

Juf, speel met mij mee!

Een onderzoek naar het verbeteren van de spelbegeleiding zodat er doelgericht gespeeld wordt in de winkelhoek



Student: Ineke Schollen

Studentnummer: 2030453

Opleiding: Master Special Educational Needs

Toets: praktijkgericht onderzoek

Begeleider: Tineke van Alphen

Datum: 17 juni 2015

Aantal woorden: 10493

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Probleemanalyse	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Probleemstelling	7
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag	8
2.1 Doelgericht spelen	8
2.2 Spelbegeleiding	10
2.3 Feedback	12
2.4 Werktheorie en onderzoeksvragen	14
Hoofdstuk 3 Onderzoeksstrategie en methoden	15
3.1 Onderzoeksstrategie	15
3.1.1 Het vooronderzoek	15
3.1.2 Ontwerp- en evaluatiefase	17
3.2 Validiteit, triangulatie en betrouwbaarheid	19
3.2.1 Validiteit	19
3.2.2 Triangulatie	20
3.2.3 Betrouwbaarheid	20
3.3 Ethische aspecten	21
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	22
4.1 Data-analyse vooronderzoek	22
4.1.1 Vragenlijst	22
4.1.2 Verkenning van goede voorbeelden	23
4.2 Data-analyse ontwerp- en evaluatiefase	23
4.2.1 Feedback van collega's	23
4.2.2 Analyse participerende observatie	24
4.2.3 Analyse kindinterview	26
4.2.4 Analyse diepte-interview	27
4.3 Samenvatting resultaten	31

Hoofdstuk 5	Conclusie en discussie	32
5.1	Conclusie	32
	5.1.1 Deelvragen	32
	5.1.2 Onderzoeksvraag	34
5.2	Praktische opbrengst en aanbevelingen	35
	5.2.1 Praktische opbrengst	35
	5.2.2 Aanbevelingen voor de praktijk	35
	5.2.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	36
5.3	Discussie	37
5.4	Reflectie	37
Literatuurlijst		40
Bijlage 1:	Vragenlijst	44
Bijlage 2:	Feedbackformulier	48
Bijlage 3:	Kindinterview	49
Bijlage 4:	Richtvragen diepte-interview	50
Bijlage 5:	Fragment uit het logboek van de onderzoeker	51
Bijlage 6:	Spelimpuls (definitieve versie)	53
Bijlage 7:	Feedback critical friends	56
Bijlage 8:	Feedbackformulieren van de presentatie	58

SAMENVATTING

In dit praktijkgerichte onderzoek is in de kleutergroepen onderzoek gedaan naar het verbeteren van de spelbegeleiding. Het doel van het onderzoek is om de spelbegeleiding te verbeteren zodat er doelgerichter gespeeld wordt. Door middel van een ontwerponderzoek is een antwoord gezocht op de vraag: “Wat moet de leerkracht van groep 1 voor, tijdens en na het spel in de winkelhoek doen zodat de spelbegeleiding verbetert en er doelgericht gespeeld wordt?”

Naast het literatuuronderzoek is onderzoek gedaan in de praktijk. Dit is gedaan met behulp van vragenlijsten bij leerkrachten, observaties naar goede voorbeelden, participerende observaties en interviews met leerkrachten en kinderen. De ontworpen spelimpuls is volgens de stappen van het directe-instructiemodel opgebouwd. Uit dit onderzoek blijkt dat het meespelen en het geven van directe feedback het spel verrijkt, maar dat de leerkracht eerst de rollen goed moet verkennen met de kinderen. Daarnaast komt naar voren dat het koppelen van doelen aan de spelhoek niet alleen voor doelgerichter spel bij de kinderen zorgt, maar ook voor een betere spelbegeleiding van de leerkracht.

Naar aanleiding van de conclusies zijn aanbevelingen gedaan voor de praktijk. Ten eerste kan de leerkracht middels het doelenschema van Basisontwikkeling doelen in een zinvolle samenhang aanbieden. Ten tweede is het wenselijk dat de inrichting van de spelhoek aangepast wordt kijkend naar de doelen. Ten derde kan bekeken worden in hoeverre de opbouw van het directe-instructiemodel passend is bij andere spelhoeken. Tot slot lijkt de oriëntatie op een spelhoek een belangrijk onderdeel binnen het doelgerichte spel.

HOOFDSTUK 1

PROBLEEMANALYSE

Dit hoofdstuk beschrijft de aanleiding van het onderzoek. Deze mondt uit in de probleemstelling en het doel van dit onderzoek.

1.1 Aanleiding

Doelgericht werken

In mijn praktijksituatie werken de twee kleutergroepen met de methode *Schatkist* (Verhoeven, Koekebacker, Van Stein & Visser, 2003). Mijn ervaring is dat met de activiteiten uit *Schatkist* de meerderheid van de kinderen de SLO-beheersingsdoelen (SLO, 2010) voor eind groep twee niet halen. Om dit tekort aan te vullen werken we sinds schooljaar 2014-2015 doelgericht. De SLO-beheersingsdoelen zijn door ons gekoppeld aan de Schatkistthema's. Vanuit de doelen werken we een beredeneerd aanbod uit. Hiervoor gebruiken we naast *Schatkist* de *Werkmap Gecijferd bewustzijn* (Bouwman, Kaskens & Huizenga, 2012) als bronnenboek. Uit onderzoek van Verbeeck en Verschuren (2010) blijkt dat het doelgericht rekenen in de kleutergroepen voornamelijk gericht is op de instructie en het ontwikkelingsmateriaal en minder op de spelhoeken. Dit komt overeen met mijn ervaring. Ons rekenonderwijs bestaat voornamelijk uit op zichzelf staande kringen. De spelhoeken worden zelden bewust betrokken bij dit aanbod. Ik heb moeite met de nadruk op de cognitieve vaardigheden in deze kringen, omdat kleuters deze binnen het spel ook kunnen ontwikkelen (Brouwers, 2013).

Door het doelgericht werken staan cognitieve doelen centraal in ons onderwijs in plaats van de kinderen en hun totale ontwikkeling. Beets-Kessens en Memelink (2009) geven aan dat het kleuteronderwijs doelgerichter en cognitiever is geworden. In het onderwijs binnen en buiten Nederland spelen de schoolse vaardigheden een grotere rol in dan het spel (Boland, 2015; Hirsch-Pasek & Golinkoff, 2008; Van der Heijden, 2011; Prakke, Van Loo & Van der Aalsvoort, 2011), hoewel kleuterleerkrachten het belang van spel wel erkennen en weten dat kinderen hierin de basis leggen voor het leren (Mijland, 2011). Het doelgerichte werken lijkt nu een bedreiging voor het spel, maar dit onderzoek laat zien dat het ook een mogelijkheid is om het spel doordacht vorm te geven.

De rol van de leerkracht

Spelen betekent vrijheid van handelen voor de kinderen. Dit betekent echter niet dat de leerkracht zich er niet in mag mengen. Juist door de opvatting dat kinderen vrij moeten spelen, is de doelgerichte inmenging van leerkrachten in veel kleutergroepen minimaal (Janssen-Vos, 2009). Kleuterleerkrachten zijn vijf procent van de tijd betrokken bij het doen-alsof-spel (Boland, 2015), wat betekent dat de kwantiteit en kwaliteit van het spel hierdoor af neemt (Bodrova, 2008). Ik merk zelf ook dat ik weinig betrokken ben bij het spel van de kinderen. Dit onderzoek gaat in op de rol van de leerkracht, omdat zij¹ het verschil kan maken voor de ontwikkeling van het spelniveau en de vroegschoolse vaardigheden (Van der Aalsvoort, 2011; Boland, 2015; Van der Heijden, 2011). Door het doelgerichte spel te ontwikkelen verwacht ik dat we dit spel gerichter kunnen begeleiden zodat zowel de spelontwikkeling als de rekenontwikkeling gestimuleerd wordt. Spel is namelijk in te zetten als didactisch middel om cognitieve vaardigheden op een andere manier te oefenen (Van der Aalsvoort, 2011). Het is van belang kennis te hebben over hoe kinderen leren binnen spel, zodat spel goed ingezet kan worden. In het theoretisch kader wordt dit verder onderzocht.

Door doelgericht te werken richt de leerkracht de spelhoek bewuster in en stemt ze haar begeleiding op de doelen af. Een goed doordachte speel-leeromgeving is hiervoor een vereiste (De Bruijn, 2013). Door de Master SEN richt ik mijn spelhoeken bewust in en merk ik dat de kinderen de materialen als vanzelf in hun spel betrekken. Hierdoor wordt hun spel uitgebreid. Tijdens een vergadering in april gaan de onderbouwcollega's met behulp van een externe deskundige in op het koppelen van de rekendoelen aan spelhoeken. Mijn collega's willen spel graag betrekken bij het doelgerichte rekenonderwijs. Uit de vragenlijst blijkt dat zij behoefte hebben aan onderzoek naar de manier van spelbegeleiding.

De wijze van spelbegeleiding door de leerkracht mag niet leiden tot minder vrijheid voor het kind (Boland, 2015; Verveld, 2014). Hiervoor hebben leerkrachten kennis nodig van de manier waarop vanuit de doelen spel begeleid kan worden. Mijn collega's delen mijn mening dat spel een groter aandeel moet hebben, maar zij twijfelen eraan of dit op een goede manier kan. Ik verwacht dat, wanneer wij spel

¹ Dit onderzoek duidt de leerkracht aan als 'zij'. Waar 'zij' staat kan ook 'hij' gelezen worden.

centraal stellen, er juist efficiënter aan de doelen gewerkt wordt. Boland (2015) geeft namelijk aan dat instructie binnen spel voor hogere betrokkenheid zorgt.

Betrokkenheid is een voorwaarde voor het opdoen van leerervaringen.

Verveld (2014) heeft onderzoek gedaan naar de didactische vaardigheden van de leerkracht binnen het begeleiden van spel. Zij concludeert dat de leerkracht snel stuurt en dat er geleerd wordt als de leerkracht meespeelt. De manier waarop de leerkracht tijdens het meespelen interacties aangaat met de kinderen is cruciaal (Brandenburg & Schonewille, 2005). Aangezien feedback een belangrijk aspect is van goed onderwijs (Kamphuis & Vernooy, 2011) is mijn verwachting dat effectieve feedback een krachtige impuls is om spel te verdiepen in de richting van het gestelde doel. In het theoretisch kader wordt dit verder onderzocht.

1.2 Probleemstelling

Een professionele leerkracht weet dat zij invloed heeft op het leren van de kinderen. Zij bekijkt wat zij kan doen om deze invloed zo groot mogelijk te laten zijn (Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons, Van Velthooven, 2013). De leerkracht kan het spel niet continu begeleiden, maar wanneer zij kan begeleiden, moet dit doelgericht zijn. Dat deze vraag leeft, is te zien aan het lectoraat Jonge kind van Hogeschool iPabo. Het lectoraat richt zich op de vraag “Hoe kan de volwassene doelgerichte leerprocessen stimuleren in het spel en tegelijkertijd de betrokkenheid en vrijheidsgraden in stand houden en ondersteunen?” (Boland, 2015, p. 28).

In dit onderzoek ligt de nadruk op doelgericht werken, spelbegeleiding en het geven van feedback. De probleemstelling van dit onderzoek is hoe de leerkracht kleuters binnen de spelhoek kan laten werken aan het doel dat vooraf gesteld is. Het onderzoeksdoel is om de spelbegeleiding van mezelf en de onderbouwcollega's te verbeteren zodat er doelgerichter gespeeld wordt. Hiervoor ontwikkel ik een nieuwe manier van spelbegeleiding en probeer deze uit. Deze spelbegeleiding is gericht op het doelgericht werken binnen de winkelhoek. Het geven van feedback wordt daarbij betrokken. De winkelhoek staat centraal in dit onderzoek, aangezien we tevreden zijn over de doelgerichte inrichting van deze hoek, maar niet over de begeleiding daarbinnen.

HOOFDSTUK 2

THEORETISCH KADER EN ONDERZOEKSVRAAG

Het theoretisch kader zet achtereenvolgens de theorie uiteen over doelgericht spelen, spelbegeleiding en feedback geven. Vervolgens zijn de onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen geformuleerd.

2.1 Doelgericht spelen

Spel

Spel is een open, flexibele en procesgerichte activiteit. Binnen het spel bepalen de kinderen wat ze doen en welke regels er gelden. Daarnaast is het plezier en een hoge betrokkenheid kenmerkend voor spelen (Van der Aalsvoort, 2011; Boland, 2015; Janssen-Vos, 2009). Spel is 'holistisch': dit betekent dat het kind zich binnen de totaliteit van het spel ontwikkelt en niet op losse deelaspecten (Bosch & Boomsma, 2011).

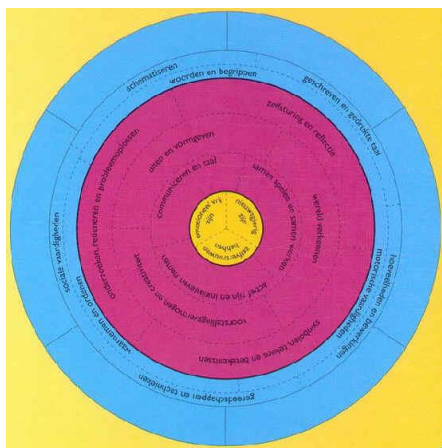
Doelgericht werken

Een leerkracht die vakinhoudelijk en didactisch competent is, werkt doelgericht (Van de Putten, 2007, in: Claasen, et al., 2013). Doelgericht werken vergroot de ontwikkelingskansen van kinderen mits daarbij bewust aangesloten wordt bij wat zij nodig hebben (Van der Maas & Elenbaas van Ommen, 2014; Westerbeek, 2012). Doelen geven richting aan het handelen van de leerkracht (Brouwers, 2013; Janssen-Vos, 2009). Leerkrachten ontwerpen of selecteren namelijk activiteiten die effectief zijn voor het behalen van de doelen (Bakx, Ros & Teune, 2012; Buitelaar, 2012; Westerbeek, 2012).

Doelgericht spelen

Een professionele leerkracht stemt haar onderwijs af op de behoeften van de kinderen (Claasen, et al., 2013). Doelgericht werken zonder spel daarbij te betrekken doet kleuters tekort, want zij hebben spel nodig om tot ontwikkeling te komen (Bosch & Boomsma, 2011; Brouwers, 2013; Hirsch-Pasek & Golinkoff, 2008). De doelen zijn hierbij zowel van belang bij het bepalen van het spelaanbod en de inrichting als bij de begeleiding en de evaluatie (Bruin, 2013). Doelgericht spelen kan alleen wanneer de leerkracht aansluit bij het spel van het kind zodat het vrije karakter van spel gewaarborgd blijft (Brouwers, 2013).

De rijke speel-leeromgeving is belangrijk. Materialen worden met een bepaald doel in de spelhoek geplaatst (Verveld, 2014): de spelhoek moet betekenisvol zijn voor de kinderen. Het holistische aspect van spel zorgt ervoor dat kinderen op verschillende ontwikkelingsgebieden leerervaringen op kunnen doen (Brouwers, 2013; Bruin, 2013). Spel is per slot van rekening geen doelgerichte activiteit. Het verloop van het spel staat niet vast en meerdere doelen kunnen aangeboden worden (Verveld, 2014). Het risico van doelgericht spelen is dat het onderwijsaanbod afzonderlijk per vakgebied wordt ingericht zodat er losse vaardigheden getraind worden.



Figuur 1: Doelenschema van Basisontwikkeling (Jansen-Vos, 2008).

Binnen Basisontwikkeling is er een doelenschema ontwikkeld dat helpt dit risico te voorkomen (figuur 1). Het hart van het schema bestaat uit de 'basiskennissen'. Dit zijn niet alleen doelen, maar ook voorwaarden om tot ontwikkeling te komen. In de binnenste cirkel staan doelen op het gebied van persoonsontwikkeling, de buitenste cirkel bestaat uit specifieke kennis- en vaardigheidsdoelen, bijvoorbeeld rekendoelen (Beets-Kessens & Memelink, 2009; Janssen-Vos, 2009). De doelen geven richting aan het onderwijsaanbod, maar leiden

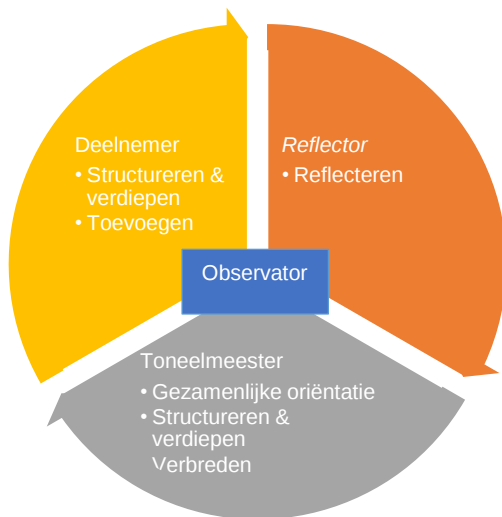
alleen in zinnvolle samenhang ertoe dat de kleuter zich optimaal ontwikkelt (Brouwers, 2013; Janssen-Vos, 2008).

Doelgericht spel betekent mijns inziens dat de leerkracht de brede ontwikkeling in ogenschouw neemt, maar haar impulsen gericht afstemt op haar doelen met de activiteit. De doelen geven namelijk houvast zodat de leerkracht een gericht spelaanbod kan creëren en kinderen in hun brede ontwikkeling kan ondersteunen (Westerbeek, 2012).

De doelbewustheid van de leerkracht betekent niet dat de kinderen doelbewust moeten leren; de doelen zijn er immers voor de leerkracht (Janssen-Vos, 2008). Jonge kinderen leren voortdurend, maar zonder de intentie te hebben te leren. Dit heeft consequenties voor het didactisch handelen van de leerkracht. Zij moet impliciet met de doelen omgaan (Brouwers, 2013). Doelgericht spel betekent voor mij dat niet de doelen, maar juist de gebeurtenissen binnen het spel centraal staan.

2.2 Spelbegeleiding

Velthuis (2013) adviseert om een doel niet alleen in de instructielessen centraal te stellen, maar ook in de spelhoeken. In dit onderzoek wordt als uitgangspunt genomen dat de ontwikkeling het meest bevordert wordt door begeleiding binnen de



Figuur 2: Rollen van de leerkracht (Ashiabi, 2007) gekoppeld aan spelimpulsen (Janssen-Vos, 2009).

spelhoeken. Een weloverwogen ingerichte spelhoek biedt geen garantie dat de beoogde doelen door de kinderen gehaald worden (Ameling, Cordang & Damen, 2005; Janssen-Vos, 2009; Overtoom, Kuipers & Vlam, 2011). Door mee te spelen geeft de leerkracht de kinderen nieuwe ervaringen en inzichten (Sagasser, 2012). Hierdoor versterkt zij het gunstige effect van spel op de ontwikkeling van kinderen (Brouwers, 2013).

Ashiabi (2007) onderscheidt verschillende rollen van de leerkracht binnen het begeleiden van het spel: toneelmeester, bemiddelaar, observator en deelnemer. Deze rollen zijn hieronder gekoppeld aan de spelimpulsen die Janssen-Vos (2009) beschrijft: gezamenlijke oriëntatie, structureren & verdiepen, verbreden, toevoegen en reflecteren (figuur 2). Op deze manier komt een cyclus tot stand waarbinnen doelgericht spelen vorm krijgt.

In de rol van bemiddelaar stimuleert de leerkracht de omgang met materialen en interactie met andere kinderen en bemiddelt zij bij problemen die ontstaan (Ashiabi, 2007). De bemiddelaar wordt niet betrokken bij dit onderzoek, omdat de leerkracht bij het bemiddelen geen rekendoelen in acht neemt. Bij elke rol heeft de leerkracht binnen dit onderzoek de doelen voor ogen en zij anticipeert hierop (figuur 3), zodat de kinderen doelgericht spelen.

De toneelmeester

De leerkracht richt een rijke speel- en leeromgeving in vanuit de doelen die zij geformuleerd heeft. Tijdens de gezamenlijke oriëntatie onderzoekt de leerkracht samen met de kinderen de verschillende rollen (Bodrova, 2008). Hierna neemt de leerkracht de inbreng van de kinderen mee in haar plannen (Janssen-Vos, 2009). De leerkracht laat hen eigenaar zijn in het proces, omdat zij hun mening hierbinnen serieus neemt

(Hart, 1992). De toneelmeester structureert en verdiept het spel met de bewuste keuze voor bepaalde materialen (Brandenbarg & Schonewille, 2005). Middels de inrichting en materialen stuurt de leerkracht het spel. Hierdoor kunnen doelen bereikt worden, maar kinderen kunnen er ook hun eigen betekenis aan geven (Brouwers, 2013). Door activiteiten aan elkaar te verbinden, bijvoorbeeld rollenspel aan constructiespel, wordt het spel breder en leren de kinderen meer handelingsmogelijkheden kennen (Brouwers, 2013; Janssen-Vos, 2009).

De observator

Observeren is noodzakelijk om het spel van de kinderen te begeleiden (Beets-Kessens, 2013; Overtoom et al., 2011; Van der Poel & Blokhuis, 2008). Vooraf geformuleerde doelen sturen de observatie (Beets-Kessens & Memelink, 2009). Hierdoor krijgt de leerkracht namelijk inzicht in de voortgang van de doelen en de kwaliteit van het spel. Deze informatie zorgt ervoor dat zij gericht spelimpulsen kan toepassen (Ashiabi, 2007).

De deelnemer

De leerkracht kan rolhandelingen voordoen en ideeën inbrengen wanneer zij actief deelneemt. Zij kan meespelen of als toeschouwer fungeren (Ameling et al., 2005). Dit onderzoek richt zich op de leerkracht die meespeelt, omdat het spel op deze manier minder onderbroken wordt. Meespelen is het beste middel om structuur aan te brengen in het spel en kinderen meer spelideeën te geven (Janssen-Vos, 2009). Binnen het meespelen is het belangrijk dat de leerkracht de kinderen leiding geeft en



Figuur 3: Doelgerichte begeleiding van spel vanuit elke rol.

tegelijkertijd aansluit bij hun spel (Brandenburg & Schonewille, 2005; Van der Poel & Blokhuis, 2008). De inmenging van de leerkracht moet het spelverloop ondersteunen en mag niet storend zijn (Brouwers, 2013). De verwachting is dat de wijze van feedback haar hierbij kan ondersteunen. Dit wordt in de volgende paragraaf toegelicht.

Wanneer de leerkracht in het spel doelgericht leermomenten inbouwt, biedt zij kinderen nieuwe handelingsmogelijkheden. De leermomenten roept de leerkracht op met vragen of kleine problemen die de behoefte aan nieuwe vaardigheden wekken. Juist binnen spel is dit mogelijk, omdat kinderen gemotiveerd zijn eraan deel te nemen (Boland, 2015; Jansen-Vos, 2009).

De reflector

De laatste spelimpuls van Janssen-Vos (2009) is het reflecteren. Wanneer de leerkracht gezamenlijk reflecteert, leren kinderen na te denken over hun handelen en manier van denken. De kinderen zullen dan planmatiger en doelgerichter handelen. Deze impuls is niet onder te brengen in de rollen van Ashiabi. De reflector is voor dit onderzoek aan deze rollen toegevoegd. De leerkracht laat niet alleen de kinderen reflecteren, maar reflecteert ook op haar manier van spelbegeleiding en de kwaliteit van het spel van de kinderen (Brouwers, 2013). Beide vormen van reflectie gebruikt de leerkracht voor het formuleren van nieuwe doelen en het ontwerpen van nieuwe activiteiten.

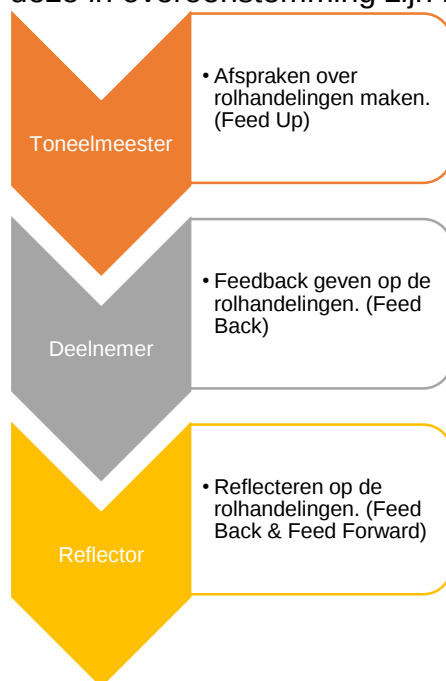
2.3 Feedback

De leerkracht verdiept de activiteit door feedback te geven terwijl ze het doel in de gaten houdt (Versteeg, 2013). Feedback is aan de taak of het proces gerelateerde informatie die het gat vult tussen wat al begrepen wordt en dat wat begrepen moet worden (Hattie & Timperley, 2007). Door feedback krijgt een kind niet alleen bevestiging, maar kan het ook informatie toevoegen, vervangen of herstructureren (Schlundt Bodien, 2014). Voor directe feedback is het noodzakelijk dat de doelen specifiek geformuleerd zijn en dat de kinderen op de hoogte zijn van de doelen (Hattie & Timperley, 2007; Kamphuis & Vernooy, 2011; Ros, 2009; Schlundt Bodien, 2014).

Feedback is volgens Hattie en Timperley (2007) effectief als het antwoord geeft op drie vragen.

1. Feed Up: “Waar ga ik naartoe?” → Formuleren van heldere doelen.
2. Feed Back: “Hoe doe ik het?” → Voortgang ten opzichte van eerdere pogingen.
3. Feed Forward: “Hoe moet ik verder?” → Vervolgstappen.

Bij feedback binnen doelgericht spelen ligt hier een spanning, want spel is voor de kinderen geen doelgerichte activiteit. Feedback kan in mijn optiek een goede impuls zijn als de leerkracht zich richt op de rolhandelingen van de kinderen en in hoeverre deze in overeenstemming zijn met de rollen die ze spelen. Kinderen willen graag



weten en kunnen wat bij hun rol hoort (Brouwers, 2013). Binnen het spel kan de leerkracht

rolhandelingen verduidelijken die gebaseerd zijn op de werkelijkheid (Van der Heijden, 2011).

Aangezien de leerkracht tijdens het meespelen aansluit bij de kinderen lijkt het mij zinvol dat de feedback zich richt op afspraken die gemaakt zijn tijdens de gezamenlijk oriëntatie. Om impliciet aan de doelen te werken heeft de leerkracht haar doelen gekoppeld aan de rolhandelingen.

Figuur 4 laat zien hoe doelgerichte spelbegeleiding in combinatie met feedback er uitziet. Gedurende dit hele proces is de leerkracht observator, want de

Figuur 4: Doelgericht spelen

leerkracht kan alleen gerichte feedback geven als zij weet op welk handelingsniveau de kinderen zich bevinden (Verschuren, 2013).

Als toneelmeester bespreekt de leerkracht de rolafspraken tijdens gezamenlijke oriëntatie (Feed Up). Samen met de leerkracht bekijken kinderen welke handelingen en interacties bij een rol horen (Raijmakers, 2014).

Als deelnemer geeft de leerkracht binnen de interacties met de kinderen feedback op de uitvoering van de rolhandelingen. Op deze manier krijgen de kinderen antwoord op de vraag ‘Hoe doe ik het?’ (Feed Back). Als reflector wordt de rol en de daarbij

behorende handelingen geëvalueerd met de kinderen. Er wordt zowel besproken hoe de kinderen het gedaan hebben (Feed Back) als welke vervolgstappen nodig zijn (Feed Forward). De Feed Forward wordt niet tijdens het meespelen gegeven, omdat kinderen op die manier uit hun spel gehaald worden.

Van belang is de vraag hoe de leerkracht middels feedback een aansprekende impuls in kan zetten zonder daarbij te sturen. Brouwers (2013) bespreekt het didactisch handelen van de kleuterleerkracht. Zonder dat de leerkracht het spel wil sturen, is een aantal vaardigheden van belang bij het laten ontstaan van doelbewuste situaties. De leerkracht moet het denkwerk aan de kinderen overlaten, zodat de inbreng van de kinderen een groot aandeel heeft. Brouwers stelt eveneens dat de input van de kinderen kritisch besproken moet worden. Dit lijkt me vanwege het belang van het aansluiten bij het spel niet wenselijk tijdens het spel, maar eerder tijdens de reflectie.

2.4 Werktheorie en onderzoeksvragen

Op basis van de theorie kom ik tot de opvatting dat de leerkracht, binnen mijn praktijk, tijdens het meespelen de krachtigste impulsen kan geven wanneer zij aansluit bij de kinderen. Met name de feedbackvraag “Hoe doe ik het?” kan beantwoord worden als de leerkracht tijdens het meespelen directe feedback geeft op de rolhandelingen. Zij heeft de doelstelling verwerkt in de rolhandelingen en maakt samen met de kinderen afspraken over de rolhandelingen. De leerkracht wijst de kinderen op hun doelstelling: het goed uitvoeren van hun rol. In dit onderzoek wordt onderzocht of de theorie klopt. De onderzoeksvraag is: “Wat moet de leerkracht van groep 1 voor, tijdens en na het spel in de winkelhoek doen zodat de spelbegeleiding verbetert en er doelgericht gespeeld wordt?”

De daaruit vloeiende deelvragen zijn:

1. Op welke manier draagt doelgericht spelen bij aan de verbetering van de spelbegeleiding?
2. Hoe kan de leerkracht voor, tijdens en na het spel in de winkelhoek directe feedback geven?
3. Op welke manier draagt meespelen en directe feedback bij aan het doelgericht spelen?

HOOFDSTUK 3

ONDERZOEKSSTRATEGIE EN METHODEN

Dit hoofdstuk beschrijft de opzet van het onderzoek met daarbij de onderzoeksstrategie en de onderzoeksmethodes. Daarnaast is beschreven hoe de kwaliteit van het onderzoek gewaarborgd wordt en welke ethische aspecten hierbij van belang zijn.

3.1 Onderzoeksstrategie

Het doel van dit onderzoek is de spelbegeleiding te verbeteren zodat er doelgerichter gespeeld wordt. Aangezien het doel zich voornamelijk richt op de verbetering van de beroepspraktijk en minder op de positie van de betrokkenen is ontwerponderzoek een geschikte strategie dan actieonderzoek (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Met dit ontwerponderzoek wordt de theorie over spelbegeleiding en feedback gecombineerd met de praktijk waarin het rekenonderwijs doelgericht vormgegeven is. Dit levert een bruikbare vorm van spelbegeleiding op. Door het onderwijs cyclisch te onderzoeken verbetert een professionele leerkracht haar onderwijs (Claasen, et al., 2013). De fases van ontwerponderzoek die De Lange et al. (2011) beschrijven: het vooronderzoek en de ontwerp- en evaluatiefase zijn de basis van dit onderzoek.

Een professionele leerkracht werkt binnen alle fasen samen met betrokkenen bij de verbetering (Claasen, et al., 2013). De direct betrokkenen bij dit onderzoek zijn vier kleuters en alle kleuterleerkrachten, namelijk drie collega's en de onderzoeker. Verder zijn drie critical friends vanuit de studiegroep betrokken om kritisch naar de manier van onderzoek te kijken.

3.1.1 Het vooronderzoek

Het vooronderzoek bestaat uit een behoefte- en contextanalyse, een literatuurstudie en een studie gericht op het verkennen van goede voorbeelden.

De behoefte- en contextanalyse

Door de behoefteanalyse is de huidige en gewenste situatie duidelijk. Tegelijkertijd stelt het de richting en criteria vast voor de gewenste vorm van spelbegeleiding. De contextanalyse zorgt ervoor dat de spelbegeleiding aansluit bij de praktijksituatie.

De collega's en de onderzoeker vullen een vragenlijst in (bijlage 1). De twintig gesloten vragen geven de vragenlijst structuur en zorgen dat de juiste gegevens verkregen worden (Harinck, 2007). De antwoorden worden gegeven met behulp van de Likert-schaal. Deze bestaat uit een vierpuntsschaal, omdat de respondenten op deze manier kleur moeten bekennen (De Lange et al., 2011). Deze gegevens vergelijkt de onderzoeker eenduidig met elkaar en met de antwoorden in de evaluatiefase. De twee open vragen geven een genuanceerder beeld en zorgen ervoor dat de respondent vrij kan antwoorden (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007).

De vragenlijst bestaat uit acht vragen over doelgericht werken en spelen en veertien vragen over het inrichten van de spelhoeken en spelbegeleiding. De vragen zijn gericht op het effect van doelgericht werken, de rol van spel en de mate waarin de respondenten zich bekwaam vinden in het koppelen van doelen aan de spelhoeken en de manier van spelbegeleiding. Daarnaast geven zij aan of ze behoefte hebben aan onderzoek naar de inrichting van de spelhoeken of naar spelbegeleiding.

Het literatuuronderzoek

Binnen het ontwerponderzoek is het literatuuronderzoek oriënterend voor het te maken ontwerp. In het theoretisch kader is zowel Nederlandse als internationale literatuur uitgewerkt. Aan het eind van het tweede hoofdstuk formuleert de onderzoeker de werktheorie en de onderzoeksvragen.

Goede voorbeelden

Het laatste onderdeel van het vooronderzoek is het verkennen van goede voorbeelden. In het theoretisch kader heeft de onderzoeker gebruikgemaakt van theorie vanuit ontwikkelingsgericht onderwijs. De observatie doet zij² om die reden op een school die vanuit deze principes werkt. Bij gebrek aan andere ontwikkelingsgerichte scholen analyseert zij ook twee video's vanaf leraar24.

De observatie is een geschikt instrument voor het verkennen van goede voorbeelden, omdat het de handelingen van de leerkracht bestudeert en niet de motieven daarachter (De Lange et al., 2011). De observatie richt zich op de spelbegeleiding van de leerkracht tijdens het meespelen. Met een open observatie

² Dit onderzoek duidt de onderzoeker aan als 'zij', omdat de onderzoeker een vrouw is.

schetst de onderzoeker een breed beeld (Kallenberg et al., 2007). Alles wat de leerkracht en kinderen in de spelhoek doen schrijft zij op. Niet alleen het meespelen wordt zo geobserveerd, maar ook eventuele andere spelimpuls. Open observaties worden bij voorkeur gebruikt bij onderzoeken waarbij de observator los van bestaande theorieën een nieuwe zienswijze wil ontwikkelen. Het doel van de observaties is enerzijds inspiratie en anderzijds om in de praktijk te zien waaraan gedacht moet worden (De Lange et al., 2011). De theorie staat hier tijdens de observatie los van. De verkregen informatie uit de observaties neemt de onderzoeker mee in de beschrijving van de spelimpuls.

3.1.2 Ontwerp- en evaluatiefase

De ontwerp- en evaluatiefase bestaat uit drie cycli.

De eerste cyclus

- De eerste versie van de spelimpuls is beschreven naar aanleiding van het literatuuronderzoek en de goede voorbeelden. De beschrijving richt zich op datgene wat de leerkracht tijdens het meespelen moet doen.
- De collega's geven feedback op de spelimpuls aan de hand van een feedbackformulier (bijlage 2). Er wordt gevraagd aan te geven welke elementen terug te zien zijn. Deze elementen zijn beschreven in het theoretisch kader. Er kunnen ook eigen elementen aan toegevoegd worden. Daarnaast wordt gevraagd wat goed is aan de spelimpuls, waar verbetering nodig is en of men vindt dat de impuls voor doelgericht spel zorgt. De vragen geven de feedback structuur, maar aangezien het open vragen zijn kan de collega vrij antwoorden. Dit zorgt voor informatieve feedback (Kallenberg et al., 2007).

De tweede cyclus

- Naar aanleiding van de analyse van de beschrijving, de feedback en aanvullend literatuuronderzoek over het directe-instructiemodel schrijft de onderzoeker de tweede versie van de spelimpuls.
- De onderzoeker analyseert de uitvoering van de spelimpuls met een participerende observatie op film. Daarnaast geven de collega's feedback middels het feedbackformulier. Naar aanleiding van het aanvullende

literatuuronderzoek is hierop de vraag toegevoegd of de stappen van het directe-instructiemodel doorlopen worden.

- Uit het theoretisch kader is geconcludeerd dat het voor doelgericht spelen van groot belang is dat het voor kinderen een plezierige activiteit blijft. Met een kindinterview (bijlage 3) bekijkt de onderzoeker of de kinderen de spelimpuls accepteren. De kinderen worden op deze manier betrokken bij het ontwerp van de spelimpuls. Het is een gestructureerd interview met drie vragen, omdat de antwoorden van de kinderen op deze manier te vergelijken zijn met elkaar en in de verschillende cycli (Kallenberg et al., 2007).

Delfos (2014) geeft aan dat het starten met een gesloten vraag goed is voor jonge kinderen, omdat ze op deze manier eerst kunnen ervaren dat hetgene wat ze te vertellen hebben welkom is. De kinderen kunnen hun antwoord nuanceren door de vierpuntschaal bij de eerste vraag te gebruiken. De tweede vraag laat de kinderen hun keuze beargumenteren. De derde vraag is gericht op hun ideeën over het meespelen van de leerkracht.

De derde cyclus

- De derde versie van spelimpuls is een bijna eindversie en beschreven naar aanleiding van de analyse van gegevens uit de tweede cyclus. Deze versie wordt op grotere schaal toegepast. De collega's en de onderzoeker proberen de spelimpuls gedurende drie weken uit, omdat de bloemenwinkel zo lang aanwezig is in de klas. De verwachting is dat deze periode voldoende informatie geeft over de toepasbaarheid in de praktijk.
- Een individueel diepte-interview met de collega's onderzoekt de toepasbaarheid van de spelimpuls waardoor de definitieve versie gemaakt kan worden. De vragen van het feedbackformulier zijn hierbij het uitgangspunt. Daarnaast stelt de onderzoeker open vragen over de onderwerpen doelgericht spelen en spelbegeleiding waarbij zij doorvraagt op de antwoorden in de vragenlijst. Bovendien vraagt zij of de collega's door het onderzoek anders over de antwoorden zijn gaan denken. De open vragen geven het onderzoek meer diepgang, omdat de collega's hun mening kunnen beargumenteren (De Lange et al., 2011). Het interview is semigestructureerd, omdat een deel van de vragen vooraf vastgesteld zijn (bijlage 4). Dit heeft als voordeel dat in alle interviews

dezelfde vragen aan de orde komen, maar dat er voldoende ruimte is voor de eigen inbreng van de collega (Kallenberg et al., 2007).

De definitieve versie van de spelimpuls bevat aanbevelingen die ik in de conclusie van het onderzoek beschrijf. In deze spelimpuls ga ik niet alleen in op de doelgerichte spelbegeleiding, maar ook op de inrichting van de hoek.

3.2 Validiteit, triangulatie en betrouwbaarheid

3.2.1 Validiteit

De kwaliteit van het onderzoek wordt gewaarborgd door de eisen van het praktijkonderzoek voortdurend in de gaten te houden tijdens dit onderzoek. Op deze manier wordt volgens De Lange et al. (2011) de externe validiteit gewaarborgd, want er wordt voldaan aan de externe kwaliteitscriteria, geformuleerd door Fontys OSO. Interne validiteit betekent volgens bovenstaande auteurs dat de onderzoeker voortdurend bekijkt of haar onderzoeksmethoden bijdragen aan de beantwoording van zijn deelvragen. Om de validiteit te waarborgen zijn de deelvragen gekoppeld aan de onderzoeksmethoden.

De eerste deelvraag, “Op welke manier draagt doelgericht spelen bij aan de verbetering van spelbegeleiding?” beantwoordt de onderzoeker door het literatuuronderzoek te combineren met de uitspraken in het diepte-interview en een vergelijking tussen de participerende observatie in de 0-meting en het eind van het onderzoek.

De tweede deelvraag, “Hoe kan de leerkracht voor, tijdens en na het spel in de winkelhoek directe feedback geven?”, beantwoordt de onderzoeker door de resultaten van de observaties van goede voorbeelden te combineren met het literatuuronderzoek. De feedback van de collega’s, de analyse van de participerende observaties en het diepte-interview helpen bij de beantwoording van deze vraag.

De derde deelvraag luidt: “Op welke manier draagt het meespelen en directe feedback bij aan het doelgericht spelen?” In het diepte-interview met de collega’s wordt gevraagd of spel door het onderzoek en door een betere spelbegeleiding doelgerichter is geworden en op welke manier. Voorop staat dat de kinderen plezier moeten hebben in het spel. Het kindinterview controleert dit en maakt de conclusies

van de onderzoeker valide. De onderzoeker maakt voor deze vraag een vergelijking tussen de participerende observaties vooraf en achteraf. Deze vergelijking wordt gemaakt door de tijd bij te houden waarin de kinderen bezig zijn rondom de rekendoelen die gesteld zijn en te turven hoe vaak de doelen aan de orde komen.

3.2.2 Triangulatie

Triangulatie is volgens Harinck (2007) 'vanuit verschillende invalshoeken kijken'. Dit kan volgens hem zowel betrekking hebben op verschillende respondenten als op de onderzoeksmethoden. Bij de beantwoording van elke deelvraag zijn verschillende respondenten betrokken en is er sprake van verschillende onderzoeksmethoden. Een speciale vorm van triangulatie is het combineren van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens (Harinck, 2007). Kwalitatieve gegevens uit de kindinterviews, de diepte-interviews en de observaties combineert de onderzoeker met kwantitatieve gegevens uit de vragenlijst en de diepte-interviews. Alle kleuterleerkrachten schalen zichzelf opnieuw in naar aanleiding van een aantal stellingen uit de vragenlijst. De onderzoeker doet dit eveneens. Deze gegevens worden met elkaar vergeleken en in verband gebracht met de kwalitatieve gegevens en het literatuuronderzoek.

3.2.3. Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid betekent dat een meetmethode bij een volgende meting van hetzelfde verschijnsel hetzelfde resultaat oplevert (De Lange et al., 2011). Bij de selectie van de deelnemende kinderen houdt de onderzoeker hier rekening mee. De vier kinderen zijn een vertegenwoordiging van de rest van de groep. Twee kinderen zijn vier jaar, twee kinderen zijn vijf jaar en het zijn twee meisjes en twee jongens. De geselecteerde kinderen spelen graag in de huis- of winkelhoek en kunnen daar een rollenspel spelen. Dit zorgt ervoor dat de spelbegeleiding zich niet hoeft te richten op de kwaliteit van het rollenspel, maar op de gestelde doelen. Het eerste koppel bestaat uit een kind met een normale ontwikkeling en een kind met een achterstand in zijn ontwikkeling. Het tweede koppel bestaat uit een kind met een normale ontwikkeling en een kind met een ontwikkelingsvoorsprong. Dit verschil is belangrijk, omdat er een groot verschil kan zijn in het ontwikkelingsniveau en de wijze waarop kinderen op de interventies reageren.

De opnames duren allemaal vijftientwintig minuten en de leerkracht komt twee keer iets kopen. Op deze manier blijven de condities gelijk wat de betrouwbaarheid

verhoogt. “Herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel levert in dat geval ook eerder eenzelfde uitkomst” (De Lange et al., 2011, p. 154). De observaties in het vooronderzoek zijn echter een open vorm. De betrouwbaarheid is hier minder van belang, omdat het gaat om het verkrijgen van ideeën.

3.3 Ethische aspecten

De vijf gedragsregels van de *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor hbo*, beschreven door Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters en Peij (2010) zijn hieronder uiteengezet.

Met dit onderzoek wordt een professioneel en maatschappelijk belang gediend door een relevant thema uit de praktijk te kiezen; namelijk de verdrukking van spel in de onderbouw van de basisschool. Het doel is het verbeteren van de spelbegeleiding zodat er doelgerichter gespeeld wordt. De toepasbaarheid wordt vergroot door naast de theorie ook goede praktijkvoorbeelden te observeren en de collega's te vragen of de impuls werkt in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Gedurende het gehele onderzoek is de onderzoeker respectvol. Door de behoeftepeiling bij de collega's kan rekening gehouden worden met een verschil van mening. De respondenten wordt volledige anonimiteit geboden door geen namen van personen of scholen te gebruiken. De ouders van de betrokken kinderen hebben hun toestemming gegeven. Daarnaast is respectvol omgegaan met de informatie uit de literatuur door de APA-normen te hanteren.

Voor de zorgvuldigheid zijn meerdere wetenschappelijke opvattingen in overweging genomen. De verzamelde data gebruikt de onderzoeker zorgvuldig. Door kritisch te zijn op de verzamelde data en de te bestuderen literatuur is de integriteit gewaarborgd. Daarnaast zijn bronnen eerlijk vermeld, is de onderzoeker aanspreekbaar over de manier van onderzoek doen en zijn alle data op te vragen bij de onderzoeker. Zij is onpartijdig en baseert de conclusie op de data die verzameld zijn binnen dit onderzoek. Gedurende het gehele onderzoek verantwoordt zij haar keuzes.

HOOFDSTUK 4

DATA-ANALYSE EN RESULTATEN

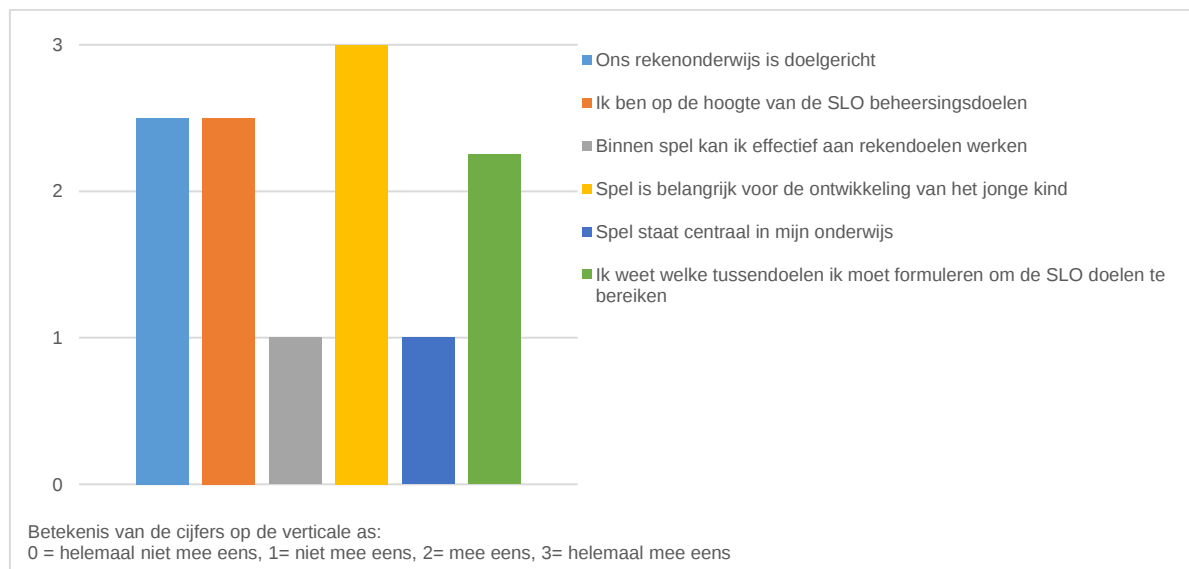
In dit hoofdstuk presenteert de onderzoeker de verzamelde data en resultaten.

4.1 Data-analyse vooronderzoek

Deze paragraaf geeft de data uit de vragenlijst en de observaties van goede voorbeelden weer.

4.1.1 Vragenlijst

De gesloten vragen leveren kwantitatieve gegevens op en zijn met behulp van een codering op ordinaal niveau geanalyseerd. De vragen uit de vragenlijst zijn uitgewerkt in een tabel zodat een overzicht ontstaat van de antwoorden en het gemiddelde daarvan. Er is gewerkt met ruwe getallen, omdat percentages bij een kleine onderzoeksgroep misleidend kunnen zijn (Harinck, 2007). De twee open vragen en losse opmerkingen leveren kwalitatieve gegevens op. Deze zijn geanalyseerd door te coderen zoals Boeije (2005, in De Lange et al., 2011) beschrijft. De codering is subjectief, omdat ik de gegevens interpreteer (Harinck, 2007). De interpretatie is navolgbaar, omdat de uitwerking alle antwoorden inzichtelijk maakt.



Figuur 5: Doelgericht werken en spel

Figuur 5 laat zien dat het doelgericht rekenonderwijs voldoende vormgegeven wordt. De mening dat spel belangrijk is komt onvoldoende naar voren binnen ons doelgerichte rekenonderwijs. Losse opmerkingen als “maar dit wil ik leren” en “ik

moet er beter bekend mee worden” laten zien dat er voldoende betrokkenheid is om binnen spel aan de rekendoelen te werken.

4.1.2 Verkenning van goede voorbeelden

De open observaties zijn volledig uitgeschreven waarbij elementen voor in de spelimpuls gemarkeerd zijn. Deze helpen bij de beantwoording van de deelvraag “Hoe kan de leerkracht voor, tijdens en na het spel in de winkelhoek directe feedback geven?”:

- Directe feedback kan ook gegeven worden door te herhalen wat het kind zegt.
- Leerkracht neemt een rol aan en speelt vanuit de rol mee.
- Demonstreren van de rollen en het maken van afspraken om spelideeën te bieden.
- Uitspelen in tweetallen zorgt ervoor dat iedereen al oefent met het doel.

Uit het logboek (bijlage 5) van de onderzoeker blijkt dat de gerichte opdracht zoals in de observatie van de bloemenwinkel haar niet aanspreekt: “Kinderen kregen een opdracht in de winkel. Er werd niet gespeeld.” Dit terwijl een kenmerk van spel is dat de kinderen bepalen wat ze doen (Boland, 2015). Triangulatie is bereikt omdat een kind tijdens de observatie “Heb ik al een moestuintje verdiend?” zegt. Hieruit concludeert de onderzoeker dat de kinderen niet alleen op het spel, maar ook op de beloning gericht zijn. Spel moet echter geen ander doel hebben dan het proces zelf (Van der Aalsvoort, 2011).

4.2 Data-analyse ontwerp- en evaluatiefase

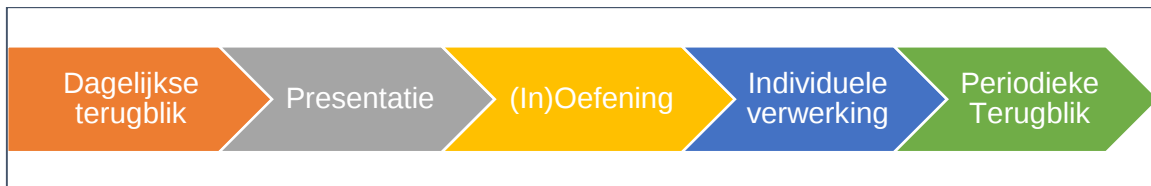
Allereerst wordt de feedback van de collega’s op de verschillende versies van de spelimpuls besproken. Daarna wordt een analyse gemaakt van achtereenvolgens de participerende observaties, het kindinterview en het diepte-interview.

4.2.1 Feedback van collega’s

Hieronder is de feedback van de collega’s samengevat. Ten eerste zorgen de twee doelen die centraal staan en het bespreken van de rollen voor duidelijkheid bij zowel de kinderen als de leerkracht. Ten tweede is het aanbieden van de doelen in een aparte kring goed. Collega 2 geeft aan dat zij een extra kringactiviteit nodig acht om de rolhandeling goed uit te werken. Zij geeft tevens de tip om de spelimpuls uit te werken volgens het directe-instructiemodel. Feedback van collega 1 over het

activeren van voorkennis sluit hierbij aan. Tot slot vragen alle collega's zich af of er genoeg ruimte is voor de eigen ideeën van de kinderen.

Voor de tweede versie is aanvullend literatuuronderzoek naar het directe-instructiemodel gedaan. Het directe-instructiemodel (Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen, 2003) geeft structuur en richting aan de leeractiviteiten van de kinderen (figuur 6).



Figuur 6: Het directe-instructiemodel (Veenman, et al., 2003).

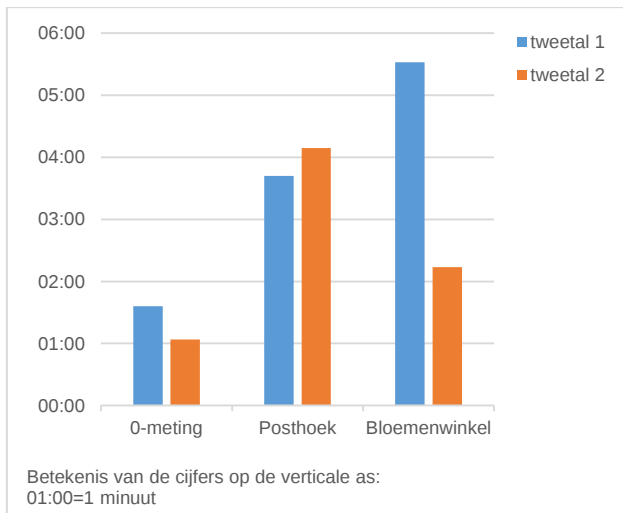
De eerste stap is de terugblik, waarbij de leerkracht voorkennis ophaalt. De tweede stap is de presentatie. Hierin formuleert de leerkracht de doelen en geeft zij instructie. Bij de spelimpuls presenteert zij tevens de rolhandeling. Tijdens de derde stap laat de leerkracht de kinderen onder haar begeleiding de rolhandeling inoefenen. Tijdens de vierde stap verwerken de kinderen de rolhandeling tijdens het spel. Tot slot vindt de terugblik plaats waarin de leerkracht en de kinderen de rolhandeling in de winkelhoek evalueren. Uit de feedback op de tweede versie blijkt dat het werken met het directe-instructiemodel gewaardeerd wordt, omdat het houvast biedt. Daarnaast blijft er ruimte voor eigen spel doordat de instructie en het spel gescheiden worden. De evaluatie wordt gezien als bijdrage aan het doelgerichte spel. Bij twee collega's blijft de vraag bestaan of er genoeg ruimte is voor eigen spel.

4.2.2 Analyse participerende observatie

De opnames van de participerende observatie leveren veel informatie op. De Lange et al. (2011) adviseren een aantal fragmenten te selecteren voor gedetailleerde analyse. Alleen de fragmenten waar de onderzoeker meespeelt zijn uitgeschreven in ten behoeve van analyse, omdat het doel van het onderzoek het verbeteren van de spelbegeleiding is. Om te analyseren of de spelimpuls voor meer doelgericht spel zorgt, is bijgehouden hoeveel tijd de kinderen rondom elk doel spelen. Opmerkingen of dialogen tussen kinderen die dit illustreren zijn volledig uitgeschreven.

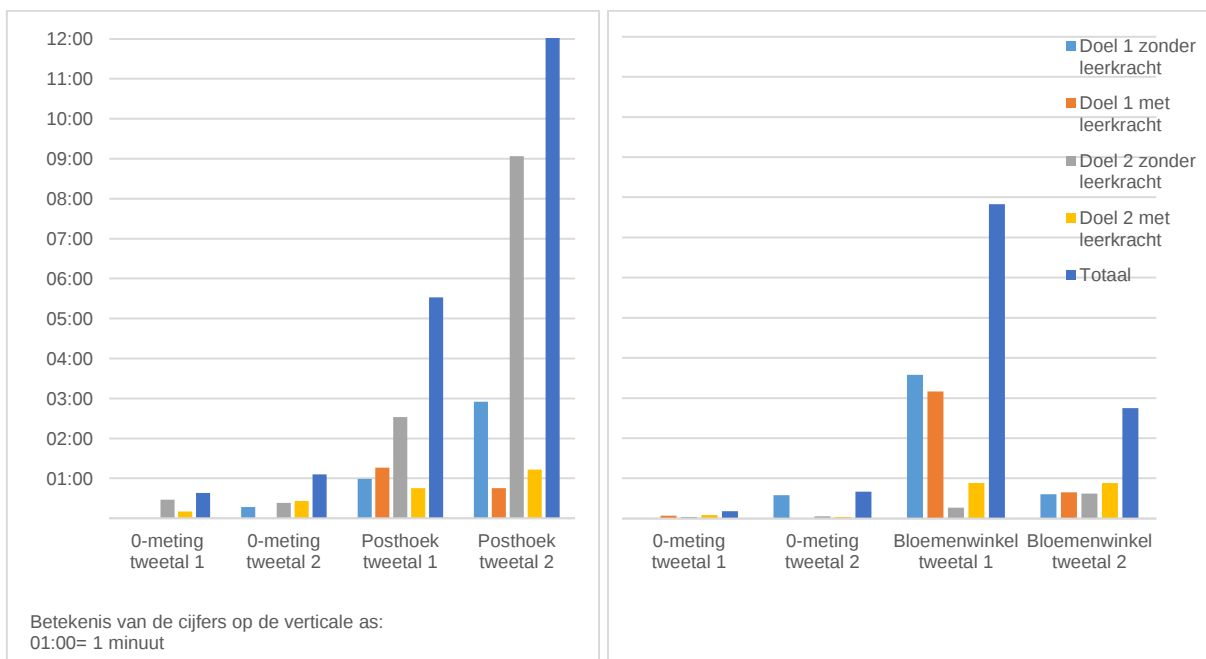
Voor de deelvraag “Op welke manier draagt doelgericht spelen bij aan verbetering van de spelbegeleiding?” is een vergelijking gemaakt tussen de nulmeting en de

andere twee observaties. Duidelijk wordt dat de onderzoeker met de spelimpuls de kinderen het rekenwerk meer laat doen. Doordat de onderzoeker de uitgeschreven fragmenten, waar de rekendoelen terugkomen, codeert, is duidelijk dat de leerkracht zich bij de bloemenwinkel richt op beide doelen.



Figuur 7: Hoeveelheid tijd die de leerkracht meespeelt

Uit figuur 7 kan geconcludeerd worden dat de spelimpuls ervoor zorgt dat de leerkracht langer in de winkelhoek te vinden is.



Figuur 8: Tijdsbesteding aan de doelen

De tijd waarin rondom de doelen gespeeld is, staat in figuur 8 weergegeven voor de beantwoording van de deelvraag “Op welke manier draagt meespelen en directe feedback bij aan doelgericht spelen?”. Dit maakt duidelijk dat de kinderen niet alleen

met de leerkracht, maar ook zonder haar, beduidend langer spelend met de doelen bezig zijn.

De participerende observatie is gebruikt voor de tweede deelvraag om te zien hoe de directe feedback gegeven kan worden tijdens het spel. Uit het logboek van de onderzoeker blijkt dat zij door de participerende observatie tot de conclusie komt dat het lastig is om feedback te geven als de rolhandeling niet verloopt zoals afgesproken. “Kinderen worden hierdoor uit hun spel gehaald en dat is niet de bedoeling van mijn spelimpuls.” Tijdens het meespelen in de bloemenwinkel geeft de onderzoeker alleen positieve feedback en zij bespreekt dit tijdens het diepte-interview met haar collega’s.

De feedback van de leerkracht is gericht op de rolhandelingen van de kinderen. “Jij kijkt goed of ik genoeg betaal.” Uit de dialoog:

Meisje 1: “Wij doen toch ook goed tellen.”

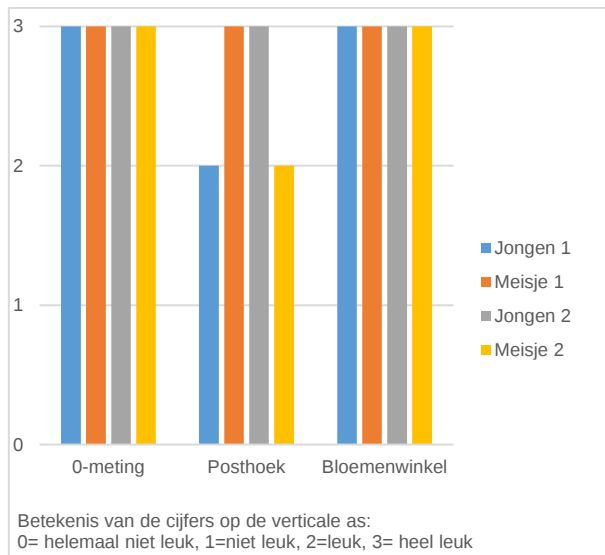
Juf: “Ja, jullie tellen heel goed. Jullie zijn gewoon echte bloemisten.”

Jongen 1 en meisje 1: “Ja.”

interpreteert de onderzoeker dat de kinderen het prettig vinden om deze feedback te horen. Ze spreken elkaar ook aan op de rolhandelingen. “Je hebt te weinig betaald, 5 euro!”

4.2.3 Analyse kindinterview

De eerste vraag van het kindinterview is weergegeven in figuur 9. Hiermee is voor de deelvraag “Op welke manier draagt meespelen en directe feedback bij aan doelgericht spelen?” gecontroleerd dat het meespelen gewaardeerd wordt. Wat opvalt in de antwoorden na het spelen in de bloemenwinkel is dat kinderen het meespelen koppelen aan het tellen en het betalen. Uitspraken als “Omdat jij zei dat ik goed telde.” en “Omdat jij genoeg geld betaalde.” bevestigen dat.



Figuur 9: Hoe vond je het dat de juf meespeelde?

4.2.4 Analyse diepte-interview

Voor de betrouwbaarheid van het onderzoek zijn de interviews volledig uitgeschreven. Aangezien in het semigestructureerde interview gerichte vragen gesteld worden, zijn de antwoorden met behulp van een inhoudsanalyse verwerkt (Harinck, 2007). De antwoorden op elke vraag zijn kernachtig samengevat. Het aanbieden van de doelen in de kring wordt unaniem als prettig ervaren. De doelen en het directe-instructiemodel in de spelimpuls geven houvast aan de leerkracht. Collega's vinden dit prettig. Triangulatie is bereikt omdat collega's dit ook in hun feedback op de tweede versie aangegeven hebben.

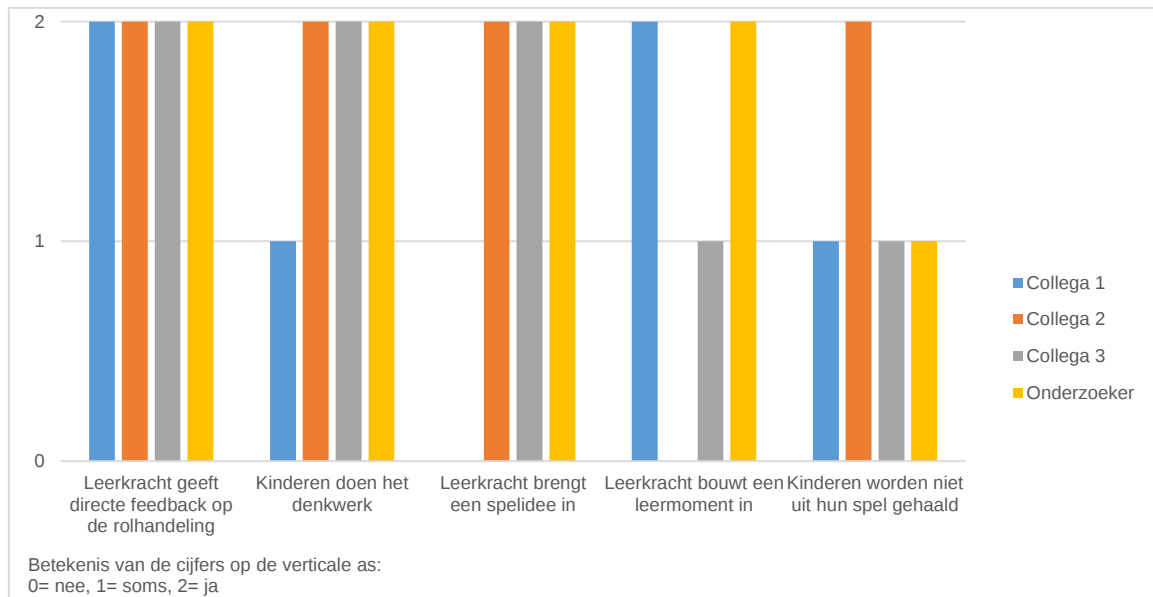
Collega 1 geeft aan dat de impuls gesloten is, maar zegt ook: "Ik vind aan het gesloten aspect ook hele goede dingen zitten." De andere twee collega's geven aan dat er genoeg ruimte is voor eigen ideeën van kinderen. Een uitspraak als "Ik denk dat het voor de kinderen niet zoveel uitgemaakt heeft of we dit nu wel doen of niet. Ja, wel dat ze leren, maar dat hebben ze niet door" illustreert dit.

Alle collega's geven aan dat er ruimte genoeg is om aan te sluiten bij het spel van de kinderen. Op de vraag "Vind je dat de impuls voor doelgericht spel zorgt?" geven collega 1 en 2 aan dat kinderen meer dan voorheen met het doel bezig zijn. Collega 1 zegt daarnaast dat het winkelspel leuker is voor kinderen dan een rekenspel in de kring. Collega 2 en 3 geven te kennen dat zij tijdens hun bezoek aan de winkelhoek de doelen voor ogen houden. Dat het niet bij alle kinderen voor doelgericht spel zorgt komt wellicht omdat deze kinderen daar nog niet aan toe zijn.

Voor de beantwoording van de deelvraag “Op welke manier draagt meespelen en directe feedback bij aan doelgericht spelen?” vat ik de antwoorden van de collega’s hieronder samen. De collega’s denken dat het meespelen bijdraagt aan doelgericht spel, omdat de leerkracht de kinderen weer richt op het doel. Directe feedback draagt volgens hen bij aan doelgericht spel, omdat kinderen graag goed hun rol willen spelen en het fijn vinden om te horen wat ze goed doen. Collega 3 denkt dat deze bevestiging ervoor zorgt dat ze meer aan het doel gaan werken. De feedback op de rolafpraak tijdens de kring verschilt niet veel van de manier van feedback tijdens de spelhoek. Collega 3 geeft aan dat zij alleen tijdens de kring opbouwende feedback geeft. Dit laatste wordt gebruikt bij de beantwoording van de deelvraag “Hoe kan de leerkracht voor, tijdens en na het spel in de winkelhoek directe feedback geven?”

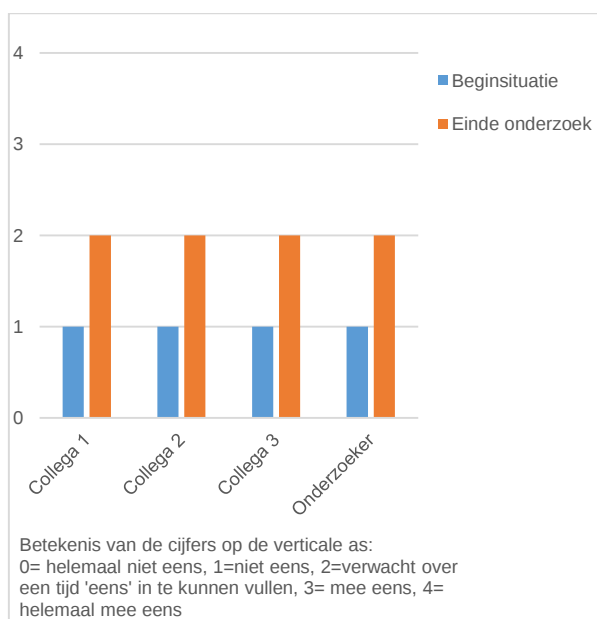
Doel van het uitproberen was het bekijken van de uitvoerbaarheid van de spelimpuls. De collega’s zijn het erover eens dat de spelimpuls uit te voeren is. De kring draagt enerzijds bij aan de uitvoerbaarheid hiervan, maar anderzijds moet daar wel tijd voor zijn. Een uitspraak als “Ik denk dat het waardevol kan zijn. Dus als dat zo is, dan moet je daar ruimte voor maken en een ander kringetje laten vallen.” laat zien dat deze tijd vrijgemaakt kan worden.

De vragen over de spelimpuls zijn weergegeven in figuur 10. Hieruit blijkt dat de meerderheid het erover eens is dat de leerkracht met behulp van de spelimpuls directe feedback kan geven en een spelidee kan inbrengen; bovendien doen de kinderen het denkwerk. Het inbouwen van een leermoment is echter een onderdeel dat door twee collega’s als lastiger wordt ervaren. Collega 1 geeft aan dat haar dit door de doelen gericht lukt. Uit het logboek van de onderzoeker blijkt dat zij de doelen ook prettig vindt bij het inbouwen van een leermoment: “Doordat ik me bewust ben van het doel ‘gepast betalen’ en doordat ik weet wat de volgende stap is.” Het tweede onderdeel dat lastig blijkt is het ervoor zorgen dat kinderen niet uit hun spel gehaald worden. Door de instructie en de evaluatie in de kring wordt dit risico ondervangen (collega 3).



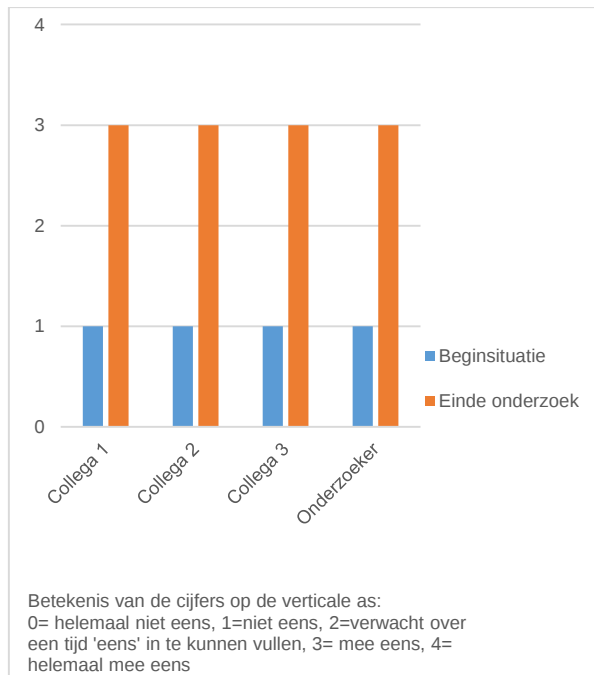
Figuur 10: Welke elementen zijn onderdeel van de spelimpuls?

De analyse van het tweede deel van het interview is gericht op het maken van een vergelijking met de vragenlijst en helpen bij de beantwoording van de deelvraag: “Op welke manier draagt doelgericht spelen bij aan de verbetering van de spelbegeleiding?”. (figuur 11 t/m 15). De antwoorden zorgen deels voor kwantitatieve gegevens, omdat de collega’s zich net als in de vragenlijst moeten inschalen met behulp van de Likertschaal. Doordat de onderzoeker om uitleg vraagt, zijn kwalitatieve gegevens verkregen die ter illustratie dienen zoals Harinck (2007) uitlegt. De vraag over het inrichten van de hoeken is niet verwerkt, omdat alleen de onderzoeker en collega 2 de spelhoek ingericht hebben.

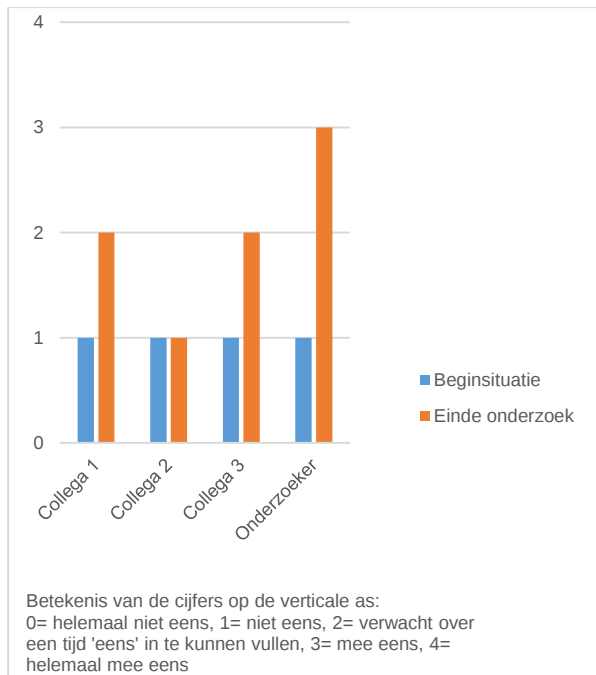


Figuur 11: Spel staat centraal in mijn onderwijs

Uit figuur 11 blijkt dat er een unaniem vertrouwen is dat het spel met behulp van de spelimpuls over een tijd centraal staat in het onderwijs. Het is een goede basis, maar “dan moeten we wel goede afspraken maken” (collega 1).



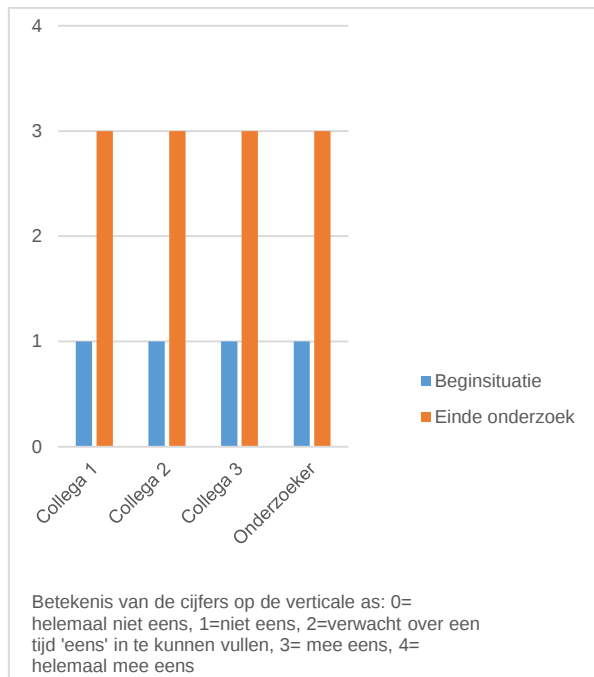
Figuur 12: Met mijn spelbegeleiding richt ik me op een rekendoel



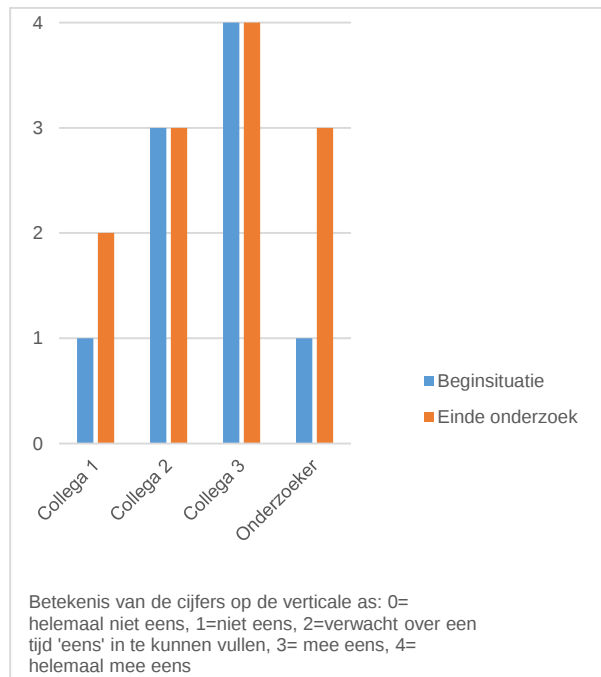
Figuur 13: Binnen spel kan ik effectief met de kinderen aan de rekendoelen werken.

Figuur 12 toont dat er duidelijk een ontwikkeling is bij de betrokkenen als het gaat om het richten op een rekendoel. Uit figuur 13 blijkt dat drie van de betrokkenen gegroeid zijn wat betreft het effectief richten op een rekendoel binnen het spel. Collega 2 twijfelt nog en denkt dat het in een kring effectiever kan.

Uit figuur 14 blijkt dat alle betrokkenen gegroeid zijn wat betreft het meespelen bij hun spelbegeleiding, voornamelijk omdat ze vaker meespelen. De uitspraak “Dat ik wakker geschud ben dat die spelmomenten ook leermomenten zijn.” illustreert dat de doelen ervoor zorgen dat de aandacht meer naar de spelhoeken gaat. Het geven van feedback is bij twee collega’s gelijk gebleven blijkt uit figuur 15, maar zij geven aan dat dit verbeterd is doordat de feedback gericht is op de doelen. Collega 1 geeft aan dat zij dit nu bewuster doet, maar dat het in een kring makkelijker gaat.



Figuur 14: Ik speel mee met de kinderen



Figuur 15: Ik geef feedback tijdens het begeleiden van spel

4.3 Samenvatting resultaten

Samengevat geven de resultaten weer dat het doelgerichte aspect voor duidelijkheid zorgt bij de leerkracht. Daarnaast is de leerkracht vaker en langer in de spelhoek te vinden dan vóór het onderzoek. Het onderzoek heeft gezorgd voor een verbetering van de spelbegeleiding van alle betrokkenen.

De structuur van de spelimpuls, volgens de stappen van het directe-instructiemodel, wordt als prettig ervaren. De kring waarin de rolhandelingen geoefend worden dragen bij aan de uitvoerbaarheid. De evaluatie is moeilijker uitvoerbaar in de praktijk. Doordat de leerkracht meespeelt, worden de kinderen weer op de rolafpraak gericht en hierdoor impliciet op de doelen. De feedback die de leerkracht hierbij heeft draagt hieraan bij, omdat kinderen hun rol graag goed willen spelen.

HOOFDSTUK 5

CONCLUSIES EN DISCUSSIE

Dit hoofdstuk geeft de antwoorden op de deelvragen en de onderzoeksvraag “Wat moet de leerkracht van groep 1 voor, tijdens en na het spel in de winkelhoek doen zodat de spelbegeleiding verbetert en er doelgericht gespeeld wordt?”. Daarnaast zijn er aanbevelingen gedaan voor zowel de praktijk als vervolgonderzoek. Tot slot is er een reflectie op het onderzoeksproces.

5.1 Conclusies

5.1.1 Deelvragen

Op welke manier draagt doelgericht spelen bij aan de verbetering van de spelbegeleiding?

De doelen geven houvast zodat de leerkracht gericht spelaanbod kan creëren (Westerbeek, 2012). Het centraal stellen van doelen zorgt voor duidelijkheid, blijkt uit de interviews. Leerkrachten spelen daarnaast vaker mee. Uit de participerende observatie blijkt tevens dat er langer meegespeeld wordt. Ik concludeer hieruit dat de aandacht van de leerkracht meer op de spelhoek gericht is. Dit is een goede basis voor de verbetering van de spelbegeleiding.

De bewustwording van de doelen zorgt ervoor dat leerkrachten zich met hun spelbegeleiding kunnen richten op een rekendoel. Dat spel geen doelgerichte activiteit is (Verveld, 2014), lijkt daarvoor geen belemmering. Het geven van feedback is verbeterd doordat de collega's zich richten op de doelen. Het inbouwen van een leermoment blijft lastig, maar de doelen zorgen ervoor dat de betrokkenen dit beter kunnen.

Hoe kan de leerkracht voor, tijdens en na het spel in de winkelhoek directe feedback geven?

Dit onderzoek laat zien dat het directe-instructiemodel niet alleen structuur geeft aan leeractiviteiten (Veenman, et al., 2003), maar ook aan spelactiviteiten. Uit de werktheorie aan het eind van hoofdstuk twee blijkt dat de leerkracht tijdens het meespelen directe feedback moet geven op de rolhandelingen zodat de feedbackvraag “Hoe doe ik het?” beantwoord wordt.

Voor en tijdens het spel kan de leerkracht directe feedback geven door zich te richten op de rolhandeling: “Jij telt goed of ik goed betaal”. Daarnaast kan de leerkracht ook herhalen wat het kind zegt. Deze herhaling zorgt er immers voor dat het kind weet dat het de rolhandeling goed doet. De evaluatie waarin de feedback opbouwend kan zijn, is belangrijk. Het is echter in de praktijk moeilijk uitvoerbaar om regelmatig te evalueren. Het directe-instructiemodel zorgt ervoor dat de leerkracht tijdens de terugblik in de tweede kring hier tijd voor kan nemen.

Duidelijke doelen zijn nodig om directe feedback te kunnen geven (Hattie & Timperley, 2007). De structuur van het directe-instructiemodel draagt hieraan bij voor, tijdens en na het spel. Door samen afspraken te maken over de rollen worden de doelen impliciet duidelijk voor de kinderen. Het inoefenen van de rolhandelingen voorafgaand aan het spel zorgt ervoor dat de leerkracht in de kring al directe feedback geeft op de rolhandeling. Aangezien de inmenging van de leerkracht niet storend moet zijn voor het kind (Brouwers, 2013) kan de opbouwende feedback beter bij het inoefenen gegeven worden en niet tijdens het spel. Overigens hebben niet alle collega's ervaren dat kinderen uit hun spel gehaald worden door opbouwende feedback. Het zou kunnen zijn dat deze collega's meer op het leren gefocust zijn en minder op het spel. Het kan ook zijn dat de desbetreffende collega's weinig opbouwende feedback hebben gegeven.

Op welke manier draagt meespelen en directe feedback bij aan het doelgericht spelen?

Op basis van de theorie is de opvatting aan het eind van hoofdstuk twee dat de leerkracht tijdens het meespelen de krachtigste impuls kan geven, aangezien actieve deelname van de leerkracht het effect van spel op de ontwikkeling versterkt (Brouwers, 2013). Meespelen is volgens Janssen-Vos (2009) het beste middel om structuur aan te brengen in het spel en om kinderen meer spelideeën te geven. Uit de interviews blijkt dat de leerkracht door mee te spelen de kinderen weer richt op de rolafspraken, wat voor het doelgericht spel zorgt. Na analyse van de participerende observaties lijkt het zo te zijn dat niet alleen het meespelen, maar juist de duidelijkheid van de rolafspraken zorgt voor het doelgericht spel. Daarnaast zorgen de rolafspraken ervoor dat er ruimte genoeg is om aan te sluiten bij het spel van de kinderen.

Het meespelen van de leerkracht moet het spelverloop ondersteunen (Brouwers, 2013). Vanuit de observaties van goede voorbeelden lijkt het spel natuurlijk te verlopen als de leerkracht een rol aanneemt. Binnen die rol speelt de leerkracht mee en spreekt ze kinderen aan. Uitspraken in de diepte-interviews ondersteunen dat het aannemen van een duidelijke rol het spelverloop niet stoort. Uit de kindinterviews blijkt tevens dat het meespelen door de kinderen gewaardeerd wordt.

Tijdens het meespelen geeft de leerkracht directe feedback door het kind te wijzen op de rolafspraken. Vanuit de interviews blijkt dat directe feedback bijdraagt aan doelgericht spel, omdat kinderen graag de rol goed willen spelen en het fijn vinden om te horen wat ze goed doen zoals Brouwers (2013) aangeeft. De participerende observaties ondersteunen dit aangezien kinderen vragen om deze feedback en elkaar aanspreken op het goed betalen.

5.1.2 Onderzoeksvraag

Wat moet de leerkracht van groep 1 voor, tijdens en na het spel in de winkelhoek doen zodat de spelbegeleiding verbetert en er doelgericht gespeeld wordt?

Op basis van de theorie wordt in hoofdstuk twee geconcludeerd dat de leerkracht tijdens het meespelen de krachtigste impulsen kan geven wanneer zij aansluit bij de kinderen. Daartoe moet zij tijdens het meespelen directe feedback geven op de rolhandelingen zodat de feedbackvraag “Hoe doe ik het?” beantwoord wordt. Hiervoor moet de leerkracht de doelstelling verwerken in de rolhandelingen en samen met de kinderen hierover afspraken maakt

Uit het onderzoek blijkt dat het meespelen en het geven van directe feedback het spel verrijkt. Zoals in hoofdstuk twee aangegeven kan het niet zonder een oriëntatie op de rollen en het maken van rolafspraken. Een goede bekendheid met de rollen zorgt tenslotte voor een gedetailleerder spel. De leerkracht zorgt ervoor dat de rollen goed verkend worden met de kinderen (Bodrova, 2008; Janssen-Vos, 2009). De evaluatie wordt zowel door Janssen-Vos (2009) als door de collega's gewaardeerd bij het doelgerichte spel, maar dat blijkt in de praktijk lastig uit te voeren.

Uit dit onderzoek blijkt dat het koppelen van doelen aan de spelhoek niet alleen voor doelgerichter spel bij de kinderen zorgt, maar ook voor een betere spelbegeleiding door de leerkracht. Het doorlopen van de stappen van het directe-instructiemodel geeft structuur in de definitieve spelimpuls (bijlage 6). Door het koppelen van de

doelen aan de rolafspraken gaat de leerkracht impliciet met de doelen om zoals Brouwers (2013) aangeeft.

5.2 Praktische opbrengst en aanbevelingen

5.2.1 Praktische opbrengst

Dit onderzoek laat zien dat het doelgerichter worden van het kleuteronderwijs, zoals Beets-Kessens en Memelink (2009) stellen, niet betekent dat de rol van spel onderdrukt hoeft te worden zoals nu in de praktijk wel gebeurt. Het onderzoek heeft bij mij teweeggebracht dat ik meer aandacht besteed aan alle spelhoeken en zelf meespeel en tevens manieren zoek om de doelen een plek te geven in de hoek. Door het onderzoek is er bij de betrokkenen een bewustzijn gecreëerd dat kinderen binnen het spel daadwerkelijk iets kunnen leren dat vooraf beoogd is. Daarbij moet opgemerkt worden dat de kinderen wellicht niet in de gaten hebben dat het spelaanbod op een andere manier ingericht is. Dit heeft te maken met de veranderde houding van hun leerkracht. Deze houding uit zich vooralsnog in het vaker en langer meespelen en het vertrouwen van de collega's dat zij de spelimpuls kunnen uitbouwen voor een ander thema en andere spelhoeken. Vervolgstappen, beschreven in paragraaf 5.2.2. zorgen ervoor dat spel een goede plek krijgt in ons onderwijs.

Dit onderzoek richt zich op de spelbegeleiding op een specifieke basisschool. Het kan zoals De Lange et al. (2011) beschrijven weinig veranderen aan de landelijke trend dat schoolse vaardigheden het spel verdringen. Toch geeft het onderzoek praktische handvatten waar leerkrachten van andere scholen hun spelbegeleiding mee kunnen verbeteren en het spel op een hoger plan kunnen brengen. Een artikel over het onderzoek zou deze leerkrachten kunnen bereiken. De onderzoeker heeft onlangs een workshop gegeven aan studenten van de pabo voor de minor jonge kind waardoor de adviezen vanuit het onderzoek een groter publiek bereiken.

5.2.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Het centraal stellen van doelen zorgt voor duidelijkheid bij de leerkracht, maar kan een bedreiging zijn voor het eigen spel van kinderen. Het risico van het trainen van losse vaardigheden kan ondervangen worden door het doelenschema van Basisontwikkeling te gebruiken bij het spelaanbod. De winkelhoek is in dit onderzoek

bekeken vanuit de rekenkant, maar doordat de leerkracht doelen in een zinvolle samenhang aan biedt, kan de kleuter zich optimaal ontwikkelen (Brouwers, 2013; Janssen-Vos, 2008). Niet alleen de rolafspraken kunnen bekeken worden vanuit de doelen, maar ook de inrichting van de spelhoek kan aangepast worden wanneer van bepaalde doelen uitgegaan wordt. Daarnaast kan bekeken worden in hoeverre de opbouw van het directe-instructiemodel passend is bij andere spelhoeken. Vanuit de praktijk wordt geloofd in de kracht van het directe-instructiemodel in combinatie met de spelhoeken. Wanneer de onderzoeker dit uitbouwt, maakt zij gebruik van kwaliteit van binnenuit, zoals dit door Korthagen en Vasalos (2007) wordt genoemd als voorwaarde voor het vernieuwen van de praktijk.

De oriëntatie op een spelhoek kan een duidelijkere plek in ons onderwijs krijgen. Bij de keuze voor boeken, filmfragmenten en uitstapjes kan bovendien rekening gehouden worden met het verkennen van de rollen (Bodrova, 2008). Bij deze oriëntatie kunnen ook andere hoeken meegenomen worden om het spel een centrale rol in te laten nemen in het onderwijs. Naast het meedenken over de inrichting kunnen kinderen betrokken worden bij het onderwijsaanbod, door bijvoorbeeld hun mening mee te nemen en hen initiatief te laten nemen zodat ze hoger op de participatieladder (Hart, 1992) komen. Een leerkracht die interpersoonlijk competent is “geeft duidelijk leiding, met ruimte voor eigen initiatief en inbreng van de leerlingen” (Claasen, et al., 2013, p.63).

De rol van evaluatie is belangrijk, maar lastig in te bouwen in de praktijk. De onderzoeker gaat bekijken hoe dit in te bouwen is en zij adviseert hierin haar collega's zodat dit belangrijke moment een plek krijgt in het onderwijs. Op deze manier neemt zij haar rol als change agent serieus.

5.2.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In dit onderzoek is uitgegaan van kinderen die plezier beleven aan rollenspel. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op hoe kinderen die vanuit zichzelf niet voor een winkelhoek kiezen gemotiveerd kunnen worden hiervoor. Tevens kan onderzocht worden hoe dezelfde doelen in een andere spelhoek, waar meer motivatie voor is, behaald kunnen worden.

Het gebruiken van het doelenschema van Basisontwikkeling zorgt voor een zinvolle samenhang van de doelen binnen de spelhoek. Vervolgonderzoek zou zich

bijvoorbeeld kunnen richten op het inrichten van, oriënteren op of begeleiden binnen spelhoeken als dit gericht is op meerdere ontwikkelingsgebieden. Verder kunnen de effecten op lange termijn van het werken met rolafspraken onderwerp van onderzoek zijn. Hierbij zou het interessant zijn te onderzoeken of kinderen de rolhandelingen dusdanig verinnerlijken dat zij de handelingen in een volgende winkel blijven uitvoeren.

5.3 Discussie

Dit onderzoek geeft aan dat de leerkracht binnen het meespelen een belangrijke rol heeft. De vraag blijft open of een goede roloriëntatie erop zou kunnen wijzen dat deze rol minder belangrijk is dan de onderzoeker beweert. Dit onderzoek heeft zich slechts op de kleutergroepen gericht. Een dergelijke manier van werken kan in de hogere groepen van de basisschool het rekenonderwijs betekenisvoller maken. De vraag is of hier behoefte aan is en of ook in de hogere groepen de beoogde doelen op deze manier behaald worden.

5.4 Reflectie

Het thema van het onderzoek was snel gevonden. De drijfveer achter het beginnen aan de Master SEN was dat ik mijn mening, dat ik spel belangrijk vind, in de praktijk wilde brengen. Dit onderzoek heeft ervoor gezorgd dat ik mijn kennis over spel en mijn overtuiging dat spel belangrijk is in de praktijk kan brengen. Dit uit zich in het bewuster handelen waarbij ik mijn doelen en het spel van de kinderen combineer. Dit zorgt er ook voor dat ik mijn overtuiging over spel duidelijker kan overbrengen naar anderen.

Het formuleren van de juiste onderzoeksvragen was een zoektocht en heeft voor de nodige frustratie gezorgd. Mijn begeleider heeft me het vertrouwen gegeven dat ik met uitvoeren kon beginnen aangezien het doel van mijn onderzoek duidelijk was. Tijdens de uitvoering kreeg de onderzoeksvraag steeds beter vorm.

De methodologie van het ontwerponderzoek levert middels de spelimpuls een bijdrage aan de praktijk (De Lange et al., 2011). Doordat ik de stappen van ontwerponderzoek, die De Lange et al. (2011) beschrijven, volg, heeft het onderzoek een cyclisch karakter waarbij de spelimpuls op verschillende manieren geëvalueerd

wordt. Na elke cyclus evalueerde ik de spelimpuls kritisch waardoor ik mijn eigen spelbegeleiding verbeterde en daarnaast mijn competentie in reflectie en ontwikkeling verbeterd heb (Claasen et al., 2013). De fase, waarin de impuls door de betrokkenen uitgetoetst wordt, is waardevol gebleken. Bij een volgend onderzoek zou ik collega's al eerder wat laten proberen, omdat tijdens het uitproberen meningen duidelijk veranderd. De uitspraken van de betrokkenen zijn subjectief, maar door de uitvoering in de praktijk zijn ze waardevol voor dit onderzoek. Tevens is hierdoor een draagvlak dat nodig is bij verdere implementatie van de spelimpuls.

De hoge investering in tijd en middelen wordt door De Lange et al. (2011) als zwak punt van het ontwerponderzoek genoemd. De beperkte tijd heeft eronder andere voor gezorgd dat de evaluatie van zowel de eerste als tweede versie van de spelimpuls schriftelijk is gedaan, terwijl het plan was de tweede versie te evalueren door een combinatie van de beschrijving en filmbeelden. Dit was in korte tijd niet te realiseren waardoor de evaluatie schriftelijk is gedaan en de filmbeelden gebruikt zijn voor een evaluatie door de onderzoeker en een vergelijking met de nulmeting. De schriftelijke evaluatie van de tweede versie zorgde voor weinig verbeteringen, maar zorgde er wel voor dat voor de betrokkenen duidelijk was dat er iets met hun feedback gedaan was.

Het was lastig om genoeg goede voorbeelden uit de praktijk te vinden. Aangezien de goede voorbeelden kenmerkend zijn voor het ontwerponderzoek wilde ik dit onderdeel goed uitwerken. De observatie heb ik daarom aangevuld met twee filmpjes van Leraar24. Enerzijds was dit lastig, daar er enkel fragmenten geselecteerd werden, anderzijds zorgde dit wel voor inspiratie wat het doel moet zijn van de goede voorbeelden (De Lange et al., 2011).

Ik wilde de mening van mijn collega's horen zonder hen daarbij te beïnvloeden. Daarom heb ik hun naast de spelimpuls geen extra informatie gegeven. Dit zorgde ervoor dat ik in het interview nog dingen heb moeten uitleggen die in het feedbackformulier door de collega's ingevuld zijn. Aangezien de antwoorden in het interview weinig afwijken van de feedback en ik voor de verbetering vooral gebruik heb gemaakt van de open vragen komt de betrouwbaarheid daarmee niet in het geding. Toch zou ik tijdens een volgend onderzoek de collega's meer kennis vanuit de literatuur meegeven, omdat ik hiermee mijn keuzes verantwoord. Tijdens de

interviews heb ik af en toe een samenvatting of wedervraag gesteld. Het was beter geweest om meer uitleg te vragen als het antwoord voor mij niet helemaal duidelijk was, omdat ik mijn resultaten op deze manier beïnvloed kan hebben.

De feedback van mijn critical friends (bijlage 7) is er aanvankelijk vooral op gericht dat ik een goede selectie moet maken en niet teveel moet herhalen. Dit is iets wat ik inderdaad moeilijk vind, maar wat ik door hun feedback wel heb kunnen doen. Verder heb ik naar aanleiding van feedback de theorie duidelijker verwoord of uitgelegd, waardoor mijn keuzes duidelijk beschreven zijn voor de lezer. Naar aanleiding van de feedback op de toets SEN-these heb ik nogmaals bekeken of ik de lezer meeneem in de keuzes die ik maak. Ik heb door dit onderzoek geleerd om gericht feedbackvragen te stellen aan mijn critical friends. Op deze manier ben ik erachter gekomen wat ik wilde weten. Dit is een kwaliteit die mij in mijn verdere loopbaan van pas komt, omdat ik op deze manier laat zien dat ik bewust en kritisch met mijn eigen ontwikkeling bezig ben.

LITERATUURLIJST

- Aalsvoort, G.M. van der (red.) (2011). *Van spelen tot serious gaming: spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk*. Leuven: Acco.
- Ameling, M., Cordang, M. & Damen, L. (2005). *Spel in ZML. Spel en spelbegeleiding voor ZML*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO-raad.
- Ashiabi, G. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teachers role in play. *Early Childhood Education Journal*, 2, 199-207.
- Bakx, A., Ros, A., & Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Beets-Kessens, A. (2013). Investeren in spel en spelen: Opbrengstgericht werken met jonge kinderen. *De wereld van het jonge kind*, 9, 4-7.
- Beets-Kessens, A. & Memelink, D. (2009). *Begeleiden van jonge risicokinderen: Drie visies nader bekeken*. Baarn: HBuitgevers.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 3, 357-369.
- Boland, A. (2015). *Het jonge kind*. Hoofddorp: Drukkerij Groen.
- Bosch, W. & Boomsma, C. (2011). Spel als centrale activiteit in de onderbouw: hoe doe je dat? In Aalsvoort, G.M. van der (red.) (2011). *Van spelen tot serious gaming: spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk* (p. 91-113). Leuven: Acco.
- Bouwman, A., Kaskens, J. & Huizenga, M. (2012). *Werkmap Gecijferd bewustzijn*. Amersfoort: CPS.
- Brandenbarg, N. & Schonewille, J. (2005). Spel begeleiden: oefening baart kunst!: Spel en interacties. *De wereld van het jonge kind*, 10, 314-317.
- Brouwers, H. (2013). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Bruijn, Y. de (2013). *Opbrengstgericht spelen: Een combinatie van opbrengstgericht werken en spelend leren in groep 1/2 van de basisschool*. Praktijkgericht onderzoek, Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.

Buitelaar, R. (2012). Overstappen naar doelgericht onderwijs. *KlasseApart*, 3, 10-11.

Claasen, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven B. van (2013). *Inclusief Bekwaam: Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Delfos, M. (2014). *Luister je wel naar mij?: Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 1, 81-112.

Hart, R. (1992). *Childrens Participation: from tokenism to citizenship*. Florence: Unicef.

Heijden, A. van der (2011). Spel of schoolse vaardigheden?: Een oneigenlijk dilemma. *De wereld van het jonge kind*, 6, 28-31.

Hirsch-Pasek, K. & Golinkoff, R. (2008). Why play=learning. In Tremblay, R., Barr, R., Peters, R. & Boivin, M. (red.) *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development: 1-7.
Geraadpleegd op 15 oktober 2014, <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Hirsh-Pasek-GolinkoffANGxp.pdf>

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

Janssen-Vos, F. (2009). *Spel en ontwikkeling: Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Utrecht-Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

- Kamphuis, E. & Vernooy, K. (2011). Feedback geven: Een sterke leerkrachtvaardigheid. *BasisschoolManagement*, 7, 4-9.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 1, 17-23.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Loo, F. van, Prakke, B. & Van der Aalsvoort, D. (2011). Blokken bouwen in Central Park: The Ultimate Block Party. *De wereld van het jonge kind*, 8, 10-12.
- Maas, M. van der & Elenbaas van Ommen, A. (2014). Ieders talent verkend: Handelingsgericht werken aan een thema in groep 1 en 2. *De wereld van het jonge kind*, 9, 28-31.
- Mijland, E. (2011). 'Eerst de hardware, dan de software': Interview met Sieneke Goorhuis-Brouwer. *De wereld van het jonge kind*, 7, 16-18.
- Overtoom, L., Kuipers, E. & Vlam, W. (2011). Spel in de onderbouw van de basisschool. In Aalsvoort, G.M. van der (red.) (2011). *Van spelen tot serious gaming: spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk* (p. 79-90). Leuven: Acco.
- Poel, L. van der & Blokhuis, A. (2008). *Wat je speelt ben je zelf: over spel en spelbegeleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Raijmakers, M. (2014). Betekenisvolle spelscripts: Als spelen niet vanzelf gaat.... *De wereld van het jonge kind*, 7, 4-7.
- Ros, A. (2009). Onderzoek naar het bevorderen van leerprocessen: de kracht van feedback en motivatie. In Ros, A., Timmermans, R., Hoeven, J. van der & Vermeulen, M. (2009). *Leren en laten leren: Ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Sagasser, I. (2012). Spelen, leren en ontdekken: De opening van Speleon. *De wereld van het jonge kind*, 1, 10-13.
- Schlundt Bodien, G. (2014). *Progressiegerichte feedback*. Geraadpleegd op 3

SLO: Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling (2010). *De ontwikkeling van het jonge kind: een leerplan*. Geraadpleegd op 3 december 2014, <http://www.slo.nl/primair/themas/jongekind/doelen/>

Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E. & Nijssen, F. (2003). *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement: Een schoolverbeteringsprogramma voor eenvoudige en combinatieklassen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Velthuis, M. (2013). Doelgericht en spelenderwijs. *Volgens Bartjens*, 3, 13-15.

Verbeeck, K. & Verschuren, M. (2010). *Het kwartje valt: Doelgericht rekenen in anders georganiseerd onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Verhoeven, L., Koekebacker, E., Stein, C. van, Visser, M. (2003). *Schatkist*. Tilburg: Zwijzen.

Verschuren, M. (2013). De kracht van goede feedback. *Volgens Bartjens*, 2, 26-29.

Versteeg, B. (2013). Afstemmen op kleuters: Groepsplan rekenen in groep 1 en 2. *Volgens Bartjens*, 3, 4-7.

Verveld, J. (2014). *Handelingsgericht spelen: Een onderzoek naar het aanbieden van doelen beginnende gecijferdheid tijdens het spelen in de themahoek*. Praktijkgericht onderzoek, Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.

Westerbeek, K. (2012). Opbrengstgericht werken? Wat bedoelen ze daar nu weer mee?!. *De wereld van het jonge kind*, 4, 6-9.

Bijlage 1: vragenlijst collega's

Beste collega's,

Voor mijn onderzoek wil ik de beginsituatie en behoefte in kaart brengen op het gebied van doelgericht spelen en spelbegeleiding. Ik wil jullie vragen deze vragenlijst in te vullen. Geef bij elke vraag 1 antwoord. De vragenlijst wordt niet anoniem ingevuld, omdat ik op deze manier in een interview kan doorvragen op jouw antwoorden. In het onderzoek worden alle gegevens anoniem verwerkt.

Bedankt voor jullie medewerking,

Ineke

Ingevuld door: _____

Ons rekenonderwijs is doelgericht: op basis van de doelen selecteren of ontwerpen we rekenactiviteiten.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Het doelgerichte werken geeft mij houvast.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Door het doelgerichte werken ben ik gericht op de cognitieve ontwikkeling van de kinderen.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Spel staat centraal in mijn onderwijs.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Ik ben op de hoogte van de SLO beheersingsdoelen

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Ik weet welke tussendoelen is moet formuleren op de SLO doelen te bereiken

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Ik vind dat spel een belangrijk onderdeel is van de ontwikkeling van jonge kinderen.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Binnen spel kan ik effectief met de kinderen aan de rekendoelen werken.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Ik richt spelhoeken in vanuit de rekendoelen die gesteld zijn.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Welke hoeken richt je wel doelgericht in vanuit het rekenonderwijs?

--

Ik denk na welke materialen wel of niet in de spelhoeken komen.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Ik betrek de kinderen bij het inrichten van de spelhoeken.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Ik begeleid het spel van de kinderen.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Ik speel mee met de kinderen.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Met mijn spelbegeleiding sluit ik aan bij datgene wat de kinderen spelen.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Met mijn spelbegeleiding richt ik me op een rekendoel.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Met mijn spelbegeleiding stuur ik de kinderen richting het spel dat ik voor ogen heb.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Ik breng nieuwe ideeën in tijdens het begeleiden van spel.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Met mijn spelbegeleiding bouw ik doelgerichte leermomenten in.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Ik geef feedback tijdens het begeleiden van spel.

- ☐ Helemaal mee eens
- ☐ Mee eens
- ☐ Niet mee eens
- ☐ Helemaal niet mee eens

Binnen het thema doelgericht spelen vind ik onderzoek naar het volgende onderwerp het meest waardevol voor onze school:

- ☐ Inrichting van spelhoeken
- ☐ Spelbegeleiding
- ☐ Feedback geven
- ☐ Anders, namelijk _____

Waarom vind je dat?

Als er nog iets is dat je wilt opmerken over het onderwerp van het onderzoek kan dit hieronder:

Bijlage 2: feedbackformulier

1. Wat vind je goed aan de spelimpuls?

--

2. Waar is volgens jou een verbetering nodig?

--

3. Zie je de volgende elementen terug? Onderaan mag je zelf elementen toevoegen die je belangrijk vindt binnen spelbegeleiding en wel of niet ziet.

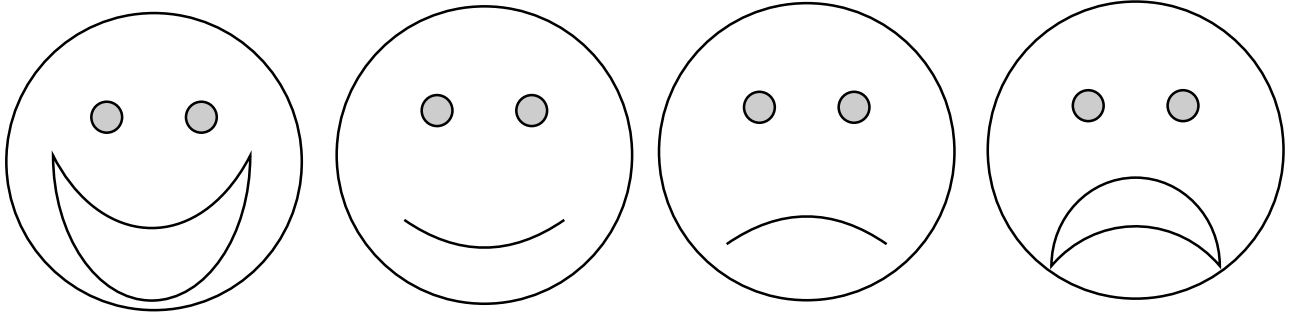
Element	ja	nee
Leerkracht sluit aan bij spel.		
Leerkracht geeft directe feedback op de rolhandeling.		
De kinderen doen het denkwerk.		
De leerkracht brengt een spelidee in.		
De leerkracht bouwt een leermoment in.		

4. Vind je dat de impuls voor doelgericht spel zorgt? Beargumenteer je antwoord.

--

Bijlage 3: kindinterview

Vraag 1: Hoe vond je het dat de juf meespeelde?



Vraag 2: Hoe komt het dat het meespelen van de juf (keuze kind) was?

Vraag 3: Hoe zou het meespelen van de juf leuker kunnen worden?

Bijlage 4: richtvragen diepte-interview

In hoeverre vind je de spelimpuls toepasbaar in de praktijk?

Wat zijn risico's?

Wat vind je goed aan de spelimpuls?

Wat heeft het bewust inzetten van de spelimpuls voor jou betekend?

Waar merk je dat aan?

In hoeverre zorgt de impuls voor doelgericht spel?

Hoe kan het doelgerichter worden?

Wat vind je moeilijk tijdens het begeleiden van spel?

In hoeverre heeft dit onderzoek daarbij geholpen?

Waar ben je goed in tijdens het begeleiden van spel?

Bij de volgende vragen wordt bekeken of er een vooruitgang is t.o.v. de stand van zaken tijdens het invullen van de vragenlijst.

Spel staat centraal in mijn onderwijs.

In hoeverre heeft dit onderzoek daarbij geholpen?

Hoe komt het dat er geen vooruitgang is?

Binnen spel kan ik effectief met de kinderen aan de rekendoelen werken.

In hoeverre denk je daar anders over dan voor het onderzoek?

Waar zitten mogelijkheden/risico's?

Ik richt spelhoeken in vanuit de rekendoelen die gesteld zijn.

Ik begeleid het spel van de kinderen door mee te spelen.

Hoe sluit je aan bij datgene wat de kinderen spelen?

Stuur je de kinderen richting het doel?

Hoe richt je je met jouw spelbegeleiding op een rekendoel?

Op welke manier geef je feedback tijdens het spelen met de kinderen?

Waar zitten mogelijkheden voor verdere ontwikkeling van ons doelgerichte spelaanbod en begeleiding?

Bijlage 5: fragment uit het logboek van de onderzoeker

Kleurcodes om het onderzoeksproces te kunnen volgen:

Verzamelen van data
Interventies
Verwerking of onderzoeksverslag
Overig

DATUM	ACTIVITEIT	RESULTAAT
3-3	Observatie basisschool K	Viel een beetje tegen. Weet niet of ik er veel aan heb. Kinderen kregen een opdracht in de winkel. Er werd niet gespeeld. Elke week staat een andere opdracht centraal in de winkel. Wel wat gehad aan de structuur die ze aangeven in hun inrichting, maar niet voor dit onderzoek.
4-3	Spelimpuls versie 1 naar collega's gestuurd.	Enthousiaste collega's. Meteen reactie terug.
6-3	In de posthoek gefilmd zonder impuls. Beide groepjes zijn gefilmd.	Moeilijk om niet te doen wat ik bedacht heb. Kinderen uit de huishoek gaan als natuurlijk naar de posthoek. Ook kinderen aan tafel willen naar het postkantoor. Dat laat ik toe.
15-3	Feedback spelimpuls versie 1 en literatuur directe-instructiemodel verwerkt in versie 2. Versie 2 naar collega's gestuurd.	Ik ben enthousiast over het directe-instructiemodel, omdat wij daar op school goed mee werken. Het ziet er zo erg goed uit.
19-3+20-3	Groepjes gefilmd na beide kringen uit versie 2. Ook interview met alle kinderen gedaan.	Kring verloopt goed. Oefenen in tweetallen verloopt soepel en kinderen zijn leuk bezig. Kinderen reageren enthousiast op het meespelen van mij. Willen mij graag helpen. Werkt om de poppenhoek te stimuleren te gaan kopen door hen om wat geld te vragen. Lastig om opbouwende feedback te geven. Dat gaat tegen mijn natuur in tijdens het spel. Kinderen worden hierdoor uit hun spel gehaald en dat is niet de bedoeling van mijn spelimpuls.
22-3	Opnames bekeken en verwerkt middels feedbackformulier.	Wow! Er is echt wat veranderd! Dat had ik tijdens het opnemen niet in de gaten.

	Tijd opgenomen hoeveel tijd er rondom de doelen gespeeld wordt.	
25-3	Feedback collega's versie 2 en eigen ervaringen verwerkt in versie 3. Versie 3 is geschreven voor de bloemenwinkel.	Verskil tussen versie 2 en 3 is klein. Alleen wel andere doelen.
30-3	Start bloemenwinkel in de klas. In de kring worden materialen verzameld. Inrichting is compleet.	Winkel spreekt aan. Niet alleen vanuit de huishoek, maar ook vanuit de bouwhoek worden bloemen gekocht. Idee van de kinderen om bloemen ook in te pakken meegenomen in de inrichting.
7-4	Kring 1	Uitgevoerd door mijn duo-collega.
8-4	Werkles	Hoor kinderen praten over het gepast betalen. Duidelijk dat de kring uitgevoerd is. Bij sommige kinderen betaal ik expres met een munt van twee euro en een munt van een euro als ik drie euro moet betalen. Doordat ik me bewust ben van het doel 'gepast betalen' en doordat ik weet wat de volgende stap is, doe ik dit.
13-4	Kring 2	Uitgevoerd in de kleine kring. Zo gaat het werken in tweetallen goed. Zijn enthousiast. Willen graag achter de kassa. Dit verloopt goed. Bedoeling is duidelijk en betrokkenheid is hoog waardoor ik feedback kan geven bij ieder tweetal.
16-4/17-4	Opname in de bloemenwinkel en interview kinderen.	Wijzen bij het interview op de doelen die. Hoor ook bij de opname dingen terug van de rolhandelingen.
21-4	Interview collega's	Collega's zijn enthousiast. Er is duidelijk vooruitgang geboekt in de spelbegeleiding. Misschien stuurde ik door samen te vatten een beetje naar de richting die ik wilde horen.

Bijlage 6: spelimpuls (definitieve versie)

1. Doelen koppelen aan rolhandelingen

De leerkracht heeft de rekendoelen die zij wil bereiken in de spelhoek verwerkt in de rolhandelingen. Bijvoorbeeld.

1. Gepast kunnen betalen van voorwerpen/bedragen onder 10 euro (in hele euro's) met munten van 1 en 2 euro en bedragen met munten van 1 en 2 euro kunnen vaststellen.

Dit doel is gekoppeld aan de rolhandeling van zowel de klant als de bloemist.

De klant betaalt gepast het bedrag dat de bloemen kosten.

De bloemist controleert of de klant genoeg betaalt heeft.

2. Inrichten van de hoek en rollen verkennen

In de eerste kringactiviteit betreft de leerkracht de kinderen bij de inrichting van de winkelhoek. De kinderen denken mee en verzamelen materiaal samen met de leerkracht. De leerkracht bekijkt de inrichting van de themahoek kritisch met betrekking tot de rekendoelen en zorgt ervoor dat materialen aanwezig zijn voor het spelen rondom de doelen.

Het is van belang dat de kinderen de rollen goed verkennen voor de volgende kring. Dit kan door middel van een filmpje, excursie of boek.

3. Doelen koppelen aan rolhandelingen

De stappen van het directe instructiemodel worden doorlopen:

1. Ophalen voorkennis

- Terugblikken op de rolhandelingen die de winkelier en klant uitvoerden tijdens een eerdere winkel en op het verkennen van de rollen.

- Afspraken maken over de rolhandelingen. Deze worden visueel gemaakt en na de kring in de spelhoek opgehangen.

- De leerkracht benoemt 1 rolhandeling expliciet. Bijvoorbeeld: in deze kring oefenen we het gepast betalen.

2. Instructie

- De rolhandeling wordt gepresenteerd. Dit kan door middel van een filmpje en het uitspelen van het rollenspel voor de klas. De leerkracht speelt hierin mee zodat ze het goede voorbeeld geeft van de rolhandeling. Gesprek met de kinderen n.a.v. het rollenspel. Stel vragen, bijvoorbeeld: Hoe zag je dat de klant gepast betaalde? Wat deed de winkelier toen die het geld kreeg?

3. Begeleide inoefening

- Voor het oefenen vertelt de leerkracht wat ze gaan uitspelen. Bijvoorbeeld: we gaan nu gepast betalen. De bloemist vertelt hoe duur de bloemen zijn. De klant betaalt gepast. De bloemist controleert of hij genoeg geld heeft gekregen.
- In tweetallen wordt de rolhandeling uitgespeeld. De leerkracht gaat tijdens het inoefenen en bij de bespreking in op de aanpak van de kinderen (het proces).

4. Zelfstandig verwerken

- Tijdens de werkles spelen de kinderen in de winkelhoek. De leerkracht speelt mee als klant (dit doet ze 1 à 2 keer per werkles). Zij geeft feedback op de rolhandelingen van de winkelier, maar kan dit ook doen op de klant die voor haar aan de beurt is. Dit kan door te herhalen wat het kind zegt of een compliment te geven waarbij ze de rolhandeling benoemt. Bijvoorbeeld: Jij bent een goede bloemist zie ik, want je controleert goed of je genoeg geld gekregen hebt. Mocht de rolhandeling nog niet goed verlopen. Kun je om kinderen niet uit hun spel te halen dit bij de evaluatie bespreekbaar maken.
- De leerkracht sluit aan bij het spel van de kinderen. Mocht het spel van de kinderen passen bij de rolhandelingen van de klant of bloemist is het van belang hierbij aan te sluiten en zal kopen van bloemen waarschijnlijk vanzelf aan de orde komen. Mocht dit door tijd niet lukken is mijn advies het later te proberen en kinderen niet te storen in hun spel door het plotseling om te buigen. Sluit het spel niet aan bij de rolhandelingen van de bloemist of klant is kan de leerkracht het spel ombuigen: "Kan ik hier ook bloemen kopen?"
- De kinderen hoeven niet de hele werkles bezig te zijn rondom de rekendoelen, maar bij het kopen van de bloemen worden de rolafspraken

gehanteerd.

- Eerst richt de leerkracht zich op de afgesproken rolhandelingen. Als dit goed gaat kan zij een leermoment inbouwen door een probleem in te brengen of vragen te stellen. Dit kan ook tijdens de evaluatie.

- De leerkracht kan tijdens de verlengde instructie met kinderen die daar ondersteuning bij nodig hebben gezamenlijk de rolhandelingen nog eens uitspelen.

5. Terugkoppeling

- Tijdens de evaluatie van de werkles kom je terug op de rolafspraken in de winkelhoek. Lukte het om je eraan te houden? Wat is nog moeilijk? Wie had gepast betaald? Hoe zag je dat? De leerkracht geeft feedback op wat zij tijdens het meespelen gezien heeft.

4. Een stapje verder

Een week na de tweede kring is, door observaties en meespelen, duidelijk of de kinderen de rolhandeling uitvoeren of dat ze hierbij meer ondersteuning nodig hebben. De stappen van het directe instructiemodel worden weer doorlopen voor het tweede doel dat de leerkracht gekoppeld heeft aan de rolhandelingen.

- Als het eerste doel niet voldoende aan de orde is gekomen moet hier tijdens het ophalen van de voorkennis expliciet aandacht aan besteed worden of in een aparte kring herhaalt.

- Als de terugkoppeling onvoldoende aan de orde is geweest afgelopen week is het advies daar bij de stap 'ophalen voorkennis' goed op in te gaan.

Bijlage 7: feedback critical friends

Algemeen:

CF1: let op woordkeuze, zin niet beginnen met 'ik'

CF1: voorkom dat je teveel wil herhalen om compleet te zijn

Hoofdstuk 2:

CF1: stilliger formuleren/actiever schrijven. Dit is zo ipv ... stelt dat... (stellen, beweren gebruiken lijkt alsof je het er niet mee eens bent.

CF2: Je theoretische verantwoording is volop aanwezig. Wat mij opvalt is dat je bij herhaling van literatuur weer alle namen vermeldt. In ons handboek staat geschreven dat je de eerste keer alle namen moet vermelden en daarna de achternaam van eerste auteur gevolgd door et al. (2001)

CF3: Je formuleert stellend genoeg en je deelvragen dekken je onderzoeksvraag (ik vind je deelvragen wel duidelijker dan jouw hele lange onderzoeksvraag).

CF3: Er zit wel een stukje herhaling in maar dit vind ik niet storend, het maakt voor mij het geheel duidelijker en je laat zo zien wat je echt belangrijk vindt.

Hoofdstuk 3:

CF2: 4 kinderen betrouwbaar genoeg? Als er 1 wegvalt kun je opnieuw beginnen.

CF2: Voor mij ben je navolgbaar in de keuzes die je maakt

CF3: De stappen die je onderneemt zijn ook duidelijk opgeschreven.

H4

CF1: Gebruik navolgbaar ipv betrouwbaar.

CF 1 over 4.2.1. Feedback van CF is dat ik onderstaande alinea beter in een opsomming kan doen. Ik heb bewust geen opsomming gebruikt, omdat in de cursus academisch schrijven wordt geadviseerd geen opsommingen te gebruiken. Heb naar aanleiding van de feedback wel gekeken naar deze alinea en ervoor gezorgd dat met name het begin duidelijker opgeschreven is.

CF1: directe-instructiemodel in schema weergeven

CF2: Zeg erbij dat je een collega citeert. Nu kan het ook een citaat zijn van jou.

H5:

CF1: is langer meespelen ook meteen beter? beargumenteer.

CF1: Bekijk deelvraag 2 nog eens. Niet alles geeft antwoord op jouw vraag. Zorg ervoor dat je het belangrijkste als eerste noemt.

CF2: Praktische opbrengst: zeg ook iets over de praktische opbrengst in je eigen lessen.

CF3: opbouw is goed.

Bijlage 8: feedbackformulieren van de presentatie



Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Ineke Scholten
	Datum presentatie	11 juni 2015
	Naam toehoorder	Monique Boersma
	Titel presentatie	Juf, speel met me! meel!
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	je ligt je antwoorden goed toe
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	duidelijk. Goed uitgelegd.
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	=> er wordt heel duidelijk aan gegeven uit welke bronnen info is gehaald. En bronnen worden gecombineerd
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	ja. we doorlopen samen de stappen
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	je hebt voor bronnen geraadpleegd en veel gesprekken gehad met collega's. Dit heb je gecombineerd tot een werkbaar plan.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	het is een onderwerp wat goed aan sluit bij de praktijk. Dit is iets waar ze echt tegen aan lopen. Deze ervaringen / onderzoeken zal er voor zorgen dat het onderwijs in de gr 1/2/3 zal verbeteren
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	ik denk dat het inzicht geeft in het werken met kinderen. Het geeft wat er gr 1/2/3. En dat je veel dingen kunt doortrekken naar hogere
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	top!
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	een goed praktisch onderzoek wat goed onderbouwd is vanuit de theorie maar waar de inbreng van collega's ook meekent
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	goed onderbouwd, en het gedacht een praktisch onderzoek waar meteen in de praktijk ingezet kan worden
Handtekening		M. Boersma

Handtekening van de toehoorder (Monique Boersma) bij de afname door Fontys OOI Educatie SEM

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Ineke Scholten
	Datum presentatie	11 juni 2015
	Naam toehoorder	Nanda Lonkerman
	Titel presentatie	Juf, speel met me mee!
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Ja, je gaat heel relaxed om met de vragen die je tussendoor krijgt en past dit goed in in je verhaal
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	ja
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	ja
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	ja er is gebruik gemaakt van veel verschillende bronnen. koppeling theorie / praktijk is heel goed.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	ja
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	ja tabellen, grafieken, conclusies opgesomd,
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	als je de kleuters hebt is dit zeker relevant. er wordt veel gespeeld, maar zeker ook voor groep 3 ik ben me bewuster van wat spel kan doen en hoe belangrijk het is. hoe ik het toe zou kunnen passen weet ik nog niet
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Bewuster en doelgerichter werken.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Je kunt merken dat je er veel van weet en dat je veel ervaring hebt. Je legt alles heel duidelijk en rustig uit.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Interessant onderzoek! Iets waar je in de praktijk ook echt mee aan de slag kunt. Goed gedaan!!
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Veel kennis verworven en veel ervaring. Ook veel verbanden gelegd en verschillende dingen uitprobeerden. Verschillende bronnen gebruikt, veel tijd ingestoken en geen gederen nemen met zo'n haar gen antwoord maar dieper blijven!!

Hersluiting:

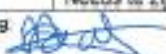
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Ineke Scholten
	Datum presentatie	11 juni 2015
	Naam toehoorder	Markus de Graaf
	Titel presentatie	Juf, speel met me! meel
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Wanneer er vraag is wordt er goed gereageerd. geeft aan dat er vragen mogen worden gesteld. heeft voorbeeld bij antwoord
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	duidelijk genoemd en uitgelegd
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	theorie gezocht die nodig was
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	bronnen zijn genoemd belangrijke concepten ook
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	nelder in stappen uitgelegd en voorbeelden gegeven
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	sluiten prima aan. ja, neemt steeds wat er mee is gedaan.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	praktisch toepasbaar kan bij leerkrachten, maar ook idee voor impuls voor manier van werken
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	goede info voor leerkrachten kan ingezet worden in speltheorie onderwijs was nog weinig info over dus nuttige bijdrage voor het vak
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	verloft duidelijk en weet goed waar ze het over heeft
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	goede beargumenteerde conclusies gemaakt
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	onderzoeksvaardigheden verbeterd winnig van zijn kan collega's helpen om spel te verbeteren en dusleren te behalen

manier om feedback geven
is naar redeneren te vertalen + belangrijk

gl-3 etc.

Handtekening: 

Dit formulier moet u overhandigen aan de docent van de cursus of het leerplan van de cursus van Fontys op 11 juni 2015.

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Ineke Schollen
	Datum presentatie	11 juni 2015
	Naam toehoorder	Rene Koo
	Titel presentatie	Juf, speel met me! meel
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Adequaat op vragen: + (en voorbeelden pakt af)
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Prima, theorieën linken aan bij onderwijs maar en worden breed gebruikt
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Ja, verder idem
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Ja
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Heel duidelijk
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Opbouw waarom steeds nieuwe nieuwe informatie uit de verschillende fases wordt verzameld is mooi! → theoretische uitspraken, belichting
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Relevant; direct gekoppeld aan praktijk in de groep.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Heeft niet alleen de onderwerpen (Jach) ontwikkelt, maar ook haar collega's - Knap
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Goed te volgen, gestructureerd. Had iets completer (korten) gekend - Heel duidelijk.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Heel praktische ophef.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	- theoretisch onderzoek - praktisch uitvoeren van onderzoek op niveau

Handtekening:

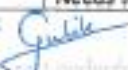


Fontys is een initiatief van de provincie Noord-Brabant en de gemeenten Breda, Eindhoven, Tilburg en 's-Hertogenbosch.

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Ineke Scholten
	Datum presentatie	11 juni 2015
	Naam toehoorder	G.v. Gulik
	Titel presentatie	Juf, speel met me mee!
Communicatie	Is er sprake van dialoog?	Er is ruimte om vragen te stellen en de antwoorden zijn helder. Soms ook met duidelijke voorbeelden.
	Reageert de student adequaat op vragen?	
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Ja
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Voor de kleutergroepen zeer relevant.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Staan duidelijk vermeld en komen tijdens de presentatie kort aan bod
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Duidelijk aangegeven tijdens de presentatie
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Zeer zichtbaar tijdens de presentatie
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk?	Meeen in de praktijk bruikbaar.
	Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Niet echt voor de bovenbouw?
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Het is goed onderbouwd en het werkt motiverend voor leerkracht en kind. Het is ook bruikbaar op andere scholen.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Zeer helder verhaal, goede voorbeelden. Duidelijk in beeld gebracht. Inspirerend.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Innoverend
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Ineke heeft de theorie en haar onderzoek zeer goed in beeld. Ze weet waar ze het over heeft. Vertelt vlak hoe alles verlopen is. Heeft zich gespecialiseerd in de verschillende rollen als lkr.

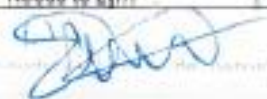
Handtekening



Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Ineke Schollen
	Datum presentatie	11 juni 2015
	Naam toehoorder	Minke Emmen
	Titel presentatie	Juf. speel met me! meel
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	W/e worden aangemoedigd om vragen te stellen. → Ja, duidelijke uitleg
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Ja
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Ja, bij de onderbouwgroepen 1 en 2.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Ja, deze zijn zichtbaar in de presentatie
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Ja → stapsgewijs door het onderzoek gegaan
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Ja. Koppeling naar zelf ingebrachte ideeën
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	De relevantie is duidelijk a.d.h.v. de aanleiding voor het onderzoek. Nog. Niet zozeer voor midden- en bovenbouw.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Relevant voor de praktijk → onderzoek is sterk onderbouwd d.m.v. theorie → op andere scholen dus ook bruikbaar.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Duidelijk, overzichtelijk
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Uitgebreid, innovatief, relevant
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Ineke is kritisch & heeft de theoretische kennis om deze te koppelen aan de praktijk.

Handtekening:



De formulier is veld met de naam van de student, het schooljaar en de naam van de school. Fontys Opleidingscentrum

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Ineke Scholten
	Datum presentatie	11 juni 2015
	Naam toehoorder	Ewouda Galsma
	Titel presentatie	Juf, speel met me! meel
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Ja, ze legt ook uit en geeft aan waarom ze iets wel/niet gedaan heeft
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Ja
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Ja, wel voor bij de onderbouw
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Ja, deze worden vermeld in de presentatie
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Ja, vooral wordt aangegeven hoe het onderzoek is opgebouwd Ze geeft ook aan hoe aan het onderzoek gewerkt is
Data-verzameling / verwerking	Stuilen de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Ja De verzamelde gegevens zijn verwerkt in diverse manieren van werken. Dit is ook voor gewaarschuwd voor de lezers erg belangrijk
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Ja meer vibratie v lls kan opbrengen Verhoging
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Zeker een grote impact.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Goed verzorgde / opgebouwde presentatie. Ook citaten van lls erin verwerkt
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Duidelijke presentatie
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master special educational Needs te zijn?	Door theorie en praktijk te koppelen Veel "bagage" heeft om vragen v lls de aan te bevestigen

Handtekening



De docent heeft de feedbackformulier ingevuld met de ingevulde feedback

Fontys, 11 juni 2015