgerichte leertijd

Intervaltijd: 10 seconden

Tijd	Gedrag	Interactie	Tijd	Gedrag	Interactie
1.1	A	1	7.1	A	1
1.2	A	1	7.2	A	1
1.3	A	2	7.3	A	2
1.4	A	2	7.4	A	2
1.5	A	1	7.5	A	2
1.6	A	1	7.6	A	1
2.1	A	1	8.1	A	1
2.2	A	1	8.2	A	1
2.3	A	1	8.3	A	2
2.4	A	1	8.4	A	2
2.5	A	1	8.5	A	1
2.6	A	1	8.6	A	1
3.1	A	1	9.1	A	1
3.2	A	1	9.2	A	1
3.3	A	1	9.3	A	1
3.4	A	1	9.4	A	2
3.5	A	1	9.5	A	1
3.6	A	2	9.6	N	1
4.1	N	0	10.1	N	1
4.2	N	0	10.2	N	2
4.3	N	2	10.3	N	2
4.4	N	2	10.4	A	1
4.5	N	3	10.5	N	3
4.6	N	3	10.6	N	3
5.1	N	3	11.1	N	3
5.2	N	2	11.2	N	3
5.3	N	3	11.3	Hv	4 – 0
5.4	N	3	11.4	Hk	4 – 0
5.5	N	3	11.5	Hk	4 – 0
5.6	N	2	11.6	N	1
6.1	N	2	12.1	A	1
6.2	N	2	12.2	A	1
6.3	A	0	12.3	A	1
6.4	A	2	12.4	A	2
6.5	A	2	12.5	A	1
6.6	A	2	12.6	A	1

Tijd	Gedrag	Interactie		Tijd	Gedrag	Interactie
13.1	A	1		19.1	A	1
13.2	A	1		19.2	K	1
13.3	N	1		19.3	K	1
13.4	N	1		19.4	A	1
13.5	N	1		19.5	A	1
13.6	N	1		19.6	A	1
14.1	A	1		20.1	N	1
14.2	Hv	4 – 0		20.2	N	1
14.3	Hv	4 – 1		20.3	N	1
14.4	Hv	4 – 1		20.4	N	1
14.5	A	1		20.5	A	1
14.6	Hk	4 – 1		20.6	A	1
15.1	Hk	4 – 1		21.1	N	1
15.2	Hk	4 – 1		21.2	N	1
15.3	N	1		21.3	N	1
15.4	N	1		21.4	N	1
15.5	A	2		21.5	N	1
15.6	A	2		21.6	A	1
16.1	N	2		22.1	A	1
16.2	N	2		22.2	A	1
16.3	N	2		22.3	A	1
16.4	N	2		22.4	P	0
16.5	N	1		22.5	P	0
16.6	N	0		22.6	P	0
17.1	N	0		23.1	K	0
17.2	N	0		23.2	K	0
17.3	N	0		23.3	P	0
17.4	N	0		23.4	P	0
17.5	N	0		23.5	S	1
17.6	N	0		23.6	S	1
18.1	N	0		24.1	S	1
18.2	N	0		24.2	S	1
18.3	N	0		24.3	A	1
18.4	N	0		24.4	A	1
18.5	N	0		24.5	A	1
18.6	A	1		24.6	A	1

Totaal van 144 x 10 seconden

Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
A	67	46,4%
Hv	4	2,8%
Hk	5	3,5%
R	0	0%
Totaal		52,7%

Niet Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
N	55	38,2%
P	5	3,5%
K	4	2,8%
S	4	2,8%
Totaal		47,3%

Tijdsteekproef scorelijst 4

Naam kind: Sjors

Groep: 2

Leerkracht: Woensdagleerkracht

Observator: Onderwijsassistent

Datum: 24-03-2010

Tijdstip: 09.30 – 09.50

Les: Werkles takenboekje

Plaats: Speelleerlokaal

Categorie: Taakgerichte leertijd

Intervaltijd: 10 seconden

Tijd	Gedrag	Interactie	Tijd	Gedrag	Interactie
1.1	A	0	7.1	S	2
1.2	Hk	4 – 0	7.2	S	2
1.3	Hk	4 – 0	7.3	S	2
1.4	Hk	4 – 0	7.4	S	2
1.5	Hk	4 – 0	7.5	S	2
1.6	Hk	4 – 0	7.6	A	0
2.1	A	0	8.1	A	0
2.2	A	0	8.2	Hv	4 – 1
2.3	A	0	8.3	Hv	4 – 1
2.4	A	0	8.4	K	1
2.5	A	0	8.5	K	2
2.6	A	0	8.6	K	2
3.1	P	0	9.1	K	0
3.2	P	0	9.2	K	0
3.3	P	0	9.3	K	0
3.4	P	0	9.4	S	2
3.5	P	0	9.5	S	2
3.6	A	0	9.6	S	2
4.1	Hv	0	10.1	S	2
4.2	S	1	10.2	S	3
4.3	S	1	10.3	K	0
4.4	A	0	10.4	S	3
4.5	A	0	10.5	S	3
4.6	A	0	10.6	S	2
5.1	A	0	11.1	S	2
5.2	K	0	11.2	Hk	4 – 0
5.3	K	0	11.3	A	0
5.4	K	0	11.4	A	0
5.5	A	0	11.5	A	0
5.6	N	0	11.6	A	0
6.1	N	0	12.1	A	0
6.2	A	0	12.2	A	0
6.3	A	0	12.3	A	0
6.4	A	0	12.4	S	1
6.5	K	0	12.5	N	0
6.6	K	0	12.6	N	0

Tijd	Gedrag	Interactie		Tijd	Gedrag	Interactie
13.1	N	0		19.1	A	0
13.2	K	0		19.2	A	0
13.3	K	0		19.3	Hk	4 – 0
13.4	A	0		19.4	Hk	4 – 0
13.5	A	0		19.5	A	0
13.6	A	0		19.6	N	0
14.1	A	0		20.1	N	0
14.2	K	0		20.2	N	0
14.3	K	0		20.3	S	3
14.4	K	0		20.4	S	3
14.5	A	0		20.5	S	2
14.6	A	0		20.6	A	0
15.1	A	0		21.1	A	0
15.2	A	0		21.2	A	0
15.3	A	0		21.3	A	0
15.4	S	2		21.4	A	0
15.5	S	2		21.5	A	0
15.6	S	2		21.6	A	0
16.1	S	3		22.1	A	0
16.2	S	3		22.2	A	0
16.3	K	0		22.3	A	0
16.4	A	0		22.4	Hk	4 – 0
16.5	A	0		22.5	Hk	4 – 0
16.6	A	0		22.6	Hk	4 – 0
17.1	A	0		23.1	Hk	4 – 0
17.2	A	0		23.2	Hk	4 – 0
17.3	A	0		23.3	A	0
17.4	A	0		23.4	A	0
17.5	A	0		23.5	A	0
17.6	S	2		23.6	A	0
18.1	Hk	4 – 0		24.1	A	0
18.2	Hk	4 – 0		24.2	A	0
18.3	A	0		24.3	N	2
18.4	A	0		24.4	A	0
18.5	A	0		24.5	A	0
18.6	A	0		24.6	A	0

Totaal van 144 x 10 seconden

Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
A	68	47%
Hv	3	2,1%
Hk	15	10,5%
R	0	0%
Totaal		59,6%

Niet Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
N	9	6,3%
P	5	3,5%
K	18	12,5%
S	26	18,1%
Totaal		40,4%

Tijdsteekproef scorelijst 5

Naam kind: Sjors

Groep: 2

Leerkracht: Woensdagleerkracht

Observator: Onderwijsassistent

Datum: 31-03-2010

Tijdstip: 09.35 – 10.00

Les: Werkles takenboekje

Plaats: Speelleerlokaal

Categorie: Taakgerichte leertijd

Intervaltijd: 10 seconden

Tijd	Gedrag	Interactie	Tijd	Gedrag	Interactie
1.1	A	1	7.1	A	1
1.2	A	1	7.2	A	2
1.3	A	2	7.3	A	1
1.4	A	2	7.4	A	1
1.5	A	1	7.5	Hv	4 – 0
1.6	A	1	7.6	Hk	4 – 0
2.1	A	1	8.1	Hk	4 – 0
2.2	A	1	8.2	A	1
2.3	A	1	8.3	A	2
2.4	N	0	8.4	A	2
2.5	N	0	8.5	A	1
2.6	N	2	8.6	A	1
3.1	N	2	9.1	A	1
3.2	A	1	9.2	A	1
3.3	A	1	9.3	A	1
3.4	A	1	9.4	A	2
3.5	A	1	9.5	A	1
3.6	A	2	9.6	N	1
4.1	A	1	10.1	A	1
4.2	A	1	10.2	A	1
4.3	A	1	10.3	A	2
4.4	A	1	10.4	A	1
4.5	N	3	10.5	N	3
4.6	N	3	10.6	N	3
5.1	N	3	11.1	N	3
5.2	N	2	11.2	N	3
5.3	N	3	11.3	A	1
5.4	N	3	11.4	A	1
5.5	N	3	11.5	A	2
5.6	A	0	11.6	N	1
6.1	A	1	12.1	A	1
6.2	A	1	12.2	A	1
6.3	A	0	12.3	A	1
6.4	N	2	12.4	A	2
6.5	N	3	12.5	A	1
6.6	N	3	12.6	A	1

Tijd	Gedrag	Interactie		Tijd	Gedrag	Interactie
13.1	A	1		19.1	A	1
13.2	A	1		19.2	K	1
13.3	N	1		19.3	K	1
13.4	N	1		19.4	A	1
13.5	N	1		19.5	A	1
13.6	N	1		19.6	A	1
14.1	A	1		20.1	N	1
14.2	A	2		20.2	N	1
14.3	A	2		20.3	N	1
14.4	A	1		20.4	N	1
14.5	A	1		20.5	A	1
14.6	A	1		20.6	A	1
15.1	A	1		21.1	A	1
15.2	A	1		21.2	A	2
15.3	N	1		21.3	A	2
15.4	N	1		21.4	A	1
15.5	A	2		21.5	A	1
15.6	A	2		21.6	A	1
16.1	N	2		22.1	A	1
16.2	N	2		22.2	A	1
16.3	N	2		22.3	A	1
16.4	Hv	4 – 1		22.4	P	0
16.5	Hk	4 – 1		22.5	P	0
16.6	Hk	4 – 1		22.6	P	0
17.1	Hk	4 – 1		23.1	K	0
17.2	N	0		23.2	K	0
17.3	N	0		23.3	P	0
17.4	N	0		23.4	P	0
17.5	N	0		23.5	A	1
17.6	N	0		23.6	A	1
18.1	S	1		24.1	A	1
18.2	S	1		24.2	N	1
18.3	N	0		24.3	N	1
18.4	N	0		24.4	N	1
18.5	N	0		24.5	N	1
18.6	A	1		24.6	N	1

Totaal van 144 x 10 seconden

Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
A	80	55,4%
Hv	2	1,4%
Hk	5	3,5%
R	0	0%
Totaal		60,3%

Niet Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
N	46	32%
P	2	1,4%
K	4	2,8%
S	5	3,5%
Totaal		39,7%

Tijdsteekproef scorelijst 6 (sessie 3)

Naam kind: Sjors

Groep: 2

Leerkracht: Ans van der Linden

Observator: Onderwijsassistent

Datum: 13-04-2010

Tijdstip: 13.15-13.45

Les: Computerles

Plaats: IB-kamer

Categorie: Vrij werken n.a.v. opdracht

Intervaltijd: 10 seconden

Tijd	Gedrag	Interactie	Tijd	Gedrag	Interactie
1.1	A	3	7.1	Hk	4 – 0
1.2	A	3	7.2	A	1
1.3	Hk	4 – 0	7.3	Hk	4 – 0
1.4	A	1	7.4	Hk	4 – 0
1.5	Hk	4 – 0	7.5	A	1
1.6	Hk	4 – 0	7.6	A	1
2.1	A	1	8.1	A	1
2.2	A	1	8.2	A	1
2.3	A	1	8.3	A	1
2.4	N	3	8.4	P	1
2.5	N	3	8.5	P	1
2.6	A	1	8.6	P	1
3.1	A	1	9.1	Hv	4 – 0
3.2	Hk	4 – 0	9.2	Hv	4 – 1
3.3	Hk	4 – 0	9.3	Hk	4 – 0
3.4	K	1	9.4	Hk	4 – 0
3.5	K	1	9.5	Hk	4 – 0
3.6	K	1	9.6	Hk	4 – 0
4.1	Hk	4 – 0	10.1	Hk	4 – 0
4.2	Hk	4 – 0	10.2	Hk	4 – 0
4.3	P	3	10.3	Hk	4 – 0
4.4	P	3	10.4	A	1
4.5	A	1	10.5	Hk	4 – 0
4.6	A	1	10.6	A	1
5.1	A	1	11.1	A	1
5.2	N	1	11.2	S	3
5.3	A	1	11.3	K	1
5.4	R	4	11.4	A	1
5.5	R	4	11.5	A	1
5.6	A	1	11.6	A	1
6.1	P	1	12.1	Hv	4 – 1
6.2	P	1	12.2	Hk	4 – 1
6.3	Hv	4 – 1	12.3	A	1
6.4	R	1	12.4	A	1
6.5	A	1	12.5	A	1
6.6	Hk	4 – 0	12.6	Hk	4 – 0

Tijd	Gedrag	Interactie	Tijd	Gedrag	Interactie
13.1	Hk	4 – 0	19.1	A	2
13.2	A	1	19.2	A	2
13.3	A	2	19.3	A	3
13.4	P	2	19.4	P	1
13.5	P	2	19.5	P	1
13.6	P	2	19.6	P	1
14.1	P	2	20.1	P	1
14.2	P	2	20.2	P	1
14.3	S	3	20.3	P	1
14.4	P	1	20.4	P	1
14.5	P	1	20.5	N	1
14.6	K	1	20.6	A	2
15.1	K	3	21.1	A	2
15.2	K	3	21.2	A	2
15.3	K	3	21.3	A	2
15.4	Hk	4 – 1	21.4	A	2
15.5	Hk	4 – 1	21.5	Hv	4 – 0
15.6	Hk	4 – 1	21.6	Hk	4 – 0
16.1	Hk	4 – 1	22.1	Hk	4 – 1
16.2	Hk	4 – 1	22.2	Hk	4 – 1
16.3	Hk	4 – 1	22.3	Hk	4 – 1
16.4	P	3	22.4	R	1
16.5	P	3	22.5	R	1
16.6	P	3	22.6	P	2
17.1	N	1	23.1	P	2
17.2	N	1	23.2	P	2
17.3	P	1	23.3	P	2
17.4	N	1	23.4	Hk	4 – 1
17.5	N	1	23.5	N	3
17.6	A	2	23.6	N	3
18.1	A	2	24.1	N	3
18.2	A	2	24.2	A	1
18.3	A	3	24.3	A	1
18.4	A	3	24.4	A	1
18.5	P	3	24.5	A	1
18.6	P	32	24.6	Hv	4 – 0

Totaal van 144 x 10 seconden

Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
A	48	33,3%
Hv	6	4,2%
Hk	33	23%
R	5	3,5%
Totaal		64%

Niet Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
N	11	7,6%
P	31	21,5%
K	8	5,5%
S	2	1,4%
Totaal		36%

Tijdsteekproef scorelijst 7 (sessie 4)

Naam kind: Sjors

Groep: 2

Leerkracht: Ans van der Linden

Observator: Onderwijsassistent

Datum: 15-04-2010

Tijdstip: 13.15-13.45

Les: Poppenkast spelen

Plaats: Oude teamkamer

Categorie: Vrij werken n.a.v. opdracht

Intervaltijd: 10 seconden

Tijd	Gedrag	Interactie	Tijd	Gedrag	Interactie
1.1	A	3	7.1	A	4 – 2
1.2	A	3	7.2	A	4 – 2
1.3	N	3	7.3	P	1
1.4	N	3	7.4	P	1
1.5	A	3	7.5	K	1
1.6	A	3	7.6	A	1
2.1	A	3	8.1	A	1
2.2	A	3	8.2	A	1
2.3	A	3	8.3	A	1
2.4	A	3	8.4	A	1
2.5	A	3	8.5	A	2
2.6	Hk	4 – 1	8.6	A	2
3.1	Hk	4 – 1	9.1	A	3
3.2	Hk	4 – 1	9.2	A	1
3.3	Hk	4 – 1	9.3	A	1
3.4	Hk	4 – 2	9.4	A	1
3.5	Hk	4 – 2	9.5	A	1
3.6	Hk	4 – 2	9.6	A	1
4.1	Hk	4 – 2	10.1	A	2
4.2	A	4 – 3	10.2	A	2
4.3	A	4 – 3	10.3	A	1
4.4	Hk	4 – 1	10.4	A	1
4.5	A	4 – 1	10.5	A	3
4.6	Hv	4 – 1	10.6	A	3
5.1	Hk	4 – 1	11.1	A	1
5.2	A	4 – 1	11.2	A	1
5.3	P	1	11.3	A	1
5.4	A	1	11.4	A	1
5.5	A	1	11.5	A	1
5.6	A	2	11.6	N	2
6.1	A	2	12.1	N	2
6.2	Hk	4 – 2	12.2	A	1
6.3	P	1	12.3	A	1
6.4	P	1	12.4	P	1
6.5	P	1	12.5	A	1
6.6	Hk	4 – 1	12.6	P	1

Tijd	Gedrag	Interactie		Tijd	Gedrag	Interactie
13.1	A	4 – 1		19.1	A	2
13.2	P	1		19.2	A	1
13.3	Hk	4 – 2		19.3	P	1
13.4	P	1		19.4	A	1
13.5	A	2		19.5	A	1
13.6	P	1		19.6	A	2
14.1	A	1		20.1	A	1
14.2	A	1		20.2	N	1
14.3	A	1		20.3	P	1
14.4	A	2		20.4	P	1
14.5	A	2		20.5	P	1
14.6	Hk	4 – 1		20.6	A	1
15.1	Hk	4 – 1		21.1	A	1
15.2	Hk	4 – 1		21.2	A	1
15.3	Hk	4 – 1		21.3	A	1
15.4	P	1		21.4	A	1
15.5	A	1		21.5	A	2
15.6	A	1		21.6	A	2
16.1	N	3		22.1	A	2
16.2	A	2		22.2	A	1
16.3	A	2		22.3	A	1
16.4	A	1		22.4	A	1
16.5	A	1		22.5	A	1
16.6	A	1		22.6	P	1
17.1	A	1		23.1	N	1
17.2	A	1		23.2	A	1
17.3	A	4 – 1		23.3	A	2
17.4	A	4 – 1		23.4	A	2
17.5	A	4 – 2		23.5	A	2
17.6	A	4 – 2		23.6	A	2
18.1	A	4 – 1		24.1	A	2
18.2	A	4 – 1		24.2	N	3
18.3	A	4 – 2		24.3	N	3
18.4	A	4 – 2		24.4	N	3
18.5	A	3		24.5	N	3
18.6	A	1		24.6	A	1

Totaal van 144 x 10 seconden

Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
A	97	67,4%
Hv	1	0,7%
Hk	17	11,8%
R	0	0%
Totaal		79,9%

Niet Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
N	11	7,6%
P	17	11,8%
K	1	0,7%
S	0	0%
Totaal		20,1%

Tijdsteekproef scorelijst 8 (sessie 6)

Naam kind: Sjors

Groep: 2

Leerkracht: Ans van der Linden

Observator: Onderwijsassistent

Datum: 22-04-2010

Tijdstip: 13.15 – 14.15

Les: Straat maken met verkeersborden

Plaats: Speelplaats

Categorie: Vrij werken n.a.v. opdracht

Intervaltijd: 10 seconden

Tijd	Gedrag	Interactie	Tijd	Gedrag	Interactie
1.1	A	3	7.1	Hk	4 – 2
1.2	A	3	7.2	A	2
1.3	A	2	7.3	A	2
1.4	A	2	7.4	A	2
1.5	Hv	4 – 1	7.5	A	1
1.6	Hk	4 – 1	7.6	A	1
2.1	Hk	4 – 1	8.1	A	1
2.2	Hk	4 – 1	8.2	A	1
2.3	Hk	4 – 2	8.3	A	1
2.4	Hk	4 – 2	8.4	A	1
2.5	Hk	4 – 1	8.5	P	1
2.6	Hk	4 – 1	8.6	P	1
3.1	A	1	9.1	A	1
3.2	A	1	9.2	A	1
3.3	A	1	9.3	A	2
3.4	A	2	9.4	A	2
3.5	A	2	9.5	A	2
3.6	A	2	9.6	A	3
4.1	A	1	10.1	A	3
4.2	A	1	10.2	Hv	4 – 1
4.3	A	1	10.3	Hk	4 – 1
4.4	A	1	10.4	Hk	4 – 1
4.5	A	1	10.5	Hk	4 – 1
4.6	A	2	10.6	A	2
5.1	A	2	11.1	A	2
5.2	A	2	11.2	A	2
5.3	A	1	11.3	A	1
5.4	A	1	11.4	A	1
5.5	A	1	11.5	P	1
5.6	A	1	11.6	P	1
6.1	A	2	12.1	A	1
6.2	A	2	12.2	A	1
6.3	A	3	12.3	A	1
6.4	A	3	12.4	A	2
6.5	Hk	4 – 1	12.5	A	2
6.6	Hk	4 – 1	12.6	A	2

Tijd	Gedrag	Interactie		Tijd	Gedrag	Interactie
13.1	Hk	4		19.1	A	2
13.2	Hk	4		19.2	A	2
13.3	Hk	4		19.3	A	2
13.4	A	1		19.4	A	1
13.5	A	1		19.5	A	1
13.6	A	1		19.6	A	1
14.1	A	1		20.1	A	2
14.2	A	1		20.2	A	2
14.3	A	1		20.3	A	2
14.4	A	1		20.4	N	2
14.5	A	2		20.5	N	2
14.6	A	2		20.6	N	1
15.1	A	1		21.1	N	1
15.2	A	1		21.2	A	1
15.3	A	2		21.3	A	1
15.4	A	1		21.4	A	2
15.5	A	1		21.5	A	2
15.6	A	1		21.6	A	2
16.1	N	2		22.1	A	1
16.2	N	2		22.2	A	1
16.3	N	2		22.3	A	1
16.4	A	2		22.4	A	1
16.5	A	2		22.5	A	1
16.6	A	2		22.6	A	1
17.1	A	1		23.1	A	1
17.2	A	1		23.2	A	1
17.3	A	1		23.3	A	1
17.4	A	1		23.4	A	1
17.5	A	3		23.5	A	1
17.6	A	3		23.6	Hk	1
18.1	A	3		24.1	Hk	1
18.2	Hv	4 – 1		24.2	A	1
18.3	Hk	4 – 1		24.3	A	1
18.4	Hk	4 – 2		24.4	A	1
18.5	Hk	4 – 2		24.5	A	1
18.6	Hk	4 – 1		24.6	A	1

Totaal van 144 x 10 seconden

Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
A	108	75%
Hv	3	2,1%
Hk	22	15,3%
R	0	0%
Totaal		92,4%

Niet Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
N	7	4,8%
P	4	2,8%
K	0	0%
S	0	0%
Totaal		7,6%

Tijdsteekproef scorelijst 9 (sessie 7)

Naam kind: Sjors

Groep: 2

Leerkracht: Ans van der Linden

Observator: Onderwijsassistent

Datum: 27-04-2010

Tijdstip: 09.55 – 10.20 uur

Les: Schrijfactiviteit voor moederdag

Plaats: Ouder teamkamer

Categorie: Werken n.a.v. opdracht

Intervaltijd: 10 seconden

Tijd	Gedrag	Interactie	Tijd	Gedrag	Interactie
1.1	A	4 – 1	7.1	A	4 – 1
1.2	A	4 – 1	7.2	A	4 – 1
1.3	A	4 – 1	7.3	A	4 – 1
1.4	N	0	7.4	A	1
1.5	N	0	7.5	A	1
1.6	A	4 – 1	7.6	A	1
2.1	A	4 – 1	8.1	A	1
2.2	P	1	8.2	A	1
2.3	P	1	8.3	A	2
2.4	A	1	8.4	A	2
2.5	A	1	8.5	N	2
2.6	A	1	8.6	N	2
3.1	A	2	9.1	N	1
3.2	A	2	9.2	A	4 – 1
3.3	S	2	9.3	A	4 – 1
3.4	A	4 – 2	9.4	A	4 – 1
3.5	A	4 – 1	9.5	A	1
3.6	A	1	9.6	A	1
4.1	N	0	10.1	A	1
4.2	N	0	10.2	Hv	4 – 2
4.3	N	0	10.3	Hk	4 – 2
4.4	A	4 – 1	10.4	Hk	4 – 1
4.5	A	1	10.5	Hk	4 – 1
4.6	N	2	10.6	A	1
5.1	A	2	11.1	A	1
5.2	A	2	11.2	A	1
5.3	A	1	11.3	A	1
5.4	A	1	11.4	A	1
5.5	A	4 – 1	11.5	A	1
5.6	A	4 – 1	11.6	A	1
6.1	A	4 – 2	12.1	N	1
6.2	N	0	12.2	N	1
6.3	S	2	12.3	N	1
6.4	S	2	12.4	A	4 – 1
6.5	A	2	12.5	A	4 – 1
6.6	A	1	12.6	A	1

Tijd	Gedrag	Interactie	Tijd	Gedrag	Interactie
13.1	Hk	4 – 1	19.1	N	2
13.2	Hk	4 – 1	19.2	N	2
13.3	Hk	4 – 1	19.3	N	2
13.4	A	1	19.4	S	2
13.5	A	1	19.5	S	2
13.6	A	1	19.6	N	1
14.1	A	1	20.1	N	1
14.2	A	1	20.2	Hv	4 – 1
14.3	A	1	20.3	Hk	4 – 1
14.4	A	1	20.4	Hk	4 – 1
14.5	A	2	20.5	Hk	4 – 1
14.6	A	1	20.6	A	1
15.1	A	2	21.1	A	1
15.2	S	2	21.2	A	1
15.3	S	2	21.3	A	1
15.4	A	2	21.4	A	1
15.5	A	2	21.5	A	1
15.6	A	2	21.6	A	2
16.1	Hv	4 – 1	22.1	N	2
16.2	Hk	4 – 1	22.2	N	2
16.3	A	1	22.3	Hk	4 – 1
16.4	A	1	22.4	Hk	4 – 1
16.5	A	1	22.5	A	1
16.6	A	1	22.6	A	1
17.1	A	1	23.1	A	1
17.2	Hk	4 – 1	23.2	N	0
17.3	A	1	23.3	N	0
17.4	A	1	23.4	A	1
17.5	A	1	23.5	A	1
17.6	A	1	23.6	A	1
18.1	A	1	24.1	A	1
18.2	A	1	24.2	Hk	4 – 1
18.3	Hv	4 – 1	24.3	Hk	4 – 1
18.4	Hk	4 – 1	24.4	A	1
18.5	A	1	24.5	A	1
18.6	A	1	24.6	A	2

Totaal van 144 x 10 seconden

Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
A	93	64,6%
Hv	4	2,8%
Hk	16	11,1%
R	0	0%
Totaal		78,5%

Niet Taakgericht gedrag		
Categorie	x 10 sec	%
N	22	15,3%
P	2	1,4%
K	0	0%
S	7	4,8%
Totaal		21,5%

Biilage 8: Logboek

Sessie 1: Bouwen van kinderboerderij met fröbelblokjes

Sessie 2: Themahoek kinderboerderij

Sessie 3: Op de computer dierenafbeeldingen zoeken (onderwijsassistent timen)

Sessie 4: Poppenkast met dierenpoppen + zelf verhaal schrijven (ond. ass. timen)

Sessie 5: Verkeersborden maken voor het buitenspelen

Sessie 6: Buitenspelen met de verkeersborden, wegen etc. (ond. ass. timen)

Sessie 7: Brief voor mama met het moederdagversje (onderwijsassistent timen)

Sessie 8: Prentenboek: 'Wat zit er in een regenboog?'

Sessie: 1	Datum 06-04-2010	09.30 -10.30	Casusgroepje	Bouw- speellokaal
Opdracht	De groepen zijn bezig met het thema: 'kinderboerderij'. Omdat Sjors erg graag met constructiematerialen werkt gaan we met het casusgroepje bouwen met fröbelblokjes op tafel.			
Doelstelling	Betrokkenheid van Sjors bij het thema Fijn-motorische ontwikkeling Visueel-ruimtelijke denkbeelden concreet maken met materiaal Gebruiken van geschreven taal in de speel-situatie			
Beginsituatie	Sjors werkt erg graag met constructiematerialen Sjors laat steeds een hoge betrokkenheid zien tijdens het werken in het bouw-speellokaal Sjors heeft een levendige fantasie Sjors wil sterk het spel mee bepalen Sjors kent de 3 leerlingen van het casusgroepje enigszins; 1 leerling is uit zijn eigen groep en met de anderen speelt hij wel eens tijdens de klassenoverstijgende werktijd of het buitenspel			
Instructie	Kort voorgesprekje over het thema Formuleren van de werkopdracht De kinderen ideeën laten spuien over de invulling van de opdracht Nadenken over de materialen die ze nodig hebben Materialen gaan halen			
Begeleiding en interventies	Samen spelen met de leerlingen. De leerlingen bevragen over het hoe en waarom van hun werk. Suggesties aandragen. Spel uitdiepen door het samen verder denken en beredeneren of andere invalshoeken te belichten. Het betrekken van geschreven taal bij het gemaakte werk door suggesties, voordoen-nadoen, hulp, prikkelen van gedachten, aandragen van ideeën.			
Materialen	Werktafel Fröbelblokjes Wereldspelmateriaal waaronder de boerderijdieren Papier Schrijfmaterialen Bevestigingsmaterialen (plakband, touw, paperclips) Fotocamera			

Evaluatie	Kort gesprekje over hoe het eindresultaat is. Elkaar laten zien wat ieder heeft gedaan en gemaakt.
Reflectie	De les verliep erg goed. De leerlingen kwamen uit hun eigen klas bij elkaar in het bouw-speellokaal. Ze waren nieuwsgierig en wilden weten wat ze gingen doen. De opdracht over bouwen met fröbelblokjes riep enthousiasme op. De leerlingen wilden meteen de bakken uit de kast pakken. Ze reageerden goed op de opdracht om vooraf te overleggen. Vooral Sjors nam de leiding. Hij zei letterlijk dat we eerst moesten afspreken. In denken kwamen de leerlingen niet verder dan 'kinderboerderij bouwen' en 'hokken en stallen'. Ze vertoonden tekenen van ongeduld en namen geen tijd om eerst alles te overdenken. Ze wilden beginnen, dus kregen ze het startsein om aan de slag te gaan. In de eerste fase van de les wilden de vier leerlingen tegelijk aan hetzelfde gebouw (de schuur) werken. Dat riep wrevel op. Er was niet voldoende werkplek en de ideeën voor vormgeving strookten niet met elkaar. Mijn suggesties om te bouwen aan een ander onderdeel op een andere plek vond gehoor bij slechts een van de leerlingen. De drie anderen waaronder Sjors bleven verbaal beredeneren wat ze zelf wilden bereiken. Er ontstond discussie over de ingang. Eerst over de situering en later over de doelgroep van de ingang. Aanwijzingen van mijn kant leverden niets op tot ik Sjors aansprak over een tractor die in de schuur zou moeten passen. Dat zorgde voor meer verdieping in het spel. Sjors en een ander gingen zoeken naar een geschikte tractor. De derde leerling ging verder met werken aan de schuur. Er kwam een vrachtauto tevoorschijn om dieren te vervoeren. Sjors begon aan de parkeerplaats voor de vrachtwagen waarbij hij de derde leerling de weg versperde. Mijn suggestie om duidelijk de plek aan te geven voor de vrachtwagen bracht het idee om het op de ondergrond te schrijven naar voren. Middels onderling overleg werden strookjes papier en pennen gepakt. Sjors gaf aan niet te weten hoe het woord PARKEREN te schrijven. Tijdens het schrijven gaf Sjors aan dat hij de 'a' altijd anders schreef en voerde dat zo uit. Hij gaf ook aan dat hij de 'k', de 'e' en de 'n' moeilijk vond. Hij keek steeds opnieuw op het blaadje. De lettertrajecten waren bij deze letters nog moeilijk. Toen ik het voorbeeld schreef wilde een van de andere kinderen ook wat schrijven. Deze leerling ging het woord INGANG schrijven, maar wist zelf al letters en begon enthousiast. De leerling die inmiddels een varkenshok had gemaakt wilde wel een plaatje met VARKEN maken. Middels het voorgeschreven woord lukte dit uitstekend. De laatste van het viertal gaf telkens aan dat hij nog geen letters kon schrijven tot ik hem een A6 formaat blaadje gaf en hem vroeg of hij de dieren dan kon tekenen. Hij ging enthousiast aan het werk en toen het werk af was wilde hij

	proberen om de dieren naam er onder te schrijven. Met een voorbeeld ging hij aan de slag en zijn schroom verdween helemaal tot alle informatie er bij stond. Toen ontstond er een unieke situatie. Omdat het schrijven van diernamen zoveel enthousiasme opriep kwam ook het bouwen in een flow. De kinderen gingen dieren bedenken, die dieren in de bak zoeken, een hok er voor bouwen en direct een blaadje schrijven met de dieren naam er op. Er was geen strijd meer en geen wrevel. Men gaf elkaar ineens ruimte en men vulde elkaar aan. Het spel kwam op een veel hoger niveau. Het bijzondere hierin was dat het spel zelf werd versterkt door het schrijven; maar dat door het uitbouwen van het spel weer nieuwe woorden ontstonden die het schrijven versterkten. Een voorbeeld hiervan was het zoeken van een hond. In het spel werd het een waakhond. Begrippen als: bewaken, bijten, oppassen, voor de ingang liggen etc. kwamen naar voren. En uiteindelijk moest er een bordje komen met PAS OP geschreven. Wat me het meest getroffen heeft in het spel was deze wisselwerking. Ik had me dat vooraf niet gerealiseerd en wist niet dat dit vooral zo'n krachtige factor zou zijn. Na afloop was er een compleet enthousiasme van het hele groepje. Leerkrachten en klasgenootjes moesten komen bewonderen. Het mocht vooral NIET worden afgebroken en Sjors waarschuwde uitdrukkelijk dat na de opruimdag zijn geschreven papiertjes bewaard moesten blijven om mee naar huis te nemen. Wat ik hiervan leerde was dat het voor zowel de leerlingen als de begeleider in het begin moeilijk was om af te stemmen. Voor mij was het zoeken naar aanknopingspunten. Voor de leerlingen was het zoeken naar een weg om invulling te kunnen geven aan EIGEN ideeën terwijl toch rekening gehouden moest worden met elkaar. Toen de afstemming er eenmaal was, kwam er ineens heel veel ruimte voor iedereen. In denken, in handelen, in zelfkennis en in sociaal opzicht.
Betrokkenheid	Schaalwaarde 5

Sessie 2	Datum 08-04-2010	09.30 -10.30	Casusgroepje	Bouw- speellokaal
-----------------	-----------------------------------	---------------------	---------------------	------------------------------

Opdracht	Met 8 leerlingen waaronder het casusgroepje spelen in de thema-hoek: Kinderboerderij
Doelstelling	Betrokkenheid van Sjors bij het thema Afstemmen in sociale contacten Samen een spelsituatie opbouwen en 'de wereld' naspelen Integreren van woorden, letters, schrijven en lezen in de speelsituatie
Beginsituatie	De leerlingen van het casusgroepje in deze samenstelling

	hebben pas nog met elkaar gewerkt; Sjors kent deze leerlingen Sjors is in de themahoek niet altijd actief betrokken, het is moeilijk voor hem om het spel te verdiepen en vernieuwen Sjors vindt dit thema interessant
Instructie	Geen voorgesprek De leerlingen mogen direct gaan spelen in de hoek
Begeleiding en interventies	Ik ga me de eerste 5 minuten op een afstand houden en observeer wat er gebeurt. N.a.v. het spel wat ontstaat kijk ik naar mogelijkheden om woorden en letters te introduceren. Van de vorige sessie heb ik geleerd dat het belangrijk is om af te stemmen en op te zoeken wat aanspreekt bij de leerlingen. Het is dus nog de vraag wat er boven komt drijven
Materialen	De speelmaterialen uit de themahoek Schrijf- teken- en bevestigingsmaterialen zijn binnen handbereik in het crealokaal
Evaluatie	Na afloop samen de gebruikte spullen opruimen. Alles ordenen en het gespeelde de revue laten passeren. Daarna een kort nagesprek over de beleving. Vragen naar ideeën van de leerlingen zelf om een volgende keer mee of over te spelen.

Reflectie	De aanvang van de les verliep wat rommelig. Er waren te veel kinderen aanwezig in de speelsituatie, wat eerst opgelost moest worden. Sjors en een ander kozen direct een locatie en begonnen het spel als de koeien in de wei. Afspraken werden niet gemaakt. Ieder speelde op eigen gelegenheid. Er was wel verbaal contact. Dit maakte niet dat het spel zich verdiepte. Het beperkte zich tot het op de grond liggen en manipuleren met de knuffels en groensnippers (gras) op de grond. Pas na 10 minuten was er een duidelijke groep geformeerd. Per 2 of 3 leerlingen werden delen van de speelsituatie bezet. Sjors en 2 speelkameraadjes waren al die tijd in 'de koeienwei'. Er ontstond wat wild spel. Over elkaar rollebollen en over de omheining springen. Hierin zag ik mogelijkheden om het spel te begeleiden en gaf aan dat ik dacht dat de dieren zo wild waren dat ze honger hadden. De boer ging aan de slag om de koeien te voeren. Een gesprekje tussen de boer, Sjors, het andere speelkameraadje en mij kwam op gang. De kinderen dachten na over hoe je kon weten welke dieren voer moesten hebben. En hoe je dat kon regelen met zoveel dieren tegelijk. Een van de leerlingen opperde het idee om op de klok te kijken waarop we de klok gingen halen. Er werd vastgesteld dat het 2 uur moest zijn op de klok en dat dit de voedertijd van de koeien was. Sjors wilde dit wel op een kaartje schrijven. Het cijfer nam hij over van de klok en hij wilde dat ik het woordje 'uur' voorschreef. Sjors herkende het verschil tussen cijfers en letters en kon ook de corresponderende termen benoemen. Daarna stimuleerde ik hem om er bij te schrijven: 'koeien voeren'. Middels voor en na schrijven lukte dit. Tijdens dit proces schoven meteen 3 andere leerlingen uit de speelhoek
-----------	--

	aan. Zij wilden ook voedertijden noteren waarbij ze gebruik maakten van de cijfers van de klok. Zo kwamen bij alle dierenhokken bordjes te hangen met de voedertijden. Er werd driftig geschreven. Er waren leerlingen die graag een tekening van het dier er bij maakten. Daarna moest ik telkens de klok op een van de tijden draaien en roepen dat het voedertijd was. De leerlingen bekeken de tijd en overlegden welk dier er nu aan de beurt was. Hierbij trad ik begeleidend op bij het aflezen van de juiste tijd. Een van de leerlingen die niet bij de speelhoek hoorde wilde heel graag mee doen met de schrijfactiviteiten. Ze schreef de voorbeeldwoorden na en verdiepte het spel door woorden als 'kassa' en 'hier betalen' te schrijven. Hierdoor verlegde het spel zich naar het kantoortje van de kinderboerderij. Een aantal leerlingen ging daar spelen, telefoneren, door het luikje met elkaar praten en zo. Ook tijdens deze les ontstond weer wisselwerking en verdieping van spel door het schrijven en het lezen van de teksten. De betrokkenheid van Sjors ging enorm vooruit door de nieuwe spelimpulsen. In plaats van op de grond liggen en ravotten met een ander ging hij doelgericht schrijven wat als gevolg had dat er doelgerichter spel plaatsvond. Hij was het dier dat gevoerd werd. De boer kreeg instructies, na de voedertijd bedacht hij met de anderen wat er dan moest gebeuren. Daarop werd de slaaptijd van de dieren geïntroduceerd. Dat vertaalde zich in bordjes met: '8 uur hok dicht', die Sjors enthousiast ging maken. Dit vond weer navolging bij de subgroepjes met variaties als: 'hek dicht'. Sjors merkte daarbij op dat het bijna hetzelfde was: 'alleen die ene letter is anders'. Sjors wilde geen tekeningen maken van de dieren voor op de bordjes. We keken of er toevallig dieren ansichtkaarten beschikbaar waren, maar dat was niet zo. Het evaluatiegesprek leerde dat de leerlingen het enorm belangrijk vinden dat de geschreven teksten een poosje mogen blijven hangen, maar dat ieder zijn tekst graag mee naar huis wil nemen. Ieder had fijn gespeeld. Het schrijfwerk van eenieder werd bewonderd. Mijn vraag op nieuwe spelsuggesties gaf weinig respons. Sjors, maar ook de anderen geven alleen aan dat ze 'weer willen spelen'. Ondanks verdiepende vragen komen de kinderen niet echt met andere ideeën. Dit zei me dat het voor deze kinderen in deze situatie moeilijk is om abstract nieuwe spelideeën te bedenken. De nieuwe ideeën ontstaan al spelende. Door een extra toevoeging in het spel (in dit geval de klok) verandert het spel, waardoor direct nieuwe praktische ideeën en spelsituaties ontstaan. Hiermee komt dus duidelijk de term 'begeleider' voor de leerkracht duidelijk tot zijn recht. Je kunt als leerkracht niet van te voren bedenken hoe de leerlingen het spel moeten gaan
--	---

	invullen. Je kunt alleen het spel begeleiden en zoeken naar ingangen om nieuwe impulsen te geven. De ingangen worden echter door de leerlingen zelf bedacht of gemaakt. Noodzakelijk hierbij is om goed te kijken en luisteren naar wat er allemaal gebeurt.
Betrokkenheid	Schaalwaarde 5

Sessie 3	Datum: 13-04-2010	13.15 – 13.45	Casusgroepje	IB-kamer
-----------------	------------------------------------	----------------------	---------------------	-----------------

Opdracht	N.a.v. het spel van vorige keer in de kinderboerderijhoek wil Sjors graag afbeeldingen of foto's bij de hokken van de dieren plakken. We gaan op de computer foto's en plaatjes opzoeken, hier de dierennamen bij typen, deze printen en dan opplakken in de dierenhoek. We werken met het casusgroepje van Sjors.
Doelstelling	Betrokkenheid van Sjors bij het thema Met elkaar invulling geven aan de les en een planning maken Samenwerken en taken verdelen Het leren opzoeken van plaatjes op de computer Het leren maken van een document met een plaatje en tekst Typen van woorden m.b.v. computer, herkennen van de lettersymbolen
Beginsituatie	Sjors werkt thuis graag met de computer, in de klas kan al 3 maanden niet gecomputerd worden i.v.m. diefstal Sjors heeft een dergelijke opdracht op school nog nooit gedaan Sjors heeft zelf in de vorige les aangegeven dat het leuk zou zijn als er echte plaatjes van de dieren bij de hokken zouden zijn
Instructie	Met het groepje om de groepstafel zitten en het idee van Sjors opperen. Samen bedenken waar ergens dierenfoto's voorhanden zijn en hiervanuit de link naar de computer leggen. Uitleggen dat we hiervoor in het hoofdgebouw gaan werken. Door middel van voordoen, nadoen de opdracht maken.
Begeleiding en interventies	Begeleiding door de opdracht te verduidelijken, vragen stellen, hardop meedenken, samenvatten en instructies geven. Aansluiten op de ideeën en mogelijkheden van de leerlingen. Hulp bieden bij problemen en moeilijkheden. Na afloop de gemaakte producten op gaan hangen in de klas.
Materialen	Papier en pen 4 laptops Printer Bevestigingsmaterialen
Observatie	De onderwijsassistent zal observeren middels een tijdsteekproef taakgerichtheid.
Evaluatie	Uitprinten van de materialen en elkaars werk bewonderen Nagesprekjes over de beleving
Reflectie	De beginsituatie was niet juist. Alle 4 de leerlingen zijn nog niet zo vaardig met de computer dat ze al voor een gedeelte zelfstandig vooruit kunnen. Ze hebben bij het maken van een

	opdracht van deze orde, stap voor stap uitleg en aansturing nodig. Hierdoor werd de les veel meer computerles dan dat er spelenderwijs gewerkt kon worden. De kinderen hadden niet de vaardigheden om het elkaar uit te leggen. Verder is het erg moeilijk om de letters van het toetsenbord te herkennen. Alle leerlingen van dit groepje zijn niet gewend aan deze letters. Sjors kon hierin erg snel omschakelen. Hij moest wel erg goed kijken naar de lettersymbolen op het toetsenbord omdat er nu veel minder herkenning was dan in voorgaande lessen. Hij snapte direct dat de tekens op het scherm wel de in zijn ogen 'gewone' letters waren. Het zoeken van plaatjes ging uiteindelijk prima. Wel was bij iedere leerling steeds hulp nodig om er een bruikbaar blad (plaatje met dieren naam) van te maken. Ook het natypen van de voorgescreven dieren naam lukte al vrij aardig. Het enthousiasme was vooral in het begin van de les erg groot. Maar doordat de leerlingen te weinig zelfstandig vooruit konden, zwakte dat gedurende de les af. Voor Sjors was er deze les een taakgerichte leertijd meting door de onderwijsassistent. De uitslag hiervan was een taakgerichte leertijd van 63%. Dat is onder de 75% norm. Naar mijn idee is het doeltreffender om een opdracht als deze direct te integreren in de les waarin de bewuste hulpvraag komt. Dus beter was geweest om tijdens het spelen in de speelhoek even met Sjors alleen op de computer een plaatje te maken en printen waarbij dan directe aansturing mogelijk is. Helaas is dat op dit moment in de noodlocatie niet mogelijk; echter een aparte activiteit er van maken brengt niet de effectiviteit op die je eigenlijk graag zou hebben. De les die ik hieruit vooral geleerd heb is dat voor het werken met de computer veel vaardigheden nodig zijn die de kinderen moeten beheersen, voordat de computer ingezet kan worden als middel om te spelen met geschreven taal. Verder biedt het te weinig spelelement door dit als les te isoleren als onderdeel van het spelen in de themahoek. De computer biedt dus veel mogelijkheden om in te zetten maar moet als onderdeel van het spel en tijdens het spel gebruikt worden. De betrokkenheid, inbreng van de leerlingen en de 'intens volgehouden actie' was beduidend minder tijdens deze les.
Betrokkenheid	Schaalwaarde 3

Sessie 4	Datum: 15-04-2010	13.15 -13.45	Casusgroepje	Oude teamkamer
-----------------	------------------------------------	---------------------	---------------------	-----------------------

Opdracht	Het bedenken en spelen van een poppenkastvoorstelling. Indien er tijd is, kan de voorstelling in de klas van Sjors gepresenteerd worden.
Doelstelling	Betrokkenheid van Sjors bij het thema

	Afstemmen in sociale contacten Samen een verhaal, thema bedenken, vormgeven aan het verhaal, verhaalstructuur ontdekken en dit visualiseren Integreren van woorden, letters, schrijven en lezen in deze speel-leersituatie
Beginsituatie	De poppenkast heeft op deze noodlocatie geen vaste toegankelijke plaats meer in de ruimte, er kan dus minder vaak spontaan poppenkast gespeeld worden door de kinderen. In de hoofdlocatie, met een vaste plaats voor de poppenkast speelden er elke dag kinderen in deze hoek, kinderen vinden het leuk om zich vanuit de anonimiteit te kunnen uiten. Sjors vond het in de themahoek leuk om met de knuffeldieren te manipuleren en ze op te nemen in zijn spel. Alle leerlingen van het groepje zijn erg enthousiast over de speelsessies en vragen nadrukkelijk om weer mee te mogen doen.
Instructie	Opdracht geven om boven in de oude teamkamer samen poppenkast te gaan spelen.
Begeleiding en interventies	Meespelen, meehelpen. Indien er niet spontaan ideeën ontstaan voor het spelen van een poppenspel suggesties aan de hand doen over verdieping van het spel. Verdiepende vragen stellen. Waar is poppenkast voor? Wat kun je er allemaal in doen? Wat zou leuk zijn om er nu mee te doen? Zouden de andere leerlingen van de klas het leuk vinden te weten wat jullie hebben gespeeld? Proberen om samen met de leerlingen te komen tot een soort draaiboek voor een poppenkastvoorstelling. Samen een vorm zoeken om dit te visualiseren.
Materialen	Poppenkast, poppenkastpoppen waarbij als dieren enkel de boerderijdieren. Schrijf en tekenblaadjes, tekenpotloden, kleurpotloden, stiften, pennen en fineliners. Bevestigingsmaterialen
Observatie	De onderwijsassistent zal observeren middels een tijdsteekproef taakgerichtheid.
Evaluatie	Het spel spelen voor de leerlingen van de klas
Reflectie	Er was een groot enthousiasme om poppenkast te gaan spelen. De casusleerlingen zochten gretig poppen uit en gingen aan de slag. Opvallend was hoe moeilijk het was om hierin samen te werken. Ieder speelde zijn eigen spel wat al snel ontaarde in het inhakken op elkaar met de poppen. De betrokkenheid en intens volgehouden activiteit duurde slechts 5 minuten. Door de leerlingen uit het spel te halen en samen te evalueren waar ze mee bezig waren werd er meer structuur aangebracht. Sjors gaf aan dat je eigenlijk een verhaaltje moest bedenken. De anderen kwamen met suggesties om 2 kinderen te laten spelen en 2 kinderen als publiek te laten fungeren. Verder gaven ze aan om de rollen te verdelen. Door te informeren hoe ze het verhaal wilden gaan onthouden kwamen ideeën om het op te schrijven. Sjors kwam zelf met

	het idee om het woord 'poppenkast' boven het verhaal te schrijven. Het bleek dat het moeilijk was om een onderwerp te bedenken, hier een gebeurtenis aan te relateren en vooral om hierin structuur aan te brengen. Door de aanzet om de eerste gebeurtenis in het verhaal in steekwoorden op papier te zetten werd het gevisualiseerd. Met nummering van de vervolgstapjes zagen de leerlingen het verhaal groeien en werden ze zich bewust van de logische opeenvolging. Na 2 zinnen kon de regie langzaam bij de leerlingen gelegd worden. Ze gingen actief meedenken in de deelstapjes. Ze noemden de woorden die opgeschreven moesten worden bij elke stap. Hierbij kon steeds gekeken worden of al letters of woorden herkend konden worden. Er werden enthousiast letters aangewezen die herkend werden. Woorden werden genoemd en in stukjes gehakt. De leerlingen zagen het verschil in nummers en letters. Het complete verhaal werd opgelezen waarbij de leerlingen al woorden als 'boer' en 'boterhammen' herkenden aan het woordbeeld. Jammer was dat de tijd te kort was om het spel meteen in praktijk te kunnen brengen; de leerlingen moesten terug naar de eigen klassen voor de werkles. Daarom werd er direct een afspraak gemaakt voor het vervolg. Het laatste gedeelte van de werkles gingen Sjors en een andere casusleerling de voorstelling spelen (oefenen). Voor de andere twee werd een afspraak gemaakt voor 2 dagen later. Sjors en zijn maatje speelden ontzettend leuk poppenkast tijdens het oefenen. Door steeds korte instructies van mogelijkheden en voordoen-nadoen, namen ze de interactie naar elkaar toe over en diepten dat al een beetje uit. Het was voor deze leerlingen moeilijk om op eigen initiatief te komen tot verdiepend spel in de poppenkast. Door sturing, verdiepende vragen, aanzet geven in het verhaal en voordoen van structuren van het verhaal werden de kinderen meegenomen in het proces. Wat ik zag was dat het poppenspel snel ontaarde in het in het wilde weg met handpoppen om zich heen slaan. Om te komen tot samenspel vergde veel interventie en structuur. Door deze basis te leggen konden de leerlingen de regie weer enigszins overnemen en het spel verder uitbouwen. Hierin is te zien dat dit soort activiteiten een opbouw en vervolg moeten hebben. Eerst voordoen-nadoen en bij de hand nemen om in stappen een verhaal te bedenken. Dan d.m.v. voordoen-nadoen de speelwijze inoefenen. Na dit begeleide proces begint pas het eigenlijke 'spelen' van de kinderen. Door het vormen van een 'kader' kunnen leerlingen met dit als startpunt hun eigen fantasie en spel uitproberen. Duidelijk was te zien dat deze activiteit voor dit groepje zich
--	---

	minder leende om veel te exploreren. Deze leerlingen hadden eerst structurering nodig. In die gestructureerde situatie was er minder sprake van intens volgehouden spel, maar dat ontstond zeker toen een stuk bewustwording had plaatsgevonden.
Betrokkenheid	Schaalwaarde 4

Sessie 5	Datum: 20-04-2010	09.30 -10.30	Casusgroepje	Crea-lokaal
-----------------	------------------------------------	---------------------	---------------------	--------------------

Opdracht	Verkeersborden maken om het buiten spelen met de karren te ondersteunen
Doelstelling	Betrokkenheid van Sjors bij het thema Buiten spelen extra dimensie geven door spelverdieping middels thema 'verkeer' Samenwerken Relatie zien tussen pictogram en gesproken of geschreven taal Integreren van woorden, letters, schrijven en lezen in deze spel-leersituatie
Beginsituatie	Casusgroepje speelt tijdens het buitenspelen graag met karren en rijdend materiaal De kinderen van het casusgroepje waren steeds enthousiast en betrokken tijdens het werken in deze samenstelling Sjors kan goed knippen en plakken Sjors kan heel taakgericht werken aan een opdracht als hij betrokken is
Instructie	D.m.v. gesprekje reflecteren op het buitenspelen. Verdiepende vragen als: Wat speel je graag en hoe speel je er mee. Kunnen we misschien buiten een straat maken? Wat hebben we nodig om een straat te maken?
Begeleiding en interventies	Als gesprekscoach ideeën samenvatten en structureren. Op deze manier samen met de leerlingen een werkplan opstellen. De leerlingen coachen om taken te verdelen en samen te werken.
Materialen	Schrijf en tekenmaterialen als papier, (kleur)potloden, stiften Schaartjes Computer Afbeeldingen van verkeersborden Afbeeldingen van ingerichte straten
Evaluatie	Elkaars werk bekijken Gesprekje over de beleving
Reflectie	Dit was een les met grote betrokkenheid. Er waren 3 leerlingen van het casusgroepje aanwezig. Het idee om iets te maken voor het buitenspelen werd met enthousiasme ontvangen. Belangrijk om te weten voor Sjors was of we het ook 'echt' zouden gaan gebruiken. Met het voorbeeldenboekje werden de verschillende verkeersborden besproken. De relatie werd meteen gelegd tussen het plaatje hetgeen het bord je vertelt. De leerlingen gaven aan welke zin je zou kunnen maken bij het bord.

	Na deze introductie en inleiding op de les gingen de leerlingen aan de slag. Ze tekenden de uitgezochte borden na en kleurden het geheel in met vetkrijt. Er werd gebruik gemaakt van nummers (b.v. 50 km per uur) en van tekst (b.v. naam van het dorp). Sjors dacht meteen na over het ophangen van de verkeersborden. Hij is daarin direct heel praktisch. Na overleg met en suggesties van het groepje kwam men tot de oplossing om de borden (platen) aan de achterzijde van stoelen te bevestigen en deze dan te plaatsen op de speelplaats. Deze onderbreking van de les gaf de leerlingen ruimte om samen een werkplan te bedenken: een straat van stoepkrijt, borden, pijlen op de weg, een parkeerplaats voor kapotte auto's, een agent die een stop-bord heeft, brigadiers die de leerlingen laten oversteken, een trein met spoorbomen. Er werd geïnventariseerd wat nodig was voor de les van volgende week (karren, fietsjes, stoelen, plakband, stoepkrijt, papier en pen). De leerlingen dicteerden terwijl het opgeschreven werd. Na deze onderbreking gingen de leerlingen weer enthousiast verder met het maken van verkeersborden. Er was daarbij sprake van een intens volgehouden activiteit. Niet alle ideeën konden uitgevoerd worden vanwege het eindsignaal van de werkles. De ideeën die nog niet waren uitgevoerd (b.v. straatnaam, pijlen, bord met stop) worden meegenomen voor de les van de volgende keer. Dit was een les met veel mogelijkheden om bezig te zijn met geletterdheid in relatie tot een spelvorm. Het praktisch inpasbare is een grote stimulans tot werken en meedenken in het proces. Opvallend is dat de leerlingen aangeven dat het 'echt' gebruikt moet gaan worden en dat ze meteen ideeën hebben tot praktische uitvoerbaarheid. Hieruit valt af te leiden dat door activiteiten te integreren in de spel- en beleavingswereld van de kinderen het spel een dimensie er bij krijgt. Het is geweldig om te ervaren hoe enthousiast de leerlingen werken, hoe betrokken ze zijn en hoeveel ideeën meteen te berde worden gebracht. Deze manier van werken is uitermate geschikt om vanuit betrokkenheid een thema op te laten komen en te laten groeien vanuit de leerlingen zelf. Nu kwam een klein startelement van buitenaf (het maken van verkeersborden) tot een compleet plan van uitvoering; dit alles door de leerlingen zelf bedacht.
Betrokkenheid	Schaalwaarde 5

Sessie 6	Datum: 22-04-2010	13.15-14.15	Casusgroepje	Speelplaats
-----------------	------------------------------------	--------------------	---------------------	--------------------

Opdracht	Maak een verkeerssituatie op de speelplaats, waarmee tijdens het vrij buitenspelen gespeeld kan worden
----------	--

Doelstelling	Uitvoeren van een vooraf bedacht en beschreven plan Samenwerken Ruimtelijk inzicht ontwikkelen Integreren van geschreven taal in een spel-situatie Spelen en exploreren met allerlei materialen rondom 'verkeer'
Beginsituatie	De leerlingen van het casusgroepje kennen elkaar goed. Deze leerlingen hebben een uitgewerkt plan om de opdracht mee vorm te kunnen geven. Een aantal materialen hiervoor is al klaar. De leerlingen zijn enthousiast over en betrokken bij het onderwerp. De leerlingen spelen buiten graag met karren en ander rijdend materiaal.
Instructie	Directe instructie door het geven van een opdracht. Begeleidende vragen en procesgerichte opdrachten. Hardop meedenken en richtingsturende suggesties geven.
Begeleiding en interventies	Positieve feedback. Aanmoedigen. Kansen benutten door er op in te spelen. Adviezen voor materialen. Afbakenen van speelveld. Tijdbewaking.
Materialen	Rijdend materiaal van buiten Stoepkrijt Gemaakte verkeersborden Stoelen Bevestigingsmateriaal Schrijfmaterialen
Evaluatie	Spullen verzamelen en plekje geven Afsluitend gesprekje over de beleving
Reflectie	Dit was helemaal een geweldige les! De kinderen hebben enorm gespeeld en er enorm van genoten! Ze waren verschrikkelijk enthousiast. Al voor schooltijd op de speelplaats vroegen ze hoe laat we zouden beginnen. Er waren plannen te over en een van de leerlingen wilde en ging zonder af te stemmen al aan de slag. Middels sturing en overleg kreeg ieder een taak. Het vergde veel samenwerking om er samen één geheel van te maken, maar dat lukte heel goed omdat iedereen ruimte kreeg om eigen invulling er aan te geven. Na een korte richtinggevende instructie konden de leerlingen aan de slag en er was weer sprake van een intens volgehouden activiteit! Er kwamen enorm veel ideeën en ook allerlei woorden kregen een plaats in het spel. Sjors tekende een tankstation. Toen een andere leerling er zomaar iets bij ging tekenen verdedigde hij zijn werk en wist hij de ander te overtuigen iets anders te gaan tekenen. Dus de andere leerling ging parkeervakken tekenen. Door verdiepende vragen kwam Sjors zelf op het idee om er bij te schrijven dat het een tankstation was. Dan zou iedereen het weten. Ik schreef eerst het woord 'tank' in het klein op de stoep en Sjors schreef het na. Samen bespraken we dat er een 'a' in het woord stond, maar dat je die niet hoort omdat je 'tenk' zegt.

	Daarna schreef ik het tweede woord op de grond en Sjors schreef ook dat na. Het voorbeeld moest weg van Sjors en samen met een andere leerling dachten ze na hoe ze het konden 'uitgummen'. Eerst probeerden ze het met de voeten en daarna met zand. De ander gaf als suggestie dat de regen het weg zou spoelen. Middels interventie kwamen ze op het idee van water er over. Er werd een emmer water met een borstel gehaald, wat vanaf toen als 'gum' fungeerde. De leerling van de parkeerplaatsen was ondertussen klaar. Sjors had bij het tankstation inmiddels ook parkeervakken getekend. We gingen aan de straatkant kijken naar de parkeervakken en de kinderen zagen dat er een 'P' in stond. Beide leerlingen gingen aan de slag om de P in de vakken te schrijven. Bij Sjors moest ik corrigeren. De bol zat aan de verkeerde kant. Bij de ander ging het meteen goed! Ondertussen hadden de andere twee leerlingen samen de straat uitgetekend met witte middenstrepen. Toen een vrijwilligster uit school kwam en over de 'straat' heen wilde lopen werd ze direct tegen gehouden door de leerlingen. Er kwam spontaan een brigadiersplaats op de proppen. Er werden driftig strepen gezet en één van de leerlingen ging in school de brigadiersborden halen. Sjors stekende pijlen op straat en een van de andere leerlingen schreef op enkele plaatsen 'STOP' op de stoep (middels voor- en nadoen). Om de tafeltennistafel was een rotonde getekend. Er kwam discussie over de rijrichting. De leerlingen bedachten een pijl voor de richting 'in' en een andere pijl voor de richting 'uit'. Een van de leerlingen zetten de woordjes er bij. Ze bedachten samen of ze al letters uit deze woorden kenden. Middels voor- en nadoen werd er weer driftig geschreven. De zelfgemaakte verkeersborden kregen een plaatsje langs het parcours en het was helemaal geweldig toen de schuur openging en ze de karren en fietsjes klaar mochten zetten. Direct werden de autobanden naar het 'tankstation' gesleept en de oranje pionnen kregen een plek bij de brigadiersplaats! De betrokkenheid van de leerlingen was enorm hoog tijdens deze les! Ze hebben onafgebroken gewerkt en gedurende het spel ontstonden steeds nieuwe ideeën! Samenwerken was bij de start misschien wel het moeilijkste. 1 van de leerlingen wilde heel sterk zijn eigen gang gaan en was verontwaardigd dat de rest helemaal een andere kant op ging en zijn werk niet meer aansloot. Middels een interventie met uitleg aan elkaar, verdiepende vragen van mijn kant, afstemmen, plan verwoorden en taken verdelen kwam er heel veel rust en samenwerking. De leerlingen zagen het werk groeien en pasten automatisch hun eigen aandeel hierop aan. Het was geweldig om te zien hoe intens en volgehouden er gewerkt werd! Sjors rende over de speelplaats terwijl hij overliep van ideeën. En door het spel, de dingen die tijdens het spel (soms letterlijk) op hun pad kwamen en door al spelende
--	---

	op nieuwe ideeën te komen ontstond er een enorme 'flow' voor iedereen! Moeilijk voor het casusgroepje was het toen de andere kinderen van de onderbouw buiten kwamen spelen. Het waren erg veel leerlingen vanwege het feit dat er 4 groepen gelijktijdig buiten speelden. Daarnaast waren de groepen 8 toevallig buiten. Door de drukte op de speelplaats zag vooral Sjors zijn spel verstoord worden. Vanwege zijn ontzettende enthousiasme was dat een domper, maar toen hij de rol toebedeeld kreeg van 'toezichthouder' kwam hij weer in het spel en kon weer heel goed meespelen. Al met al was dit een heel duidelijk voorbeeld van betrokkenheid tijdens het spel. Met een paar suggesties en richtinggevende adviezen ontstond er een zeer intens volgehouden spel waarbij men leerde door het spelen, maar tevens speelde door het leren!
Betrokkenheid	Schaalwaarde 5

Sessie 7	Datum: 27-04-2010	09.50 -10. 20	Casusgroepje	Oude teamkamer
-----------------	------------------------------------	----------------------	---------------------	-----------------------

Opdracht	Samen het moederdagversje opzeggen en daarna de bladzijde bekijken en letters en/of woorden herkennen. De woorden of zinnen van het versje overschrijven.
Doelstelling	Herkennen van plaatjes als pictogram om iets te 'vertellen' Herkennen van lettersymbolen Herkennen van woorden als afgeronde gehelen Weten of ervaren van de schrijfrichting Na-schrijven van de lettersymbolen
Beginsituatie	De leerlingen zijn de afgelopen 3 weken intensief bezig geweest met lettersymbolen, woorden en het schrijven hiervan. De leerlingen hebben in hun klas het versje voor moederdag geleerd. Het versje is opgebouwd uit hele korte zinnnetjes. Het laatste woord van elke zin is ook nog eens weergegeven d.m.v. een plaatje.
Instructie	Directe instructie door het geven van de opdracht. Instructie door het afgedrukte versje. Iedere leerling heeft een kopie hiervan.
Begeleiding en interventies	Directe en sturende vragen wat betreft de letterkennis. Sturing in schrijfrichting en afbakenen van woorden. Verklanken van de tekens, vragen over de herkenning van de klank. Vragen stellen om de leerlingen zelf woorden met diezelfde klank te laten bedenken.
Materialen	4 afdrukken van het moederdagversje Blanco papier A4 formaat Stiften
Evaluatie	Ieder leest aan de anderen voor wat hij heeft geschreven Nagesprekjes over de beleving

Reflectie	De activiteit sloot bijzonder goed aan bij het niveau van de leerlingen en bij hun interessegebied. En wederom was het enthousiasme enorm groot. Drie van de vier leerlingen kenden het versje al goed uit hun hoofd. Sjors had er nog moeite mee! Om de beurt hebben de leerlingen hardop 'meegelezen' met de tekst. Door het plaatje aan het einde van iedere zin, was er snel herkenning waar de zin over zou gaan. We begonnen om het woord: 'mama' op te zoeken. Ze verwoordden welke letters in het woord zaten. Leerlingen herkenden letters van hun namen. Ze gaven aan hoe het geschreven moest worden. Daarna werd er driftig geschreven. Kleurkeuze en dikke of dunne stift waren hierin belangrijke items. Ook de 'lievelingskleur' van mama kwam aan de orde en er werd getwijfeld wat het mooist zou zijn. Allereerst keken we samen wat de schrijfrichting was. De eerst zin (lieve mama) deden we samen in hetzelfde tempo. Na deze aanzet gingen de leerlingen al vlot zelf aan de slag. Twee van de leerlingen waren hierin erg zelfstandig en konden erg goed stapsgewijs werken hierin. Een andere leerling werkte erg chaotisch en vroeg in eerste instantie erg veel aandacht en bevestiging. Sjors heeft hierbij veel sturing nodig. Je moet dicht bij hem blijven om hem te motiveren en om zijn aandacht gericht te houden. Ondanks dit vertoont hij enthousiasme. Het was prachtig toen hij het woordje 'OP' moest gaan schrijven. Hij zei: "Juf, die ken ik al, dat is de 'O'!" Toen hij die geschreven had zei ik dat hij de 'P' nog moest schrijven. Meteen riep hij: "Maar die ken ik ook! Want die was van 'Parkeren'!" Geweldig gewoon. Dat woord kwam in de eerste sessie aan bod toen we gebouwd hebben. Sjors maakte toen een blaadje met het woord 'parkeren'. En tijdens de vorige sessie op de speelplaats heeft hij in al zijn parkeervakken een grote 'P' geschreven. De leerlingen schreven alle woorden van de zin achter elkaar door. Toen ze al een paar regels hadden geschreven heb ik laten zien dat er tussen de woorden onderling telkens een stukje open is. Ik zei dat je zoveel plaats open moest laten dat je er eigenlijk een 'smartie' tussen zou moeten kunnen leggen. In eerste instantie wisten ze niet wat een 'smartie' was. Dus we gebruikten ook de term 'snoepje'. Het was bijzonder om te zien dat ze dit meteen toe gingen passen. 2 van de leerlingen zagen daarbij meteen het afgebakende gebied van een woord. Voor Sjors en de andere leerling was dit nog moeilijk. De betrokkenheid was weer hoog. De kinderen hebben zeker 20 minuten intensief gewerkt. Vooral voor Sjors vergt dit veel. Hij gaf toen ook ineens aan dat hij het genoeg vond, waarop ieder zijn zin af kon schrijven en we de les hebben afgerond. Ook dit was een les met een hoge betrokkenheid. Het onderwerp sprak ze aan. Ze zijn in de klas bezig met het
------------------	---

	maken van de moederdagcadeautjes en ook het versje wordt regelmatig geoefend. Het was geweldig om het enthousiasme te zien waarmee de letters herkend werden! En de manier waarop de onzekerheid van het beginnen en daarna het opdoen van succeservaringen tot intenser werk leidde. Reuze jammer was het dat ik geen smarties of snoepjes bij de hand had! Dan had ik de intensiteit misschien nog beter kunnen maken! Dan hadden ze van snoepje naar snoepje kunnen schrijven! Maar het biedt perspectief en kansen voor een evt. nieuwe sessie of implementatie in de klas. Helemaal geweldig vond ik het dat Sjors de 'P' herkende uit een betekenisvolle situatie. De letter heeft dus een plekje gevonden waar hij een beeld bij heeft. Verder heeft de activiteit veel betekenis doordat het voor hun eigen moeder in een concrete situatie (moederdag) is. Prachtig om te zien hoe belangrijk de keuze van de kleur hierin is. Vooral Sjors, die in dergelijke situaties veel moeite moet doen om zich goed te focussen en te concentreren was heel actief en gericht bezig. Deze activiteit biedt een heleboel mogelijkheden en kansen voor vervolgoopdrachten!
Betrokkenheid	Schaalwaarde 5

Sessie 8	Datum: 29-04-2010	09.30 -10.30	Casusgroepje	Oude teamkamer
-----------------	------------------------------------	---------------------	---------------------	-----------------------

Opdracht	Interactief voorlezen aan het casusgroepje van het prentenboek: 'Wat zit er in een regenboog' van Betty Ann Schwartz. Daarna een tekening maken van elk dier uit het verhaal en de kleur van het dier er achter schrijven.
Doelstelling	Het herkennen van de functies van geschreven taal Het kennen van de begrippen: letters, woorden en zinnen Het kennen van de schrijfrichting Het herkennen van lettersymbolen Het schrijven van letters Plezier en betrokkenheid bij de les
Beginsituatie	De leerlingen hebben de afgelopen 3 weken regelmatig gewerkt met letters en het schrijven er van. Sjors kent al 5 letters. De andere leerlingen van het groepje 4, 1 en geen letters.
Instructie	Directe, verbale instructie Vragen stellen Opdrachten geven
Begeleiding en interventies	De leerlingen prikkelen tot het nadenken over het verhaal. Zoeken naar herkenning van letters in de kleurnamen. Mee laten lezen. De bladzijde opnieuw laten vertellen. De leesrichting aanduiden. Meewijzen met de vinger. Herkenningspunten zoeken in letters, maar ook in de plaatjes.
Materialen	Prentenboek: 'Wat zit er in een regenboog' van Betty Ann

	Schwartz. Witte blaadjes, A4 formaat. Tekenpotloden. Stiften.
Evaluatie	Bekijken van elkaars werk Voorlezen van de geschreven woorden

Reflectie	De leerlingen vonden het een geweldig boek. De linten die bij iedere bladzijde tevoorschijn kwamen zorgden voor het vasthouden van de aandacht. De duidelijke tekeningen spraken tot de verbeelding en de leerlingen herkenden de dieren goed. Doordat het boek bij elk nieuw dier de bladzijde letterlijk herhaalt konden de kinderen al snel de tekst hardop meezeggen. Door met het kleine groepje te werken zagen alle leerlingen de plaatjes en de tekst goed. Het meewijzen met de leesrichting ontlokte reacties. Sjors wilde weten waar het woordje: Konijntje stond. Een van de andere leerlingen zocht naar het woord: Regenboog. Na enkele bladzijden kreeg een van de leerlingen in de gaten dat het laatste woord van de bladzijde telkens de bedoelde kleur was. Na het uitlezen van het boek hebben we het verhaal herhaald. Om de beurt vertelde een leerling wat er gebeurde op de bladzijde. Door de herhalende teksten lukte dit goed. Door spelenderwijs met tekeningen de tekst te verwerken bleven de leerlingen betrokken. De leerlingen tekenden steeds het dier van de bladzijde. Een van de leerlingen had daarbij duidelijk de steun van het plaatje nodig. De leerlingen stimuleerden elkaar verbaal door hun enthousiasme. De tekening werd daarmee duidelijker. Ook namen ze ideeën van elkaar over. Door het samenwerken in deze opdracht stimuleerden ze elkaar in het werk. Het schrijven van de woorden werd ook met enthousiasme ontvangen. De leerlingen gingen al snel mee in het bedenken van de letter die nu aan de beurt was. Hiermee kwamen de leerlingen al in de beginfase van het analyseren van woorden. Ze waren of werden zich bewust van de koppeling tussen wat je hoort en wat je gaat schrijven. Bij het eerste woord: Rood, wist Sjors al meteen hoe hij de letter: 'OO' moest schrijven. "De 'OO' dat zijn er 2 juf! Anders is het de 'O'. Door telkens de letters voor te schrijven kon Sjors het traject van de lettervorm goed volgen en paste dat meteen toe. Ook schreef hij de letters met ronde vormen, terwijl hij voor het vrij schrijven van zijn naam steeds hoekige vormen gebruikte. Toen de letter 'U' aan bod kwam wist hij te vertellen dat dit de letter was van de naam van een van de anderen. "Maar dan op z'n kop!" Daarmee gaf hij blijk van herkenning van de letter uit een andere naam, maar zag daarbij ook het specifieke verschil.
-----------	--

	Het werken met een klein groepje biedt duidelijk voordelen om de interesse vast te houden. Door deze kleinschaligheid stimuleren de kinderen elkaar tot het uitdiepen van het verhaal en het bedenken van nieuwe dingen. In het spel werden de zaken als; letters, woordjes, zinnen en leesrichting vanzelf opgenomen. Het sloot logischerwijs aan bij de activiteit. Het boek nodigde uit tot het voorspellen van het verhaal en het bedenken wat het volgende dier zou zijn die bij die kleur moest horen. Het maken van de tekeningen sloot aan bij de belevingswereld van de kinderen. Ze waren erg enthousiast. Toen ik na 4 letters voorstelde om te stoppen was Sjors juist degene die de andere 2 kleuren nog wilde schrijven! Herkenning van enkele letters verliep al erg goed. Sjors heeft wel moeite met de lettertrajecten; hij moet steeds goed kijken, richting bepalen, een stukje proberen en weer opnieuw kijken. Doordat we dit nu al enkele weken oefenen zie ik dat hij de trajecten visueel al snel kan volgen. Wat ik ook weer in deze les zag gebeuren was dat de leerlingen elkaar stimuleren. Ze reageren op elkaars opmerkingen en voegen iets toe aan het proces waar de ander weer nieuwe inzichten van krijgt. Het kijken naar elkaars tekening gaf hen ideeën voor het eigen werk. B.v. toen 1 leerling stekels ging tekenen kwam er een reactie dat het geen stekels zijn bij een sprinkhaan, maar voelsprietten. Daarmee gaat een ander aan de slag met de woorden: "Ik teken ook voelsprietten, maar de mijne doe ik veel groter". Verder merkte ik dat alle 4 de leerlingen belangstelling ontwikkelen voor letters. Ze zien overeenkomsten. Bij de letters die aan bod komen roepen ze meteen dat ze de letter in hun naam hebben. Of dat die in het woordje mama staat. Of dat het de eerste letter is van de naam van 1 van de medeleerlingen. Het was weer een erg geslaagde, gezellige en enthousiaste activiteit.
Betrokkenheid	Schaalwaarde 5