

Speel je wijzer!

Een werkplan spelen in groep drie



Student: Leonie Janssen

Studentnummer: 2205155

Opleiding: Master Special Educational Needs

Fontys-opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Begeleiders in onderzoek: Wieny van Noorel en Aleid Beets-Kessens

Datum: juni 2014

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Hoofdstuk1 Inleiding	6
1.1 Aanleiding.....	6
1.2 Probleemstelling.....	6
1.3 Het doel van het onderzoek	7
1.4 Het doel in het onderzoek.....	7
1.5 Maatschappelijke relevantie	8
1.6 Onderzoeksvraag.....	9
1.7 Deelvragen.....	9
1.8 Centrale begrippen.....	9
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing.....	11
2.1 Het belang van spelen voor het jonge kind.....	11
2.1.1 Het belang van spel voor een intrinsieke motivatie	12
2.1.2 Spelen in groep drie.....	13
2.1.3 Spelen als didactisch hulpmiddel	13
2.2 Leren lezen en spellen in groep drie	14
2.3 Het werkplan	14
2.3.1 De indeling van kinderen in een werkplan spelen	15
2.3.2 De doelen in een werkplan spelen	17
2.3.3 Het leerkrachthandelen in een werkplan spelen	18
2.3.4 Materialen in een werkplan spelen	19
2.4 Conclusie	19
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	20
3.1 Onderzoeksgroep	20
3.2 Instrumentarium en procedure.....	21
3.2.1 Het vooronderzoek.....	21
3.2.2 Ontwerpfase.....	21
3.2.3 Evaluatiefase	22
3.2.4 Werkplan en tijdspad	23
3.3 Betrouwbaarheid, validiteit en ethiek.....	24
Hoofdstuk 4. Data-analyse	26
4.1 Vooronderzoek.....	26
4.2 Ontwerpfase.....	28
4.2.1 Prototype 1 en tussenevaluatie.....	29
4.2.2 Prototype 2 en tussenevaluatie.....	30
4.3 Evaluatiefase	30
Hoofdstuk 5 Conclusie.....	36
5.1 Deelvraag 1.....	36

5.2 Deelvraag 2.....	38
5.3 Onderzoeksvraag.....	39
5.4 Aanbevelingen.....	40
Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie	42
Literatuurlijst.....	45
Bijlage 1 Didactisch werkplan.....	48
Bijlage 2 Notulen leerjaaroverleg.....	50
Bijlage 3 Spelontwikkelingschalen	51
Bijlage 4 Inventarisatielijst spelobservatie.....	52
Bijlage 5 Formulier leerkrachthandelen	56
Bijlage 6 Agenda focusgroep	57
Bijlage 7 Placemat	58
Bijlage 8 Prototype 1 werkplan spelen en kijkwijzer spelen	59
Bijlage 9 Prototype 2 werkplan spelen en kijkwijzer spelen	61
Bijlage 10 Evaluatie leerkrachthandelen collega.....	63
Bijlage 11 Evaluatie leerkrachthandelen onderzoeker	64
Bijlage 12 Waarneembaar leerkrachthandelen in filmbeelden	65

Samenvatting

Groepsleerkracht zijn in groep drie is voor mij de leukste baan in het onderwijs. Als kleuterleidster wil ik de kinderen spelend tot leren brengen. De speelbehoefte van de kinderen is niet veranderd omdat ze in augustus naar een nieuwe groep gaan.

Daarom zien mijn collega van de parallelgroep en ik het belang van spelen en keert het dagelijks terug in groep drie van Daltonschool Speelwijzer (fictieve naam) waar ik mijn onderzoek doe. Er zijn twee groepen drie met drieëntwintig leerlingen.

Spelen is voor het jonge kind de manier om de wereld te ontdekken. In groep drie willen mijn collega en ik aansluiten bij die speelbehoefte die volgens Janssen-Vos (2008) kenmerkend is voor het jonge kind in groep één tot en met vier. In groep drie hebben de leerkrachten de taak dat de doelen van het aanvankelijk onderwijs worden gehaald. Met het bestaande didactisch werkplan geven we kinderen op maat hun instructie en begeleiding in het lezen en spellen.

Middels een werkplan spelen kunnen we kinderen begeleiden in een betekenisvolle speelcontext. Dit sluit aan bij Basisontwikkeling/Ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO zie §1.6) zijnde de visie van het werken met jonge kinderen op Daltonschool Speelwijzer.

Bovenstaande was de aanzet tot dit praktijkgerichte onderzoek met de volgende onderzoeksvraag:

Aan welke voorwaarden moet een werkplan spelen voldoen, zodat de leerkracht in staat wordt gesteld (mee)spelend af te stemmen op de onderwijsbehoeften van kinderen in groep drie, waarbij verbindingen worden gemaakt met lezen en spelling?

In de theoretische verkenning blijkt het belang van een goede betrokkenheid en motivatie van kinderen bij het leerproces (Stevens, 2002). Zoals van Oers (1992) stelt, geven actieve en levensechte activiteiten betekenis aan het leren.

De werkbaarheid van het werkplan spelen wordt volgens de betrokkenen vergroot als de lay-out zover mogelijk overeenkomt met het bestaande didactisch werkplan. De onderdelen hiervan zijn daarom in de theoretische verkenning opgenomen.

Het ontwerponderzoek heeft uiteindelijk een model voor het werkplan spelen opgeleverd dat aansluit bij het bestaande didactisch werkplan. De collega en ik hebben nieuwe handelingsmogelijkheden gekregen waardoor we in staat zijn om meespelend kinderen te begeleiden. Daarbij kunnen we de verbinding maken met het didactisch werkplan lezen en spelling.

Hoofdstuk1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik de motivatie voor dit onderzoek en met welke vragen ik mijn doelen wil bereiken.

1.1 Aanleiding

Opbrengstgericht werken (OGW zie §1.8) werd in 2011 op Daltonschool Speelwijzer geïntroduceerd. In groep drie is een didactisch werkplan (zie §1.6) ontworpen voor onder andere lezen en spelling. Door deze te verbinden met de leerlijnen van de methodes kunnen kinderen binnen het thematisch werken spelend leren. Het spelen wordt aangeboden:

- in de hoeken waar tijdens het vrije spelen verbindingen worden gemaakt met het aanvankelijk lezen en spellen.
- in het keuzewerk. Kinderen kunnen kiezen uit taken die gerelateerd zijn aan de doelen van aanvankelijk lezen en spelling. De taken hebben een open karakter waarbij kinderen een eigen inbreng hebben bij de uitvoering. Er is ruimte voor spelen, creativiteit, expressie en samenwerking.
- in het eigen plan. Kinderen kunnen eigen initiatieven ontplooien nadat ze zijn voorgelegd aan de leerkracht.

1.2 Probleemstelling

De visie op het leren van het jonge kind in groep drie van Daltonschool Speelwijzer is gericht op een ondoorbroken ontwikkelingslijn. In groep drie zijn kinderen die zich in verschillende ontwikkelniveaus en speelfases bevinden in de leeftijd van vijf, zes en zeven jaar. De leerkrachten van groep 2 maken onder andere voor het lezen en spelling een indeling in de niveaus van het didactisch werkplan. Hierop is de beginsituatie van groep drie gebaseerd. Voor het spelen geldt dat de feitelijke speelfase niet is vastgesteld. De leerkrachten van groep drie ervaren dat ze aansluiten bij de goede speelfase als de kinderen enthousiast en betrokken zijn (zie §1.6). Dit is echter niet altijd het geval (zie notulen leerjaaroverleg bijlage 2). In de hoeken en het keuzewerk is differentiatie en gericht handelen een aandachtspunt omdat:

- de leerkracht bij het incidenteel meespelen niet uitgaat van een doel. De interventies zijn intuïtief en niet onderbouwd. Het spelen is nu een activiteit waarbij kinderen hun eigen ontwikkeling doormaken zonder gerichte interventie die aansluit bij de speelontwikkeling van de kinderen.
- de leerkracht niet kan anticiperen op de discrepantie tussen de verschillende speelfases waardoor conflicten kunnen ontstaan. De uiteenlopende speelfase maakt dat kinderen het spel anders beleven. Een voorbeeld hiervan is het regelspel, waarbij kinderen in staat moeten zijn om zich aan de afgesproken regels van het spel te houden (Janssen-Vos, 2008). Het aanpassen van de spelregels tijdens het spelen, wat kan gebeuren op het moment dat kinderen zich in verschillende speelfasen bevinden, kan conflicten veroorzaken. Kinderen in dezelfde speelfase kunnen afspraken maken zodat het spel goed verloopt.

In de groepsorganisatie kan het van belang zijn om kinderen in dezelfde speelfase samen te laten spelen waardoor een doel wordt behaald. Dit kan gericht zijn wanneer de leerkracht naast de cognitieve ontwikkeling ook zicht heeft op de speelontwikkeling. Een critical friend gaf daarbij een aanzet om in de theoretische verkenning het belang van spelen te verklaren (zie §2.1).

1.3 Het doel van het onderzoek

Als dit onderzoek is afgerond, beschikt groep drie van Daltonschool Speelwijzer over een flexibel werkplan spelen dat leerkrachten structuur geeft tijdens het begeleiden van spelen. Het model is in combinatie met het bestaande didactische werkplan lezen en spelling te gebruiken en helpt de leerkrachten verbindingen te maken tussen het spelen en de doelen van het leren lezen en spellen. De leerkracht kan (mee)spelend handelingsgericht kinderen begeleiden in hun ontwikkeling, waardoor onderwijs op maat wordt geboden.

1.4 Het doel in het onderzoek

Het leerkrachthandelen (zie §2.3.3) is afgestemd op de speelontwikkeling. Kinderen hebben de intrinsieke motivatie (zie §2.1.1) om samen met de leerkracht speelactiviteiten te arrangeren die het leren lezen en spellen bevorderen.

De doelen van lezen en spelling (zie §2. 2) worden binnen een betekenisvolle context (zie §1.6) aangeboden.

Het werkplan spelen levert binnen het opbrengst gericht werken een bijdrage aan de verantwoording van spelen in de onderbouw. De leerkrachten in groep drie kunnen aanspreekbaar zijn op hun handelen en kunnen de dialoog aangaan over de visie van de noodzakelijkheid van spelen voor het jonge kind.

Met dit onderzoek wil ik een persoonlijk doel bereiken. In het verleden waren het de kinderen die zich aan moesten passen aan het programma van de methode. Het welbevinden en de betrokkenheid van de jonge kinderen was daarbij zeer wisselend. Het toevoegen van spel naast het programma ervaar ik als een verbetering. Het volgen van de modules JKD overtuigt mij echter dat het spelen in groep drie explicieter ingezet dient te worden waarbij ik gericht begeleid. Mijn inziens kunnen kinderen in groep drie dan in een goed welbevinden binnen het informeel leren de kerndoelen halen. Het werkplan spelen kan mij helpen gerichte interventies te plaatsen.

1.5 Maatschappelijke relevantie

Goorhuis en Meijer (in Naaijens, 2012) schrijven over verschooling van het onderwijs aan het jonge kind. Kinderen worden op (te) jonge leeftijd gericht op de cognitieve ontwikkeling waardoor het juist veelzijdige van de vroegkinderlijke ontwikkeling in het gedrang komt. Er heerst een algemeen gedeelde cultuur van opschroeven waarbij toetsresultaten een grote rol spelen. Het spelend leren wordt vertaald als een didactiek waarin kinderen niet meer vrij spelen.

Dit is herkenbaar in Daltonschool Speelwijzer. De leerkrachten van groep één en twee zijn zich hiervan bewust en zoeken een oplossing om binnen een spelgericht curriculum het opbrengstgericht werken niet los te laten. In groep drie wordt een balans gezocht tussen het vrije spelen, spelen binnen een taak en het uitvoeren van verplichte taken. Er vindt een verschuiving plaats waarbij de leerling steeds meer invloed krijgt op het aanbod waarbinnen de leerkracht de gestelde doelen verwerkt. Het is wenselijk om op groepsniveau overzicht te krijgen in de speelfases, waardoor leerkrachten beter in staat zijn een verbinding te maken tussen spelen en leren op de juiste niveaus. Een werkplan spelen kan hier wellicht aan bijdragen.

1.6 Onderzoeksvraag

Aan welke voorwaarden moet een werkplan spelen voldoen, zodat de leerkracht in staat wordt gesteld (mee)spelend af te stemmen op de onderwijsbehoeften van kinderen in groep drie, waarbij verbindingen worden gemaakt met lezen en spelling?

1.7 Deelvragen

- Welke onderdelen moeten in het werkplan spelen opgenomen worden zodat het een werkbaar instrument voor de leerkracht is dat aansluit bij het bestaande didactisch werkplan lezen en spelling?
- Op welke wijze leidt de introductie van het werkplan spelen tot het aanpassen van de spelbegeleiding van de leerkrachten in groep drie tijdens het (mee)spelen?

1.8 Centrale begrippen

De begrippen die relevant zijn in dit onderzoek:

Ontwikkelingsgericht onderwijs gaat uit van de eigen ontwikkelkracht waarbij gerichte bemiddelende hulp van de leerkracht nodig is. De spelactiviteit is leidend en gaat geleidelijk over in de leeractiviteit. Basisontwikkeling is een uitwerking voor de praktijk. *“Het gaat hierbij om het ontwikkelen van een stabiele, harmonieuze persoonlijkheid, die leidt tot zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en intellectuele kwaliteiten”* (Beets-Kessens & Memelink, 2009).

Betrokkenheid heeft het kenmerk dat iemand geconcentreerd en aanhoudend bezig kan zijn met een activiteit waarbij hij gemotiveerd is. Deze activiteit sluit aan bij een drang om nieuwe mogelijkheden te ontdekken (Beets-Kessens & Memelink, 2009).

Betekenisvolle context: De brede persoonsontwikkeling, specifieke kennis en vaardigheden worden aangesproken in een omgeving die voor kinderen een zinvolle betekenis heeft waar ze bij nieuwe ervaringen nieuwe betekenissen opdoen. Ze begrijpen waarom ze het leren en wat ze met deze kennis kunnen doen in een voor hen werkelijke situatie (Janssen-Vos, 2008).

Zone van naaste ontwikkeling:

Van Oers (2013) stelt dat kinderen volwassenen imiteren om deel te nemen aan hun cultuur. De handelingen die ze daarvoor nodig hebben willen ze leren. In een betekenisvolle context willen kinderen activiteiten uitvoeren waarbij ze dicht bij dit doel komen. Vygotsky stelt dat het kind hierbij de sociale ondersteuning van de volwassene nodig heeft. De actuele ontwikkeling is wat het kind al kan.

De begeleiding vindt plaats in de zone van naaste ontwikkeling waar het kind uitgedaagd wordt om nieuwe handelingen te leren (Janssen-Vos, 2008).

Opbrengstgericht werken (OGW) wordt door Bakx (2010) omschreven als een methodiek waarbij systematisch gewerkt wordt aan de gewenste leeropbrengsten. Kinderen worden in beeld gebracht en de doelen worden verbonden aan de resultaten.

Handelingsgericht werken (HGW) is een planmatige manier van werken waarbij de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van het kind centraal staan. In de begeleiding gaat men uit van de positieve kenmerken. Er is samenwerking tussen alle betrokkenen van het kind. Er wordt systematisch vanuit doelen gewerkt in interactie met de omgeving (Pameijer, Van Beukering, Schulpen, Van de Veire, 2007). In het handelingsplan worden de afspraken beschreven.

Didactisch werkplan

Het didactisch werkplan is een model waarin de gerichte hulp aan kinderen op cognitief niveau is beschreven. Het model in bijlage 1 is specifiek ontworpen door het team van Daltonschool Speelwijzer. De kinderen worden ingedeeld in zorg- en instructieniveaus. Per niveau staan de doelen, de leerlingactiviteiten, het aanbod en het leerkrachthandelen beschreven. Het geeft overzicht waardoor de leerkracht gericht instructies geeft en een betere afstemming in het aanbod maakt.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk geef ik met behulp van de literatuur antwoord op de volgende vragen:

- Wat is het belang van spelen voor het jonge kind?
- Welke leerkrachtvaardigheden zijn er nodig om het spelen adequaat te begeleiden?

Tevens bespreek ik de relevantie van deze theorie in de context van groep drie van Daltonschool Speelwijzer.

2.1 Het belang van spelen voor het jonge kind

Het belang van spelen wordt door vele pedagogen onderkend omdat het onlosmakelijk met een kind verbonden is. Dewey noemt spelen een manier van leven waarbij het kind nieuwe handelingsmogelijkheden verkent. (Berding, in Van der Aalsvoort, 2011). Piaget stelt dat kinderen in het vrije spel zelf leren door ontdekken (Goorhuis & Oenema, 2014). Voor Vygotsky *“is spel een voortvloeisel uit een basale instinctieve eigenschap van de menselijke natuur, namelijk de instinctieve drijfveer om sociaal contact te zoeken en te onderhouden en deel uit te maken van de (sociaal-culturele) wereld met anderen”* (Van Oers in Van der Aalsvoort, 2011, p.40).

De contacten met andere kinderen en de leerkracht sporen aan tot interactie waardoor kinderen tijdens het spelen in de zone van naaste ontwikkeling leren (Van Oers in Van der Aalsvoort, 2011). Het rollenspel is daarbij de context voor de zone van naaste ontwikkeling en de ontwikkelende leerprocessen. Pompert (2012) ziet spel binnen Basisontwikkeling als een sociaal-culturele activiteit waarbij actieve participatie geleerd kan worden mits er ruimte is om zelf te ontdekken.

Eigenschappen van spelen worden vaak beschreven als een bezigheid voor kinderen waarbij ze spontaan en in de context van hun eigen leefwereld actief zijn (Janssen-Vos, 2004). Spelen gebeurt op een basis van vrijwilligheid en heeft regels die door de spelers bepaald worden (Van der Aalsvoort, 2011). Van Esch (2010) beschrijft het spel vanuit de principes van Reggio Emilia waarbij kinderen in een bewust gecreëerde speelleeromgeving ontdekken, onderzoeken en exploreren.

In het Daltononderwijs is de onderzoekende houding, die essentieel is voor spelen, belangrijk. Parkhurst, de grondlegger van het Daltononderwijs, schreef hier in 1921 over: *“My conception of the ideal school is that it be a sociological laboratory where*

community life and community situations prevail; a place where community conditions, being prevalent, can be studied and assisted; a place where pupils themselves are the experimenters” (Parkhurst,1921, p.1).

In de praktijk van Daltonschool Speelwijzer wordt het belang van spelen in groep drie steeds meer gezien. Het vrije spel zoals in de opvatting van Piaget is aan de orde waarbij de leerkrachten zien dat het welbevinden beter is geworden sinds er meer ruimte is voor spel. In groep drie zien we echter dat kinderen ook spelbegeleiding nodig hebben om te ontwikkelen waardoor de visie van Vygotsky zeer passend is. In het spel zijn de kinderen actief en betrokken. De bewust gecreëerde leeromgeving zien we in groep drie als een ideaal dat helaas (nog) niet te realiseren is zoals bedoeld bij het Reggio Emilia onderwijs. Het inspireert ons om te verdiepen in de interesses van kinderen en de leeromgeving uitdagender te maken. We zien bij activiteiten in de interesse- en belevingswereld een grote betrokkenheid waarbij de kinderen met een sterke motivatie, gericht bezig zijn.

Wat kan deze motivatie betekenen voor de ontwikkeling?

2.1.1 Het belang van spel voor een intrinsieke motivatie

Kinderen spelen vanuit een intrinsieke motivatie met een nieuwsgierige en onderzoekende houding. Ze ontdekken daarbij hun eigen wereld in interactie met de omgeving en anderen. De ontwikkeling die ze door deze ervaringen meemaken is groot en moet als een eenheid worden gezien (Janssen, 2008). Stevens (2002) spreekt over de motivationele behoefte waarbij het leren productiever en efficiënter zal verlopen. Hij is van mening dat de omgeving uitdagend en eisen stellend moet zijn waardoor het leerproces kwalitatief beter zal worden.

Kinderen die leren vanuit een intrinsieke motivatie kunnen kennis verbinden aan hun eigen leefwereld. In het ontwikkelingsgericht werken is er geen verschil tussen het spelen en leren. Het is betekenisvol leren waarbij het spel de context is. Van Oers (2005) stelt dat begrip dat wordt opgebouwd door interactie met anderen beter beklijft. Inzicht waarbij een context van alle kanten wordt belicht, zal beter functioneren en tot het eigen intellectuele eigendom behoren.

2.1.2 Spelen in groep drie

In de kleutergroepen zijn de kinderen gewend aan het werken in een ontwikkelingsgerichte omgeving waarbij spelen het uitgangspunt is. Uitgaande van deze beginsituatie wordt deze lijn doorgezet in groep drie. Knijpstra, Pompert en Schiferli (1997) en Janssen (2004) gaan ook in groep drie uit van een spelgericht curriculum waarbij het activiteitenaanbod afgestemd is op de betekenisvolle contexten en de zone van naaste ontwikkeling. Het belang van betekenisgeving aan lees- schrijf- en rekenactiviteiten vanuit eigen ervaringen wordt benadrukt.

Van Kuyk (1992) daarentegen gaat uit van een complementair onderwijsmodel waarbij er ruimte is voor het zelfontdekkend leren waar dit mogelijk is met daarnaast begeleiding en sturing van de leerkracht indien dit nodig is. *“Het niveau van feitelijke ontwikkeling op grond waarvan het kind zelfstandig kan handelen en het niveau van naaste ontwikkeling waarnaar het kind met hulp geleid wordt, vormen gezamenlijk de basis voor het onderwijs aan jonge kinderen”* (Van Kuyk, 1992, p. 22).

Hij pleit voor een flexibel onderwijsmodel waarbij zowel sturen en eigen initiatief mogelijk zijn. Met andere woorden een flexibele combinatie van ontwikkelings- en programmagericht onderwijs. De brede ontwikkeling wordt gestimuleerd en daarnaast zijn de leerdoelen systematisch geordend in de leerstof.

2.1.3 Spelen als didactisch hulpmiddel

Voor jonge kinderen is een uitdagende omgeving een uitnodiging om actief te handelen. De onderwijsdoelen zitten verborgen in de doordachte speelomgeving (Beets-Kessens, 2013). Van der Aalsvoort (2011) stelt dat spelen leren is en zodanig in te zetten is als didactische werkvorm om feitenkennis in een speelvorm te laten oefenen. Van Oers (2013) daarentegen stelt dat spelen werken wordt als het verbonden is aan een taak. Er is dan sprake van een relatieve vrijheid met een educatief karakter. *“However, when the work actually implies strict execution of tasks, following specific rules without the freedom to decide how to interpret the rules or to invent new ways of doing them, ‘work’ is different from play. Even when children like doing them (which actually happens) such work is still different from play as it minimizes children’s degrees of freedom”* (Van Oers, 2013, p.196).

2.2 Leren lezen en spellen in groep drie

Het lezen en het spellen heeft een prominente plaats in groep 3. Huizinga (2002) stelt dat het lezen en spellen veel met elkaar te maken heeft. Het schrijven is een activiteit waarbij kinderen concreet met lezen en spellen actief bezig zijn. Smits en Braams (2006) stellen dat kinderen door invented spellen, waarbij ze zelf bedenken hoe ze een woord schrijven, een motiverende context nodig hebben. Dit sluit aan bij de mening van Van Oers (1992) waarbij hij stelt dat er een zinvolle betekenis moet zijn voor de kinderen. Ze moeten het lezen als een instrument kunnen inzetten in een levensechte activiteit. Moerkerke (2011) beschrijft het als de fase van ontluikend leren. *“De activiteiten worden niet specifiek in het kader van leren lezen aangeboden, maar vormen een context voor de betekenis van kunnen lezen”* (Moerkerke in Van der Aalsvoort (2011, p. 77). Struiksmā, Van der Leij en Vieijra (2012) schrijven over het belang van oefenen en het systematisch aanbieden van het lezen en spellen. Zij zijn van mening dat het goed uit kunnen voeren van een vaardigheid niet vervelend is en dat hiervoor oefenen daarom geen belemmering is.

Tot nu toe sluit de praktijk van groep drie grotendeels aan bij de visie van Van Kuyk (1992). Het complementair onderwijsmodel spreekt me aan omdat er kinderen zijn die gerichte interventies en sturing nodig hebben om uiteindelijk zelf tot leren lezen te komen. Dit kan echter ook in een rijke leeromgeving waarbij gebruik wordt gemaakt van de interesses en belevingswereld waardoor nieuwsgierigheid en motivatie voor betrokkenheid zorgen. Het ervaren van betekenis aan de lees- en spellingactiviteiten maakt kinderen uiteindelijk duidelijk dat een instructie of verwerking nieuwe mogelijkheden geeft om het spel te verruimen. Ik ben het dus ook met Struiksmā et al. (2012) eens dat gerichte instructie of inoefenen zinvol is. Ik ben van mening dat dit voor de kinderen een hoger doel moet dienen waarbij ze de verbinding maken naar hun eigen beleefwereld.

2.3 Het werkplan

Door een werkplan spelen toe te voegen aan de huidige werkplannen die gericht zijn op vooral de cognitieve ontwikkeling, wordt de brede ontwikkeling van de kinderen aangesproken. Den Otter (2009) stelt dat bij deze holistische benadering de onderwijsactiviteiten en het curriculum een doel zijn om het kind tot ontplooiing te

brengen binnen de eigen mogelijkheden. De talenten van een kind worden erkend waardoor het omgaan met de diversiteit van kinderen door alle betrokkenen als een normale zaak wordt ervaren. Kinderen met een individueel handelingsplan worden in hun eigen ontwikkeling uitgedaagd. Kenmerkend daarbij zijn de actieve leerprocessen en de rijke impulsen uit de omgeving.

In het HGW en het OGW worden kinderen geclusterd om de begeleiding effectief te organiseren. Fijma en Vink (2009) stellen dat het tijdelijk groeperen van kinderen in niveaus en individuele ondersteuning effect heeft bij instructies en het aanleren van bepaalde vaardigheden. Het gevaar volgens Stevens (2002) is dat er een prestatiehiërarchie ontstaat die een rangorde in de groep veroorzaakt.

In de praktijk van groep drie blijkt dat het groeperen van kinderen bij instructies efficiënt werkt. Een critical friend wil weten hoe de prestatiehiërarchie wordt voorkomen. Doordat er veel zelfstandig werkmomenten zijn, is de leerkracht vooral actief met kleine groepjes waarin gewerkt wordt aan wisselende doelen. De voortdurend wisselende samenstelling voorkomt een prestatiehiërarchie. In het didactisch werkplan werken we met niveaus omdat deze een feitelijke ontwikkeling weergeven. Het is een flexibel model waarbij de leerkracht ook incidentele aanpassingen maakt waardoor kinderen bij een ander niveau de instructie of begeleiding krijgen.

In de volgende paragraaf beschrijf ik de onderdelen die mogelijk in het werkplan spelen opgenomen worden. Daarbij ga ik uit van de onderdelen zoals die in het didactisch werkplan worden gehanteerd zodat er eenduidige werkplannen ontstaan.

2.3.1 De indeling van kinderen in een werkplan spelen

In bijlage 3 (Van Amelsvoort 2005, p 34) staan indelingen van verschillende pedagogen waarin de speelvormen worden onderscheiden. De indeling van Vermeer en Scholten zou bruikbaar zijn voor de indeling van het werkplan. De gebruikte leeftijaanduiding is globaal en afgestemd op een gemiddeld ontwikkelingsniveau. Vermeer noemt het de spelcategorieën. Deze kunnen met de indeling van Scholten (Van Amelsvoort, 2005), een basis zijn om een niveau-indeling te maken. Van der Aalsvoort, Kwakkel en De Vries (2006), Van Amelsvoort (2005) en Raedts (1993)

beschrijven dat Vermeer een ordening maakte waardoor er een opbouw is in speelniveaus. Deze is bedoeld om vast te stellen hoe de spelontwikkeling van kinderen verloopt. Een strikte scheiding van de niveaus is niet mogelijk omdat ze een belevings- en speelniveau aangeven. Deze kunnen afzonderlijk of in combinatie met elkaar voorkomen (Van Amelsvoort, 2005).

Janssen-Vos (2008) heeft een indeling met de ontwikkelingsperspectieven van spelactiviteiten waarin kinderen de wereld leren kennen en vaardigheden verwerven:

a. Van bewegingsspel en manipulerend spel

Handelend, bewegend en manipulerend de wereld verkennen.

b. Naar rolgebonden handelingen

Voorwerpen krijgen een symbolische betekenis voor de dagelijkse werkelijkheid waarna in het interactief rollenspel rollentaal wordt gebruikt bij echte handelingen. Het constructiespel ontwikkelt zich met het rollenspel waarbij een aanzet tot plannen en logisch redeneren wordt ingezet. Contacten en communicatie nemen toe.

c. Naar gezamenlijk thematisch rollenspel

Er komt een zinvolle samenhang door een spelverhaal of thema.

d. Naar bewuste leeractiviteit

De behoefte naar het leren omgaan met cognitieve instrumenten wordt groter. Het precies willen weten wordt het belangrijkste motief.

Janssen-Vos (2009) geeft als aanvulling dat de leidende spelactiviteit uitgroeit naar een **onderzoeksactiviteit** in de midden- en bovenbouw.

De indeling van Vermeer/Scholten en van Janssen-Vos zijn bruikbaar voor het werkplan spelen waarbij de laatste dichter bij onze praktijk staat omdat de termen voor iedereen meer bekend zijn.

De onderzoeksactiviteit is in groep drie herkenbaar.

Een indeling moet flexibel zijn omdat verschillende speelniveaus naast elkaar voorkomen. Het woord niveau impliceert een gradatie terwijl het een ontwikkeling is. Daarom heeft het de voorkeur om in het werkplan spelen gebruik te maken van een fase indeling waarbij tussentijdse aanpassingen altijd mogelijk zijn.

2.3.2 De doelen in een werkplan spelen

Beets-Kessens (2013) schrijft dat het vanzelfsprekend is dat de leerkracht doelgericht en doelbewust haar taak uitvoert en dat leerprocessen succesvoller verlopen met een duidelijk doel. Ze stelt dat de doelen moeten aansluiten bij de speelbehoeften van kinderen, waarbij de leeromgeving en de handelingsmogelijkheden van de professional een voorname factor zijn.

Piaget stelt dat kinderen in het vrije spel leren en zelf ontdekken (Elbers, 2011).

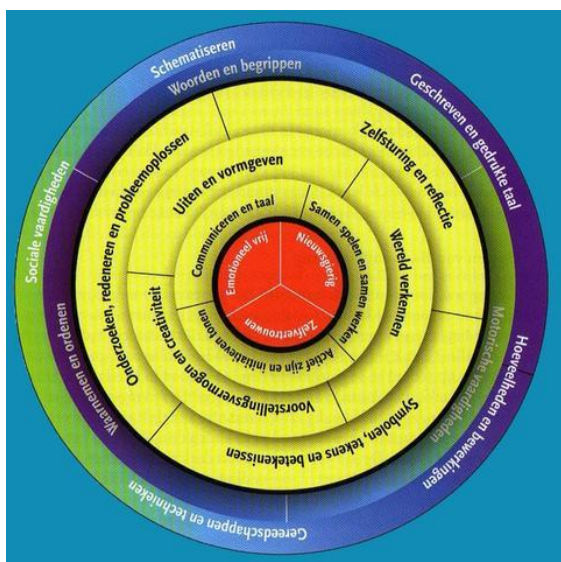
Vygotsky is van mening dat kinderen door de interactie met de volwassenen tijdens het spelen in de zone van naaste ontwikkeling leren (Van Oers, 2011).

De visie van Vygotsky is vertegenwoordigd in het Ontwikkelingsgericht onderwijs waarvan Basisontwikkeling een praktische uitwerking is (Janssen-Vos, 2008).

De ervaring leert dat kinderen in groep drie actief zijn in hogere speelfases.

De bewuste leeractiviteit wordt daarbij steeds belangrijker (zie §2.3.1.) waarbij de koppeling met de cognitieve doelen van het didactisch werkplan wordt gemaakt. De visie van Vygotsky heeft de voorkeur omdat in de zone van de naaste ontwikkeling het juiste aanbod in een speelcontext wordt aangeboden.

In Figuur 1 is de doelencirkel van Janssen-Vos (2008) opgenomen. Het is voor de leerkrachten een manier om de onderwijsinhoud gericht te bepalen. De activiteiten van kinderen kunnen vanuit dit schema worden benaderd. De binnenste cirkel en de brede binnen cirkel zijn blijvende brede doelen die altijd terugkeren op een hoger niveau. De buitencirkel met kennis en vaardigheden verandert.



Figuur 1. Doelencirkel van Basisontwikkeling (Janssen-Vos, 2008)

De doelen zijn onderverdeeld in:

- **basissenmerken.**

De rode binnenste cirkel die ook wordt gezien als voorwaarden om tot ontwikkeling te komen. Als een kind emotioneel vrij en nieuwsgierig is, zal het met zelfvertrouwen spelen. Deze doelen zijn steeds terugkerend in andere contexten voor een langer termijn.

- **doelen voor de brede ontwikkeling.**

De doelen in de gele binnencirkel staan voor de brede persoonlijkheidsontwikkeling en zijn evenals de basissenmerken terugkerend, voor een langere termijn.

- **doelen voor specifieke kennis en vaardigheden.**

De doelen in de blauw en groene buiten cirkel worden telkens bijgesteld.

2.3.3 Het leerkrachthandelen in een werkplan spelen

In een affectieve relatie laat de leerkracht haar betrokkenheid tot het kind duidelijk merken. Ze bemiddelt in het spel en dient sensitief en responsief te zijn (Beets-Kessens en Memelink 2009). Door pedagogische tact (Stevens, 2010) weet de leerkracht te handelen in steeds veranderende situaties waarbij de interactie door persoonlijke kenmerken van de leerkracht wordt beïnvloed.

Stevens (2002) spreekt van het belang dat de leerkracht verwachtingen en vertrouwen in de ontwikkeling uitdraagt. De leerkracht biedt een actief aanbod met nadruk op het leerproces waarbij de leerkracht coach of begeleider is. Door handelingsgerichte observaties kan de leerkracht betekenissen en motieven van kinderen vaststellen en concluderen welke interventies wenselijk zijn (Janssen-Vos, 2009).

Janssen-Vos (2004), Knipstra et al.(1997) en ook Overtoom, Kuipers en Vlam (in Van der Aalsvoort, 2011) zien het construeren van de zone van de naaste ontwikkeling, in interactie met de kinderen, als de belangrijkste taak tijdens het spelen. De leerkracht is een deelnemer in het spel en zorgt voor een goed contact waarbij het kind zich veilig voelt. Janssen-Vos (2009) schrijft dat de leerkracht observeert en activiteiten begeleidt. Door de intensiteit en de begeleidingstechnieken toe te passen in niveaus kan de leerkracht aansluiten bij de juiste speelfase van het kind in het voorbereide, aansluitende en begeleide spel (SLO; nationaal

expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2013). Janssen-Vos (2008) spreekt van vijf didactische impulsen die leerkrachten kunnen toepassen:

1. Gezamenlijke oriëntatie
2. Structureren en verdiepen van activiteiten
3. Verbreden van activiteiten
4. Toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden
5. Reflecteren op de activiteiten

2.3.4 Materialen in een werkplan spelen

Materialen bij het spelen zijn middelen die meerdere doelen dienen en op specifieke vaardigheden inspelen. Ze zijn echt en functioneel zodat ze passen bij de handelingen en bedoelingen van kinderen (Janssen-Vos en Nellestijn, 2007).

2.4 Conclusie

De theorie biedt een onderbouwing voor een aantal voorwaarden die in het praktijkgedeelte van dit onderzoek gehanteerd kunnen worden in een werkplan spelen:

- De indelingen van Vermeer/Scholten en Janssen-Vos zijn bruikbaar voor het werkplan spelen.
- Kinderen worden niet, zoals in het didactisch werkplan, in niveaus ingedeeld. Het betreft immers een fase waarin belevings- en spelkenmerken worden aangegeven.
- Bij het indelen in het werkplan spelen worden kinderen in de fase van de zone van naaste ontwikkeling geplaatst zodat de leerkracht de juiste begeleiding kan geven.
- Kinderen worden geobserveerd en in de juiste speelfase geplaatst middels de observatielijst spelen die we sinds kort in groep drie hanteren (bewerking door Somberg op basis van werk van Bomhof, Goennee en Hellendoorn en ingebracht door Oomen. Verder bewerkt door Oomen in samenwerking met A. Beets Kessens, bijlage 4). Hiervoor is gekozen omdat het inzicht geeft in de brede speelaspecten die relevant zijn in de verschillende speelsituaties.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Vanuit de theorie wordt de koppeling gemaakt naar de praktijk. In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksstrategie beschreven. De ethische aspecten, de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek worden toegelicht.

Dit ontwerponderzoek is pragmatisch en dient een bruikbaar nieuw product op te leveren dat een oplossing geeft voor een probleem. Er zijn drie fases: het vooronderzoek, de ontwerpfase en de evaluatiefase (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). De onderzoeker is actief betrokken en heeft een coachende rol in het proces. Doordat de participanten deelnemen aan het proces, wordt een plan ontworpen dat draagvlak heeft en de eigen praktijkcontext kan verbeteren (De Lange et al. 2011).

In het kritisch-emanipatorische onderzoeksparadigma zijn meerdere waarheden die in de interactie tussen de onderzoeker en de participanten worden vastgesteld. Het antwoord op de onderzoeksvraag berust vooral op de meningen die door reflectie in het handelen zijn gevormd (De Lange et al. 2011).

In samenwerking met mijn directe collega van de parallelgroep zal het werkplan spelen ontworpen, getest en geëvalueerd worden. De ervaringen tijdens het testen zijn persoonsgebonden en het antwoord op de onderzoeksvraag is daardoor afhankelijk van de specifieke context van groep drie van Daltonschool Speelwijzer en geldt niet voor andere contexten.

3.1 Onderzoeksgroep

Het onderzoek wordt uitgevoerd in beide groepen drie van Daltonschool Speelwijzer. De groepen bestaan uit drieëntwintig kinderen. Groep drie a heeft veertien jongens en negen meisjes. Groep drie b heeft elf jongens en twaalf meisjes. De leerkrachten van drie a (verder genoemd als collega) en drie b (onderzoeker) zijn de belangrijkste participanten, zij gaan gebruik maken van het werkplan spelen.

De onderwijscoördinator en de intern begeleider worden bij de behoefteanalyse betrokken. Na de ontwerpfase wordt het product getest, waarbij leerlingen worden geobserveerd tijdens speelsituaties en ingedeeld in het prototype van het werkplan spelen. In samenspraak met de collega worden kinderen gekozen voor de spelbegeleiding.

3.2 Instrumentarium en procedure

De onderzoeksinstrumenten worden per deelvraag toegelicht.

3.2.1 Het vooronderzoek

In het vooronderzoek doe ik een behoefteanalyse om de volgende deelvraag te beantwoorden:

- Welke onderdelen moeten in het werkplan spelen opgenomen worden zodat het een werkbaar instrument voor de leerkracht is dat aansluit bij het bestaande didactisch werkplan lezen en spelling?

Met een focusgroep worden de mening, visie en wensen van de leerkrachten van groep drie, de onderwijscoördinator en de intern begeleider geïnventariseerd. De Lange et al.(2011) benadrukt het zorgvuldig vastleggen van de uitkomsten van het gesprek.

Een agenda (bijlage 6) met aandachtspunten geeft structuur aan deze bijeenkomst. In de inleiding zal benadrukt worden dat de mening wordt gevraagd vanuit de functionele hoedanigheid zodat de vraag vanuit verschillende perspectieven wordt beantwoord.

De onderzoeker is gespreksleider en tevens participant. Vanuit ethisch oogpunt wordt gekozen voor een inductieve benadering om beïnvloeding te vermijden. Na een inleiding zal daarom middels een coöperatieve werkvorm de mening van alle betrokkenen worden gevraagd. Door het placemat model te gebruiken is er een gelijke deelname waarbij alle meningen worden gehoord. De onderzoeker maakt een analyse vanuit de inductieve benadering waarbij wordt gezocht naar verbindingen die uiteindelijk leidt tot een theorie. Deze wordt gebruikt bij het maken van een prototype in de ontwerpfase.

3.2.2 Ontwerpfase

De onderzoeker maakt een prototype dat wordt voorgelegd aan de collega voor een tussenevaluatie. In een semi gestructureerd interview wordt vastgesteld wat haar visie op dit prototype is. Het onderwerp en de eerste vraag staat vast en zijn gericht op de mogelijke werkbaarheid van het prototype. Aan de hand van het antwoord wordt een vervolg gegeven aan het gesprek. Het open karakter zorgt voor diepgang en kwaliteit (De Lange et al. 2011). Het interview wordt uitgewerkt volgens de inductieve benadering en aan de hand van de bevindingen worden eventuele

aanpassingen in een tweede prototype gemaakt. In een periode van 7 weken wordt het prototype getest.

Voorafgaande aan de testperiode:

- wordt in samenspraak met de collega bepaald hoeveel kinderen er betrokken worden bij het onderzoek. Deze kinderen worden geobserveerd middels de inventarisatielijst spelobservatie (bijlage 4, bewerking door Somberg op basis van werk van Bomhof, Goenree en Hellendoorn en ingebracht door Oomen. Verder bewerkt door Oomen in samenwerking met A. Beets Kessens). Hiervoor is gekozen omdat het inzicht geeft in de brede speelaspecten die relevant zijn in de verschillende speelsituaties en daarbij is dit instrument al bekend en dat maakt het invullen gemakkelijker. Door kinderen bij het spelen te observeren kan een indeling in de speelfases worden gemaakt.
- vullen de collega en de onderzoeker een formulier in (bijlage 5). Dit formulier is gemaakt met behulp van de theorie en dient inzicht te geven in het huidige leerkrachthandelen.

Tijdens de testperiode:

- zal de leerkracht trachten om met behulp van het didactisch werkplan en het werkplan spelen, meespelend een koppeling te maken tussen de juiste speelfase en het lezen en spelling. Ze probeert doelbewust in de zone van naaste ontwikkeling de juiste interventies te plaatsen.
- wordt het leerkrachthandelen, gericht op het lezen en spelling binnen het spelen, geobserveerd met behulp van een videocamera.

Hierbij wordt de camera met statief opgesteld zodat de hele speelscene gefilmd wordt en de interactie duidelijk overkomt. De onderzoeker zorgt hierbij voor een open situatie waarin zij ruimte en vrijheid van handelen aan de collega geeft.

3.2.3 Evaluatiefase

In de evaluatiefase wordt de volgende deelvraag beantwoord:

- Op welke wijze leidt de introductie van het werkplan spelen tot het aanpassen van de spelbegeleiding van de leerkrachten in groep drie tijdens het (mee)spelen?

Na de testperiode:

- wordt door de collega en de onderzoeker het leerkrachthandelen geëvalueerd middels hetzelfde formulier dat ook voor de testperiode is ingevuld. De leerkracht krijgt daarbij inzicht in het eigen handelen.
- worden de filmbeelden in het bijzijn van de participanten door de onderwijscoördinator geanalyseerd. In een open interview waarbij het formulier leerkrachthandelen (bijlage 5) de leidraad is, wordt het zichtbare leerkrachthandelen besproken.
- worden de ervaringen van de onderzoeker en de collega gedeeld middels een semi gestructureerd interview met als doel de werkbaarheid van het werkplan spelen vast te stellen. De onderwijscoördinator is daarbij de gespreksleider waarbij zij gevraagd wordt alert te zijn op de gelijke deelname van de collega en onderzoeker. De vragen worden in hoofdlijnen bepaald door de onderzoeker. De overige betrokkenen kunnen onderwerpen inbrengen zodat er sprake is van gelijkwaardigheid.

3.2.4 Werkplan en tijdspad

Werkplan en Tijdspad			
	actie	Wie?	Wanneer?
Vooronderzoek	Behoeftanalyse; focusgroep interview	Onderzoeker, collega, onderwijscoördinator, intern begeleider	12/2013
Ontwerpfase	Prototype maken	Onderzoeker	01/2014
	Tussenevaluatie: voorleggen prototype; Semi gestructureerd interview	Onderzoeker, collega	01/2014
	Prototype 2 maken	Onderzoeker	02/2014
	(extra) tussenevaluatie: voorleggen prototype; Semi gestructureerd interview		
	Spelobservatie leerlingen	Onderzoeker, collega	Week 8-10
	Formulier leerkrachthandelen invullen	Onderzoeker, collega	Week 8-10
	Testen prototype	Onderzoeker, collega	Week 10-17
	Leerkrachthandelen observeren m.b.v. filmcamera.	Onderzoeker, collega, onderwijscoördinator	Week 16-17
Evaluatiefase	Formulier leerkrachthandelen invullen	Onderzoeker, collega	Week 16-17
	Analyse filmbeelden leerkrachthandelen Open interview	Onderzoeker, collega, onderwijscoördinator	Week 16-17
	Semi gestructureerd interview	Onderzoeker, collega, onderwijscoördinator	05/2013
	Verwerken data analyse en conclusie	Onderzoeker	05/2013
	Presentatie aan betrokkenen en deelteam	Onderzoeker, collega, onderwijscoördinator, intern begeleider, onderbouwcollega's	26/06/2013

3.3 Betrouwbaarheid, validiteit en ethiek

Door meerdere invalshoeken, benaderingen en bronnen te gebruiken bij dit onderzoek, leidt dit volgens De Lange et al. (2011) veelal tot grotere nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van het onderzoek. Er is sprake van triangulatie.

De behoefteanalyse wordt gemaakt door informatie uit meerdere invalshoeken namelijk vanuit de leerkrachten van groep drie, de onderwijscoördinator en de intern begeleider.

Meerdere malen wordt er gebruik gemaakt van een semi gestructureerd interview met de collega. In de evaluatiefase wordt het leerkrachthandelen geëvalueerd middels het evaluatieformulier door de participanten. Daarnaast analyseert de onderwijscoördinator in gesprek met de participanten de filmopnames. Het formulier en de filmopnames worden ingezet om de invloed van het werkplan spelen op het leerkrachthandelen vast te stellen en niet om te komen tot een waardeoordeel over het handelen van de betreffende participant. Dit wordt vooraf met de participanten besproken.

Voor dit onderzoek in groep drie van Daltonschool Speelwijzer zal sprake zijn van *validiteit mits het interview goed voorbereid, afgenomen en uitgewerkt wordt* (De Lange et al., 2011, p. 174). In de voorbereiding zullen relevante vragen worden opgesteld door de onderzoeker. Aangezien de onderzoeker een belangrijke participant is, wordt gewaakt voor subjectiviteit. In de gedragscode voor praktijkonderzoek formuleren Andriesen, Delnooz, Onstenk, Peij en Smeijsters (2010) gewenst gedrag voor de onderzoeker waarmee een beter eindresultaat gehaald kan worden in een onderzoek. Er moet sprake zijn van wederkerigheid waarbij de mening van anderen belangrijk is. De onderzoeksgroep is klein waardoor zorgvuldig informatie wordt gedeeld en bedoelingen duidelijk zijn. Door het open karakter van het interview heeft de collega invloed op het gesprek. Tijdens de interviews worden member checks uitgevoerd waardoor interpretatie wordt voorkomen en het antwoord van de participant duidelijk en goed is geformuleerd. Hierdoor wordt de kwaliteit van het interview verbeterd.

Tijdens het onderzoek worden veldnotities gemaakt die relevant zijn in de context van het onderzoek. *“Zij kunnen het onverwachte en het niet-geanticipeerde in het onderzoek zichtbaar maken”* (De Lange et al., 2011, p. 292). De collega is een betrokken participant met goede ideeën en aanvullingen. Haar mening is belangrijk

en de ervaring leert dat we in gesprek tot een resultaat kunnen komen waar we allebei achter kunnen staan. Het wederzijdse respect voor elkaars mening maakt een goede samenwerking mogelijk. Ons enthousiasme heeft in het verleden geleid tot het invoeren van nieuwe ideeën zonder een goed onderzoek. Mijn taak is nu om vanuit een onderzoek tot een ontwerp te komen en de methode daarvoor te volgen en uit te voeren.

Van het focusgesprek en de interviews worden opnames gemaakt. Filmopnames van het meespelen in de testperiode worden, met toestemming van de collega, getoond aan de onderwijscoördinator. De informatie en gegevens die worden verkregen uit de opnames worden opgenomen in de data-analyse.

Hoofdstuk 4. Data-analyse

In dit hoofdstuk worden de kwalitatieve data per fase in het onderzoek beschreven en vanuit een inductieve benadering geanalyseerd.

4.1 Vooronderzoek

De collega, onderwijscoördinator en de intern begeleider worden uitgenodigd voor een focusgroep. Middels deze bijeenkomst wordt op basis van een verkenning van mening, visie en wensen ten aanzien van een werkplan spelen een inventarisatie gemaakt die de volgende deelvraag beantwoordt:

- Welke onderdelen moeten in het werkplan spelen opgenomen worden zodat het een werkbaar instrument voor de leerkracht is dat aansluit bij het bestaande didactisch werkplan lezen en spelling?

Na de inleiding door de onderzoeker en het invullen van het placemat model (zie bijlage 7 foto 1) komen we in een gesprek tot overeenkomsten. Deze zijn in onderstaand schema weergegeven.

	Onderwijs-coördinator	Intern begeleider	Collega gr 3	Onderzoeker / leerkracht gr 3
Fases van spelontwikkeling	x	x	x	x
Leerkrachthandelen		x	x	x
Koppeling didactisch werkplan	x		x	x
Omschrijving van de niveaus met de doelen	x	x	x	x
Werkbaar model	x	x	x	x

In een goede sfeer zijn de overige items aan bod gekomen en besproken. In onderstaand schema zijn de aanvullende opmerkingen weergegeven. Met een member check zijn de opmerkingen geformuleerd om interpretatie te voorkomen. De belangen en reacties van de participanten zijn wisselend. Een rood kruis geeft aan dat de participant op het moment van het vooronderzoek een groot belang van de opmerking ziet. Een zwart kruis geeft aan dat de participant het belang van deze opmerking op dit moment minder groot vindt.

	Onderwijs-coördinator	Intern begeleider	Collega gr 3	Onderzoeker / leerkracht gr 3
Fases van spelontwikkeling	X "Bij het ontwerpen van een nieuw model vind ik het belangrijk dat het in een doorgaande lijn 1-2-3-4 ingezet kan worden met kleine aanpassingen in betreffende niveaus."	X	x	x
Leerkrachthandelen	x	X	X "Wat zijn de concrete acties die de leerkracht kan doen?"	X
Koppeling items didactisch werkplan	x	X "welke actiepunten zijn er als een kind een fase niet goed doorloopt?"	x	x
Omschrijving van de niveaus met de doelen, eventueel in een handleiding	X	X "Om subjectiviteit te voorkomen, is een toelichting op de spelniveau nodig. Welke observatie-instrumenten kunnen ingezet worden om kinderen in het juiste niveau te plaatsen? "	X "Welke observatie-instrumenten kan ik gebruiken om een goede indeling te maken? Hoe koppel ik dit aan de zone van naaste ontwikkeling? Een handleiding met korte toelichting is fijn."	X
Werkbaar model	X Zorg voor duidelijke richtlijnen.	x	X	X Hoe is het concreet inzetbaar in de groep?

In het focusgesprek zijn naast bovenstaande meningen, andere wensen en visies van de participanten duidelijk geworden. In overleg zijn de meest relevante items weergegeven, wat leidt tot de volgende analyse (member-check):

- De niveau-indeling wordt gemaakt op basis van de fases van spelontwikkeling. In de literatuur gevonden ontwikkelingsperspectieven van spelactiviteiten door Janssen-Vos (2008) zijn bruikbaar voor de indeling in speelfases.
- Omschrijving van de fases met de doelen. Janssen-Vos (2008) stelt dat het vanzelfsprekend is dat leerkrachten werken vanuit de doelen. De doelencirkel (Janssen-Vos, 2008) kan als basis dienen voor het werkplan spelen.
- Het moet praktisch inzetbaar en werkbaar zijn.
- Het is een werkbaar model met een koppeling naar het bestaande didactisch werkplan (het item leerlingactiviteiten wordt daarom toegevoegd zodat dezelfde items worden gebruikt).

Hiermee wordt een voorlopig antwoord op de eerste deelvraag gegeven. In de evaluatiefase wordt bepaald of dit het definitieve antwoord is. De onderdelen die in het werkplan opgenomen worden:

- Fases van spelontwikkeling
- Doelen
- Leerlingactiviteiten
- Leerkrachthandelen

In het gesprek komt meerdere malen de vraag naar richtlijnen en hulp bij het invullen. Een toelichting bij het werkplan is gewenst. Instemmend wordt er gereageerd op het voorstel van de onderzoeker om een kijkwijzer te maken bij het werkplan. Het item materiaalkeuze wordt gezien als ondersteunend dat echter niet in het werkplan maar wel in de kijkwijzer opgenomen kan worden.

4.2 Ontwerpfase

De bevindingen uit het focusgesprek worden verbonden aan de theorie om een eerste prototype te ontwerpen. Na de eerste tussenevaluatie is besloten een tweede toe te voegen naar aanleiding van de aanpassingen in het eerste prototype.

4.2.1 Prototype 1 en tussenevaluatie

De participanten geven aan dat ze een koppeling naar het bestaande didactische werkplan wenselijk vinden. De onderdelen fase, doelen en leerkrachthandelen worden als belangrijk aangegeven in de focusgroep. Deze worden ook gebruikt in het didactisch werkplan (bijlage 1). De onderdelen leerlingactiviteiten en materialen zijn in het gesprek niet genoemd als meest relevante items. De participanten zijn echter van mening dat indien deze in het werkplan spelen of de kijkwijzer zijn opgenomen de overeenkomsten in lay-out en samenstelling de werkbaarheid vergroot.

Het didactisch werkplan gaat uit van vijf niveaus waarbij het hoogste niveau als eerste wordt vermeld. In het werkplan spelen zal ik de fases op dezelfde manier weergeven waardoor het onderzoekend spel bovenaan zal staan. Het eerste prototype is tot stand gekomen met medeneming van de wensen van de participanten en met behulp van de theorie (bijlage 7).

In een semi gestructureerd interview is prototype 1 voorgelegd aan de collega. Ze heeft het van tevoren bekeken en geeft aan wat voor de onderzoeker ook herkenbaar is: het werkplan daagt uit tot goede observatie, verwachtingen stellen en prikkelen (member check).

Ze heeft gerichte vragen over de inhoud die de onderzoeker vanuit de theorie beantwoordt (zie 2.4):

- wat is het verschil tussen niveau en fase?
- delen we de kinderen in de feitelijke fase of de zone van naaste ontwikkeling in?

Daarnaast geeft de collega aan dat:

- de lay-out prettig is omdat deze overeenkomt met het didactisch werkplan.
- ze op basis van dit model een indeling kan maken.
- herijken altijd mogelijk is (flexibel).

Ze spreekt haar voorkeur uit voor (member check):

- een beknopte tekst (steekwoorden) in het werkplan zonder herhalingen. In de kijkwijzer zijn ze meer uitgewerkt.
- het verwijderen uit de kijkwijzer van de doelen en de leerlingactiviteiten en deze alleen opnemen in het werkplan.
- een algemene instructie voor het invullen van het werkplan in de kijkwijzer.

In overleg spreken we af om vijf kinderen, waarvan we vermoeden dat ze niet in dezelfde speelfase zitten, te observeren met de inventarisatielijst spelobservatie (bijlage 4, bewerking door Somberg op basis van werk van Bomhof, Goennee en Hellendoorn en ingebracht door Oomen. Verder bewerkt door Oomen in samenwerking met A. Beets Kessens).

4.2.2 Prototype 2 en tussenevaluatie

De feedback van de collega is samen met de theorie de leidraad bij het maken van prototype 2 (bijlage 8). De veranderingen zijn van dien aard dat de onderzoeker een extra tussenevaluatie toevoegt. De collega en de onderzoeker stellen dat de aanpassingen een betere werkbaarheid geven waardoor we kunnen starten met de testfase.

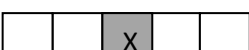
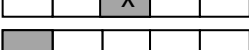
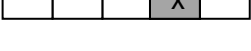
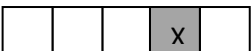
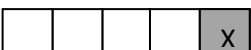
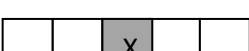
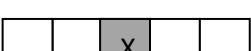
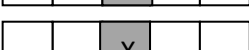
4.3 Evaluatiefase

In de evaluatiefase worden de data uit de testfase verzameld.

De collega en onderzoeker evalueren met behulp van het evaluatieformulier en zien hierdoor de ontwikkeling van het eigen leerkrachthandelen (bijlage 10 en 11). Met deze analyse wordt uiteindelijk de tweede deelvraag beantwoord:

- Op welke wijze leidt de introductie van het werkplan spelen tot het aanpassen van de spelbegeleiding van de leerkrachten in groep drie tijdens het (mee)spelen?

Analyse:

Leerkrachthandelen bij het spel in groep drie.		
	Voor testperiode	
	Verbetering na testperiode	
	Verminderd na testperiode	
	Onveranderd na testperiode	
	collega	onderzoeker
De leerkracht schenkt aandacht aan de basisbehoeften voor een veilige speelomgeving.		
De leerkracht observeert de leerlingen.		
De leerkracht begeleidt activiteiten vanuit een betekenisvolle context		
De leerkracht sluit aan bij de interesses van de kinderen.		
De leerkracht geeft mogelijkheid tot oriënteren op een thema.		
De leerkracht structureert het spel.		
De leerkracht geeft ondersteuning in het spel.		
De leerkracht zorgt voor herhaling in het spel.		
De leerkracht geeft verdieping in het spel.		
De leerkracht zorgt voor een voorbereide omgeving.		
De leerkracht voegt nieuwe handelingsmogelijkheden toe.		
De leerkracht doet voor.		
De leerkracht brengt problemen in.		
De leerkracht sluit aan bij het spel als toeschouwer.		
De leerkracht sluit aan bij het spel als reporter.		
De leerkracht sluit aan bij het spel in een rol.		
De leerkracht voert ontwikkelingsgerichte gesprekken in de zone van naaste ontwikkeling.		
De leerkracht maakt verbindingen met andere kernactiviteiten		
De leerkracht geeft complimenten		
De leerkracht reflecteert met de kinderen		
De leerkracht is spelleider		
De leerkracht geeft spelsuggesties		

De evaluatie van de collega en de onderzoeker geeft aan dat er geen vermindering in leerkrachthandelen is ervaren. Onveranderd en verbeterd leerkrachthandelen komt middels deze evaluatie naar voren.

Met de onderwijscoördinator worden de opnames van de spelbegeleiding geanalyseerd. De analyse kan versterkt worden doordat de collega en onderzoeker hun interpretatie kunnen geven in een open interview. De onderwijscoördinator gebruikt het evaluatieformulier leerkrachthandelen als leidraad in het gesprek en geeft aan welke items zichtbaar zijn (bijlage 12).

Naar aanleiding van de opnames van de collega komen we middels een gesprek tot een analyse (member check door collega en onderwijscoördinator).

De collega:

- is bewust van de speelfase van de kinderen.
- maakt gebruik van herhalingen in de communicatie.
- geeft verdieping in het spel door het stellen van vragen.
- brengt nieuwe spelelementen in.
- benoemt materialen in voorbereidend spel.
- laat in korte testfase veel begeleidingsmogelijkheden zien.

Naar aanleiding van de opnames van de onderzoeker komen we in gesprek tot een analyse (member check door collega en onderwijscoördinator).

De onderzoeker:

- heeft een luisterende, observerende houding en grijpt in als het nodig is.
- is niet sturend, laat vrij en is ondersteunend.
- geeft verdieping in het spel.
- voegt nieuwe handelingsmogelijkheden toe.
- geeft als reporter het kind spelmogelijkheden.
- is bewust van de speelfases.

In een semi gestructureerd interview wordt de werkbaarheid van het werkplan spelen geëvalueerd. De onderwijscoördinator is de gespreksleider. De vragen zijn in hoofdlijnen opgesteld. In onderstaand tabel worden de antwoorden weergegeven (member check door collega en onderwijscoördinator).

Vraag	collega	onderzoeker	onderwijscoördinator
Wat is de invloed van het werkplan spelen op het leerkrachthandelen?	Het spelen neem ik sterker mee in de hele ontwikkeling. Ik keek altijd meer naar het didactische stuk en kijk nu verder hoe ik het kind binnen het spel kan benaderen. Ik leer de kinderen beter kennen door meespelen. Ze zijn enthousiast als ik meespeel.	Doordat de mogelijkheden in leerkrachthandelen direct onder de aandacht zijn, handel ik bewuster en minder selectief. Het contact met de kinderen tijdens het spelen is anders waardoor ik andere informatie krijg.	Er is een dimensie bij gekomen bij jullie manier van kijken naar kinderen in groep drie. In groep drie moet je tijd maken om mee te spelen.
Is het leerkrachthandelen in de spelbegeleiding veranderd door het werkplan spelen?	Ik maak tijd voor spelbegeleiding en zie dat de mogelijkheden in leerkrachthandelen groot zijn. Ik zet ze gericht in. Hier kan ik nog in groeien in mijn handelen. De rol van reporter was voor mij onbekend. In de evaluatie zie ik dat het leerkrachthandelen is veranderd. Dit ervaar ik ook zo. De testperiode was te kort om alles te veranderen.	Mijn leerkrachthandelen is sterker gericht op de begeleidingstechnieken. Vooral in het voorbereide spel ben ik actiever geweest. De rol van reporter heb ik voorheen nauwelijks toegepast. Ik wil me hierin verder bekwamen.	
Wat voegt de observatie toe?	Ik kijk door observatie beter naar het gehele kind. Mijn benadering wordt hierdoor anders omdat ik weet waar ik gericht moet inzetten.	De observatie zorgt ervoor dat ik weet waar ik moet kijken en waar mijn gerichte hulp nodig is.	Ik hoor dat jullie naast de didactische onderwijsbehoeften van de kinderen nu veel meer naar de brede ontwikkeling kijken.
Kan de verbinding worden gemaakt bij het didactisch werkplan lezen en spellen?	De werkplannen horen voor mij bij elkaar. Ik ben bewuster in mijn leerkrachthandelen. De context van het leren veranderd voor de kinderen. We hebben afgesproken om het werkplan spelen in te zetten voor 5 kinderen maar ik merk dat ik het ook inzet voor de andere	Kinderen groeien in het spel. Door de koppeling zijn juist de kleinste interventies erg waardevol omdat ze betekenis krijgen.	

	kinderen.		
Is het prototype 2 van het werkplan spelen en de kijkwijzer werkbaar?	Het invullen vind ik nog lastig omdat het over meer spelgebieden gaat. Ik moet goed kijken waar ik het kind plaats. Het is me wel gelukt met behulp van de kijkwijzer maar ik moet daar nog in groeien.	Ik ben me bewust dat ik de ontwerper ben van het werkplan spelen en dat het invullen daardoor gemakkelijker gaat. Het overzicht en de snelle toepasbaarheid maakt dat ik doelgerichter aansluit in de zone van naaste ontwikkeling	De kijkwijzer is een goede toevoeging want je moet leren werken met het werkplan maar ook leren meespelen. Het is goed als je dit blijft evalueren.
Zijn er aanpassingen nodig?	Nee, nu niet. Het is voor mij nu prima. We moeten er mee aan de slag. Het toevoegen van de leerlingactiviteiten helpt me bij de observatie. Ik weet waardoor kinderen in een bepaalde speelfase horen.	De aanpassingen in het tweede prototype maakten het beter werkbaar.	Het is krachtig dat de lay-out overeenkomt met de lay-out van het didactisch werkplan. Maak er volgend jaar een regelmatig terugkerend onderwerp van in het overleg van groep drie.
Is het werkdrukverhogend? (vraag onderwijscoördinator)	Nu is het nog intensief omdat ik er mee moet leren werken. Dat zal wel veranderen. De optie om het werkplan spelen in te zetten voor kinderen met speciale behoeftes heeft als nadeel dat het iets van de intern begeleider wordt. Het gaat dan niet meer over het hele leerkrachthandelen in de klas.	De opbrengst kan groot zijn voor alle kinderen en vooral voor kinderen die spelbegeleiding nodig hebben. Hier kunnen keuzes in gemaakt worden.	Omdat de kinderen bij de kleuters niet in speelfases zijn ingedeeld, krijg je dit niet door in de overdracht. Dat maakt het belastend voor jullie omdat alle observaties nog gedaan moeten worden. Als er een doorgaande lijn zou zijn, wordt het anders. Het moet niet iets alleen van de "zorg" worden. Kinderen mogen daardoor niet in een hokje geplaatst worden.

Analyse (member check door collega en onderwijscoördinator) :

- Het contact met de kinderen wordt door de participanten als verdiepend ervaren tijdens het meespelen.

- De spelontwikkeling wordt gericht geobserveerd. De participanten ervaren dat ze hierdoor gericht inzetten op onderwijsbehoeften van de kinderen omdat ze bewust zijn van de speelfase. Het toevoegen van de leerlingactiviteiten in prototype 2 maakt observeren gemakkelijker.
- De koppeling aan het didactisch werkplan maakt dat het leren door de speelcontext meer betekenis krijgt.
- Doelen worden meer aangeboden in de zone van naaste ontwikkeling binnen de speelcontext.
- Begeleiding vindt plaats door meespelen. De leerkracht gebruikt verschillende en specifiekere handelingsmogelijkheden.
- Er wordt tijd gemaakt voor het begeleiden van spel.
- Inhoudelijk zijn er geen aanpassingen nodig in prototype 2.

Hoofdstuk 5 Conclusie

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van de verzamelde informatie antwoord gegeven op de deelvragen en de onderzoeksvraag.

5.1 Deelvraag 1

De informatie uit het vooronderzoek geeft een aanzet tot het antwoord op de eerste deelvraag:

- Welke onderdelen moeten in het werkplan spelen opgenomen worden zodat het een werkbaar instrument voor de leerkracht is dat aansluit bij het bestaande didactisch werkplan lezen en spelling?

In de evaluatiefase blijken de onderdelen zoals ze in prototype 2 zijn opgenomen werkbaar te zijn voor de leerkracht:

- **Fase van spelontwikkeling.**

De leerkrachten kunnen na observatie een indeling maken in de fases van spelontwikkeling. De voorkeur van de leerkrachten gaat uit naar de indeling van Janssen-Vos (2008) die de fases als ontwikkelingsperspectieven van spelactiviteiten omschrijft.

- **Doelen.**

De doelencirkel van Basisontwikkeling (Janssen-Vos, 2008) vormt de basis voor de doelen zoals beschreven in prototype 2. De leerkrachten krijgen middels de doelen in het werkplan handvatten waardoor ze doelgericht en doelbewust (mee)spelen. Hierdoor zullen volgens Beets-Kessens (2013) leerprocessen van kinderen succesvoller verlopen.

- **Leerlingactiviteiten.**

De leerkrachten geven aan dat de uniformiteit met het didactische werkplan wordt vergroot door dit item toe te voegen. Het ondersteunt de leerkracht bij het observeren van kinderen.

- **Leerkrachthandelen.**

Beets-Kessens (2013) schrijft dat de handelingsmogelijkheden van de leerkracht om aan te sluiten bij de speelbehoeften van het kind een voorname factor zijn. De leerkrachten krijgen in prototype 2 handelingssuggesties in het voorbereide, aansluitende en begeleide spel (SLO; nationaal

expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2013)) die in de kijkwijzer worden toegelicht. De didactische impulsen (Janssen-Vos, 2008) geven richting binnen de spelbegeleiding.

De lay-out is conform de wens van de participanten aangepast aan het bestaande didactisch werkplan lezen en spelling. Dit maakt het voor hen een bruikbaar model. In de kijkwijzer zijn de overige onderdelen uit het didactisch werkplan opgenomen. In de testfase blijkt de kijkwijzer ondersteunend bij het invullen van het werkplan spelen en bij het begeleiden van het spel.

De participanten vinden prototype 2 een werkbaar instrument naast het didactisch werkplan. In het flexibele model kunnen kinderen op ieder moment in een andere fase geplaatst worden.

In discussie met critical friends is het onderwerp de indeling in de feitelijke zone of de zone van naaste ontwikkeling. In het werkplan spelen staan naast de speelfase de doelen uitgewerkt. In dezelfde regel is zichtbaar op welke doelen ingezet kan worden om de kinderen uit te dagen in hun ontwikkeling. De leerkracht kan daardoor doelgericht in de zone van naaste ontwikkeling (Janssen-Vos, 2009) een interventie plaatsen.

Prototype 2 van het werkplan spelen wordt gezien als een ondersteuning voor de leerkracht om het spelen te begeleiden waarbij een koppeling wordt gemaakt naar het lezen en spelling. Het bevordert de doorgaande lijn vanuit groep twee waar ontwikkelingsgericht wordt gewerkt. De speelcontext maakt het lezen en spellen betekenisvol zoals Janssen-Vos (2004) en Knijpstra et al.(1997) beweren. Kinderen kunnen hierdoor het invented spellen ontwikkelen, aldus Smits en Braams (2006). Het werkplan spelen heeft een indeling waarbij de leerkracht in staat is kinderen binnen de eigen mogelijkheden in hun eigen speelfase te begeleiden. Dit sluit aan bij de visie van Den Otter (2009) die stelt dat talenten moeten worden erkend.

5.2 Deelvraag 2

De data-analyse uit de evaluatiefase geeft een antwoord op de tweede deelvraag:

- Op welke wijze leidt de introductie van het werkplan spelen tot het aanpassen van de spelbegeleiding van de leerkrachten in groep drie tijdens het (mee)spelen?

De introductie van het werkplan spelen heeft invloed op de spelbegeleiding van de leerkrachten. Dit blijkt uit de evaluatieformulieren van de collega en de onderzoeker en de data uit het semi gestructureerd interview.

Tijdens het meespelen wordt het contact met de kinderen door de participanten als verdiepend ervaren. Dit bevordert de affectieve relatie waarbij de leerkracht de betrokkenheid bij het kind laat merken (Beets-Kessens en Memelink, 2009). In een goede relatie kan de leerkracht, zoals Stevens (2002) aangeeft, verwachtingen en vertrouwen in de ontwikkeling uitdragen.

De spelontwikkeling wordt gericht geobserveerd. De participanten ervaren dat ze hierdoor meer gericht zijn op onderwijsbehoeften van de kinderen omdat ze bewust zijn van de speelfase. De motieven van kinderen worden vastgesteld en de passende interventies worden doelgericht geplaatst aldus Janssen-Vos (1998). De uitvoerige observatie is echter ook arbeidsintensief.

De koppeling aan het didactisch werkplan maakt dat het leren betekenis krijgt omdat de doelen meer worden aangeboden in de zone van naaste ontwikkeling binnen de speelcontext. Het leren zal volgens Stevens (2002) productiever, efficiënter en kwalitatief beter verlopen doordat het kind gemotiveerd is. Het begrip zal volgens Van Oers (2005) beter beklijven omdat het inzicht is opgebouwd met anderen. De interactie is tijdens het spelen daarom belangrijk waarbij de leerkracht aansluit in de zone van naaste ontwikkeling (Janssen-Vos 1998).

Begeleiding vindt meer plaats door meespelen. Uit de evaluatie leerkrachthandelen blijkt dat de collega en onderzoeker het leerkrachthandelen als hetzelfde of als verbeterd ervaren. Er wordt tijd gemaakt voor spelbegeleiding waardoor het

meespelen niet incidenteel is. Het toepassen van de begeleidingstechnieken in het voorbereide, aansluitende en begeleide spel (SLO; nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2013) geeft nieuwe mogelijkheden in het leerkrachthandelen. De collega en onderzoeker geven aan dat hier verdere ontwikkeling en verdieping nodig is. De vijf didactische impulsen (Janssen-Vos, 2008) die in het evaluatieformulier zijn verwerkt, worden in de begeleiding van het spel meer toegepast dan voor de testfase.

De testperiode was kort waardoor de leerkrachten aangeven dat ze zich meer willen bekwamen in de begeleidingsmogelijkheden. Het is interessant om in de toekomst te onderzoeken in welke mate de leerkracht dan in staat is meespelend af te stemmen op de onderwijsbehoeften van kinderen.

5.3 Onderzoeksvraag

De bevindingen uit de deelvragen maken het mogelijk om de onderzoeksvraag te beantwoorden.

Aan welke voorwaarden moet een werkplan spelen voldoen, zodat de leerkracht in staat wordt gesteld (mee)spelend af te stemmen op de onderwijsbehoeften van kinderen in groep drie, waarbij verbindingen worden gemaakt met lezen en spelling?

Het werkplan spelen dient een flexibel model te zijn waardoor de leerkracht een groepsoverzicht krijgt met de speelfases van de kinderen. Het behoort te voorzien in een praktische toepasbaarheid waarbij de leerkracht suggesties krijgt waarmee zij in staat wordt gesteld de juiste interventie bij de speelfase te plaatsen. Tijdens het meespelen kan zij in interactie met de kinderen de doelen van het lezen en spelling in de zone van naaste ontwikkeling aanbieden waarmee ze een verbinding maakt naar het bestaande didactische werkplan lezen en spelling. Dit vraagt echter ook om pedagogische tact (Stevens, 2010) van de leerkracht waarbij ze haar persoonlijke eigenschappen inzet tijdens de interactie om het juiste op het goede moment te doen.

Het doel van het onderzoek is behaald doordat de participanten prototype 2 als een werkbaar model zien dat hen structuur geeft tijdens het begeleiden van spel. Het onderwijs is meer op maat omdat de leerkracht binnen een speelcontext de doelen van lezen en spelling meespelend aanbiedt. De collega en de onderzoeker stellen dat de testfase te kort was om de interventies te verdiepen en zien in de toekomst persoonlijke ontwikkelingsmogelijkheden.

De verschuiving van programmagericht naar ontwikkelingsgericht werken wordt mijn inziens met het werkplan spelen groter. De leerkrachten van groep drie kunnen met het werkplan spelen aantonbaar het belang van spelen verantwoorden waarmee een doel in dit onderzoek is bereikt.

5.4 Aanbevelingen

Uit de theorie blijkt dat spelen leren is voor het jonge kind (zie §2.1). In de praktijk van groep drie moeten kinderen mijn inziens in de gelegenheid worden gesteld om te spelen. Het doel in het onderzoek waarbij de doelen van lezen en spelling binnen een betekenisvolle context worden aangeboden is gedeeltelijk gehaald. De start die gemaakt is, kan veelbelovend zijn voor het leren in groep drie binnen de speelcontext. Het spelen in groep drie kan uitgebouwd worden waarbij de leerkracht de vaardigheden in het begeleiden van het spel verder kan ontwikkelen.

Een aanbeveling is het werkplan spelen in groep drie te implementeren. In het leerjaaroverleg dient het een onderdeel van de agenda te zijn waardoor ervaringen worden gedeeld en oplossingen worden gezocht voor eventuele knelpunten. Indien nodig wordt prototype 2 aangepast.

Het gebruik van observatielijsten geeft inzicht in de speelfases van kinderen. Deze worden in groep één en twee van Daltonschool Speelwijzer niet gebruikt. Het is een aanbeveling om deze in de toekomst in te zetten zodat de leerkracht over aanvullende informatie van de speelontwikkeling beschikt. Kinderen krijgen daardoor een passend aanbod waarbij de leerkracht de juiste interventies binnen de speelcontext kan plaatsen. In de overdracht naar groep drie wordt informatie over de speelontwikkeling doorgegeven. Om te starten met het werkplan spelen worden de

leerkrachten van groep twee gevraagd de kinderen in de spelfases te plaatsen om de beginsituatie vast te stellen.

Een mogelijk vervolgonderzoek en tevens de wens van de onderwijscoördinator is een werkplan spelen voor groep één, twee en vier. Met een verbinding met het werkplan spelen van groep drie komt daarmee een doorgaande lijn tot stand waarbij het leerkrachthandelen aansluit bij de onderwijsbehoeften van het kind binnen het spelen.

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

De intentie van de leerkrachten van groep drie is om het spelen gefundeerd op het programma te zetten. Met het afronden van dit onderzoek is daarin weer een stap in de goede richting gezet. Ondanks de kleine onderzoeksgroep is dit onderzoek relevant voor groep drie van Daltonschool Speelwijzer. Het ontwerponderzoek heeft een nieuw product opgeleverd dat tegemoetkomt aan een hulpvraag uit de praktijk.

De gedragscode (Andriesen et al. 2010) heeft mij inzicht gegeven om vanuit het maatschappelijk belang in een goede en respectvolle samenwerking met de collega, een werkplan spelen te ontwerpen waarbij haar mening voornaam is. In iedere fase is zij door mij als onderzoeker betrokken bij het onderzoek en heeft ze invloed gehad op de inhoud van de prototypes. Haar kritische feedback heeft het onderzoek versterkt. Data van interviews en gesprekken met de collega zijn met member checks genoteerd. Hierdoor kan ik haar mening goed interpreteren en de betrouwbaarheid en validiteit in het onderzoek waarborgen. Veldnotities zijn niet gemaakt omdat de collega in de verschillende fases van het onderzoek haar mening en ideeën kon vertellen.

In het focusgesprek was ik de onderzoeker, gespreksleider en leerkracht van groep drie. Dit waren teveel rollen waardoor ik als leerkracht nauwelijks deelnam aan het gesprek. Bij nader inzien had ik een buitenstaander als gespreksleider moeten vragen. Mijn collega van groep drie en ik hebben veelvuldig over dit onderwerp gesproken waardoor onze gemeenschappelijke visie door de andere participanten direct of indirect toch zijn gehoord. Het gesprek verliep in een prettige sfeer. Uit eerdere ervaringen weet ik dat een gesprek af kan wijken van het onderwerp. De voorbereiding met de agenda gaf mij structuur. Het placemat-model gaf duidelijke richting waarbij iedereen een gelijke inbreng had.

Het enthousiasme van de collega is groot waardoor ze de hele groep wil observeren en indelen in het werkplan. Dit zou echter de zorgvuldigheid van het onderzoek beïnvloeden. Met mijn argument dat dit niet wenselijk is omdat het doel van de testperiode daardoor mogelijk niet gehaald wordt en aanpassingen na de testperiode denkbaar zijn, zag ze af van haar suggestie. Enthousiasme is vaak de valkuil van de

leerkrachten van groep drie. Voorheen zou ik instemmen met haar suggestie, nu kon ik bij het oorspronkelijke plan blijven.

Mijn collega en ik komen beter tegemoet aan de onderwijsbehoeften van kinderen doordat we meer meespelen. In een vervolgonderzoek kan worden onderzocht of dit komt door de inzet van het werkplan spelen of doordat we andere inzichten hebben gekregen waardoor de waarde die we aan gericht meespelen hechten is veranderd. Tevens zou de invloed van het gericht meespelen op de ontwikkeling van het kind een aanvulling kunnen zijn op dit onderzoek.

Een critical friend vraagt of andere leerkrachten op dezelfde manier in groep drie van Daltonschool Speelwijzer kunnen werken. Dit is naar mijn mening mogelijk mits de ontwikkeling van het kind en niet het programma bij de leerkracht centraal staat. Kennis van de speelontwikkeling (Janssen-Vos 2008) en inzet van pedagogische tact (Stevens, 2010) zijn daarbij belangrijk. Het werkplan spelen in combinatie met het didactisch werkplan kunnen daarbij ondersteunen in de structuur van de groepsorganisatie van groep drie. Dit is mijn inziens ook mogelijk op andere scholen.

Dit praktijkgericht onderzoek heeft mij theoretisch inzicht verschaft, waardoor ik me bewust ben geworden van de aspecten die er voor zorgen dat ik op een enthousiaste manier kan reageren. Dit enthousiasme heeft er in het verleden regelmatig in geresulteerd dat ik (te) snel zaken heb doorgevoerd zonder hiervoor de theoretische kaders op een duidelijke manier geordend te hebben. Bewust van deze valkuil kan ik terughoudender reageren in werkgroepen en gericht naar een oplossing zoeken met behulp van de theorie. Mogelijke oplossingen worden meer overwogen en van meerdere zijdes belicht.

In het onderzoek heb ik geprobeerd om de positieve feedback van de toets onderzoeksvoorstel te continueren. Het bewaken van de rode draad en, als participant, van de objectiviteit waren voor mij daarbij de belangrijkste aandachtspunten. In mijn beoordeling kreeg ik geen negatieve feedback. Mijn ervaring is dat negatieve feedback voor mij een belangrijk leerpunt oplevert. Vanuit de toets casus blijft het houden van de focus op het onderwerp dan ook een aandachtspunt. Kaders geven mij structuur. In dit onderzoek zijn de vragen daardoor leidend geweest waardoor ik de relevantie van de theorie kritischer beoordeel.

De aanpassingen die ik daardoor maak geven diepgang in mijn onderzoek en daardoor meer betekenis voor mijn praktijk.

Het werken met het werkplan spelen heeft mij verdieping gebracht in mijn leerkrachthandelen. Het jonge kind en het kind met speciale begeleidingsbehoeften kan ik binnen het spelen beter begeleiden. Het werkplan maakt dat ik vaste verwerkingslijnen vanuit de methodes los laat en zorg dat de kinderen op een andere manier de doelen halen binnen de eigen interesses van de speelcontext. Ik ervaar dat ruimte geven, ruimte krijgen is. Deze zet ik in voor de spelbegeleiding en daarnaast zorg ik voor actieve werkvormen in een speelcontext. Ik ervaar de titel van mijn onderzoek, ik speel me echt wijzer!

Literatuurlijst.

- Ameling, M., Cordang, M., Damen, L. (2005). *Spel in ZML. Spel en spelbegeleiding voor ZML*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Andriesen, D., Delnooz, P., Onstenk, J., Peij, S., Smeijsters, H. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO raad. Vereniging van hoge scholen.
- Bakx, A. W. E. A. (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs: implicaties voor de kwaliteit van de leraar*. Fontys Hogescholen.
- Beets- Kessens, A. (mei 2013) Opbrengstgericht werken met jonge kinderen. Investeren in spel en spelen. *De wereld van het jonge kind*, nr. 9 p. 4-7.
- Beets-Kessens, A. & Memelink, D. (2009). *Begeleiden van jonge risicokinderen. Drie visies nader bekeken*. ThiemeMeulenhoff.
- De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Den Otter, M. (2009). Perspectief op inclusief, een passende uitdaging. In Van Lakerveld, J. & Den Otter, M. , *Perspectief op inclusief: vruchten van praktijkonderzoek*, (6), 15.
- Fijma, N. & Vink, H. (1999). *Op jou kan ik rekenen: een ontwikkelingsgerichte didactiek voor rekenen en wiskunde in groep drie en 4*. Uitgeverij Van Gorcum.
- Goorhuis, S. & Oenema, I. (2014). Visies op het jonge kind. Pedagogische aanpakken. *HJK 02*, 4-7.
- Huizenga, H. (2002). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Wolters-Noordhoff.
- Janssen-Vos, F. (2009). *Spel en Ontwikkeling: spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen-Vos, F. & Nellestijn, B. (2007). *Het materialenboek: een rijke leeromgeving in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Knijpstra, H., Pompert, B., & Schiferli, T. (1997). *Met jou kan ik lezen en schrijven*. Uitgeverij Van Gorcum.

Moerkerke, I. (2011). Spel in de opleiding Onderwijsassistenten. In Van der Aalsvoort, D., *Van spelen tot serious gaming. Spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk*. Leuven : Acco.

Naaijens, E. (6 april 2012) Schade van de verschoolsing. Economisch denken in het onderwijs. *SBM*, nr. 6 p. 18-2

Overtoom, L., Kuipers, E., & Vlam, W. (2011). Spel in de onderbouw van de basisschool. In Van der Aalsvoort, D., *Van spelen tot serious gaming. Spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk*. Leuven: Acco.

Pameijer, N., Van Beukering, T., Schulpen, Y., & Van de Veire, H. (2007). *Handelingsgericht werken op school. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.

Parkhurst, H. (23 juli 1921). The Dalton plan I. *The times educational supplement*.

Pomper, B. (December 2012). Betekenisvolle opbrengsten. Het moet een beetje meer zijn. *De wereld van het jonge kind*, nr. 4 p.12-15.

Raedts – Thomassen F. (1993). *Spel – spelontwikkeling – spelbegeleiding. Speelblokken*. Alphen a.d. Rijn: Samson/Tjeenk Willink. 4300, 1-15.

SLO; nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. (2013, 12 28). http://www.slo.nl/speciaal/so/zml_mg/publicaties/spel/. Opgehaald van www.slo.nl.

Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Meppel: Boom.

Stevens, L. (2002). Naar een ander begrip van 'Prestatie' in de school.

Stevens, L. (juni 2010). Pedagogische tact. *Egoscoop*, nr 04, p. 4-8.

Struiksma, A. J. C., Leij, D. A. V., & Vieijra, J. P. M. (2012). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. VU Uitgeverij.

Van Amelsvoort, H. (Ed.). (2005). *Spelend ontwikkelen: een inventarisatie van spelmogelijkheden en vormen van spelbegeleiding voor verstandelijk gehandicapten*. Uitgeverij Van Gorcum.

Van der Aalsvoort, D., Kwakkele-Scheffer, N., & De Vries, A. (2006). *Puur plezier*. Leuven: Acco.

Van der Aalsvoort, D. (2011). *Van spelen tot serious gaming. Spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk*. Leuven: Acco.

Van Esch, W. (december 2010). Onze perceptie en de talenten van kleuters.
Egoscoop, nr 2, p. 38-41.

Van Oers, B. (1992). Ontwikkelingsgericht onderwijs in de onderbouw: contouren van een cultuurhistorische onderwijsvisie. In van Oers, B., Janssen-Vos, F. (red.), *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: van Gorcum

Van Oers, B. (2005). Carnaval in de kennisfabriek. De positie van het spel in Ontwikkelingsgericht Onderwijs (oratie). Amsterdam: Vrije Universiteit.

Van Oers, B. (2011). Spel vanuit Vygotskiaans perspectief. In Van der Aalsvoort, D., *Van spelen tot serious gaming. Spel en spelen in de pedagogische beroepspraktijk*. Leuven : Acco.

Van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualization of role-play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185 - 198.

Van Kuyk, J. (1992). Visie op onderwijs aan jonge kinderen en hulp aan kinderen met achterstanden. In van Oers, B., Janssen-Vos, F. (red.), *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Van Gorcum.

.

Bijlage 1 Didactisch werkplan

Didactisch werkplan							logo
Groep: 3			Leerkrachten:				
Datum:			Schooljaar:				
Vak	niveau	Wie	Doel 0-5 maanden	Middelen	Leerlingactiviteiten	Leerkrachthandelen	
Spelling	1 Instructie onafhankelijk Verdiepte instructie		- Toegepaste spelling.	- Letteroverzicht - Niet-beheerste letters aanbieden - OA	- Kiezen welke letters leren - Uit 5 oefeningen, 3 oefeningen kiezen voor iedere letter - Eigen teksten maken	- Leerling overzicht met niet beheerste letters. - Orthotheek leessleutel van de ontbrekende klanken. - Versnelde instructie zingend lezen.	
	2 Instructie onafhankelijk Verkorte instructie		- Alle letters herkennen en schrijven - Korte en lange klanken	- Leessleutel thema 1 t/m 8. - Hakstroken(3-4 vakken) - Spellingsschriften	- Intrinsieke motivatie, zelfsturend gedrag. - Nieuwsgierigheid uiten - Woorden hakken op hakstrook - Eigen teksten maken	- Letters aanbieden in rijke leeromgeving - Nog niet aangeboden letters met plaatjes ondersteuning ophangen. - Hakstrook - Teksten opschrijven in samenwerking met de lkr - Versnelde instructie zingend lezen.	
	3 Instructie gevoelig Basisinstructie			- Leessleutel thema 1 tot en met 8 - Hakstrook (3 vakken) - Spellingsschriften - Reguliere aanbod	- Verklanken van aangeboden letters, ondersteund met gebaren - Woorden hakken op hakstrook. - Begeleiding eigen teksten maken	- Gebaren van de letters aanbieden. - Letters blijven herhalen - Teksten opschrijven in samenwerking met het kind	
	4 Instructie afhankelijk Verlengde instructie			- Twee keer per week flitsen Hakstrook (3 vakken) - Comp. Leessleutel Orthotheek spelling	- Letters/ woorden benoemen - Woordherkenning in eigen teksten	- tutor regelen - aanbod letters en woorden - Gebaren van de letters overdreven aanbieden. - Teksten opschrijven in samenwerking met het kind	
	5 Eigen leerlijn Individuele begeleiding		- Alle letters herkennen en schrijven	- Dagelijks flitsen - Comp. Leessleutel Orthotheek spelling - Orthotheek pré- teaching.	- Letters/ woorden benoemen - Letterherkenning in eigen teksten	- tutor regelen - aanbod letters en woorden - Teksten opschrijven in samenwerking met het kind	

Vak	niveau	Wie	Doel 0-5 maanden	Middelen	Leerlingactiviteiten	Leerkrachthandelen
Lezen	1 Instructie onafhankelijk  Verdiepte instructie		- Voortgezet technisch lezen	- technisch leesboeken op niveau M3 en hoger.	- Vriendjeslezen op niveau - Boeken lezen op avi- niveau	- Homogene groepjes maken vriendjeslezen -avi- boekjes uit pluskast
	2 Instructie onafhankelijk  Verkorte instructie		- Herkennen en onderscheiden (automatiseren) van de letters en klanken - Herkennen van aangeboden woordjes - Visuele/ auditieve synthese van aangeboden woordjes - Visuele/ auditieve analyse van aangeboden woordjes	- Lezen in leessleutel leesboek, het extra gedeelte lezen. - Leesboekjes lezen op S/M3 niveau	- Kopieerbladen en werkboek maken - Vriendjeslezen op niveau - Boeken lezen op avi- niveau - Zingend lezen	- Homogene groepjes maken vriendjeslezen - Avi boekjes S/ M3 in de boekenla. - Leesplezier - Rijke leesomgeving
	3 Instructie gevoelig  Basisinstructie		- Visuele/ auditieve analyse van aangeboden woordjes - Herkennen van lettersclusters, directe woordherkenning (flitsen van woorden) - Lezen van eenvoudige, aangeboden verhaaltjes - Beheersen van M3.	- Reguliere aanbod - Leesboekjes lezen op S niveau	- Werkboek maken - Vriendjeslezen op niveau - Boeken lezen op avi- niveau - Overgang naar zingend lezen	- Homogene groepjes maken vriendjeslezen - Avi boekjes S in de boekenla. - Leesplezier - Rijke leesomgeving
	4 Instructie afhankelijk  Verlengde instructie		- Herkennen en onderscheiden (automatiseren) van de letters en klanken - Herkennen van aangeboden woordjes - Visuele/ auditieve synthese van aangeboden woordjes - Visuele/ auditieve analyse van aangeboden woordjes	- Technisch lezen bladen orthotheek - Comp. Orthotheek technisch lezen - Met kinderen op niveau vriendjeslezen - Leesboekjes S niveau	- Twee keer per week extra lezen - Computer: elke dag - Vriendjeslezen op niveau - Woorden hakken.	- Boekje met bladen technisch lezen uit orthotheek maken/instructie - Homogene groepjes maken vriendjeslezen - Computer instellen - Leesplezier - Rijke leesomgeving
	5 Eigen leerlijn  Individuele begeleiding		- Herkennen en onderscheiden (automatiseren) van de letters en klanken - Herkennen van aangeboden woordjes	- lezen uit boekjes - Eigen plan voor het kind.	- Leesvoorwaarden oefeningen - Auditieve analyse en synthese	- Map fonemisch bewustzijn - Kind eigenaar leesproces maken. - Leesplezier - Rijke leesomgeving

Bijlage 2 Notulen leerjaaroverleg

In de notulen van het leerjaaroverleg staat:

juli 2012: *“het begeleiden van het spel in de hoeken gaat steeds beter omdat we de cognitieve niveaus uit het didactisch werkplan gebruiken. Het is moeilijk om telkens weer aan te sluiten bij de verschillende en veranderende speelniveaus omdat we er geen overzicht op hebben.”*

november 2012: *“de activiteiten van het planbord zijn niet voor alle kinderen geschikt.”*

februari 2013: *“kinderen die samen een activiteit kiezen, kunnen niet samenwerken omdat hun speelniveaus te ver uit elkaar ligt. Ze hebben ruzie en komen niet tot spelen.”*

mei 2013: *“We willen een werkbaar format omdat we in evaluaties steeds hetzelfde vaststellen maar het niet kunnen veranderen.”*

Bijlage 3 Spelontwikschalen

	Bühler	Piaget	Vermeer / Scholten		Ungerer & Sigman/ McCune-Nicolich
0 - 0,6 jaar	functiespel		Lichamelijke wereld	Spelend bewegen + sensopatisch spel	Simpel manipuleren
		Oefen-spel			
0.6 - 1 jaar					Combinatie-spel <i>zinloos/zinvol</i>
1 - 1,5 jaar			Hanteerbare wereld	Spelend omgaan + sensopatisch spel groeperen	Functioneel spel <i>objectgericht pop gericht zelf/ander gericht</i>
1,5 - 2 jaar	Receptief spel			Spelend omgaan + sensopatisch spel	Symbolisch spel <i>substitute play</i>
2 - 3 jaar	Constructie-spel	Symbo-lisch spel	Esthetische wereld	Spelend construeren + sensopatisch spel <i>vormen, bouwen, ordenen</i>	
3 - 4 jaar	fictiespel		Illusie wereld	Fantasie- en rollenspel <i>dynamisch: thema, verhaal</i>	
	Illusiespel				
4 - 6 jaar				Fantasie- en rollenspel <i>statisch: groep, scène, competitie</i>	
6 - 9 jaar	Gezelschaps-spel	Spel met regels		gezelschapsspel	

spelontwikschalen (Van Amelsvoort 2005).

Bijlage 4 Inventarisatielijst spelobservatie

Inventarisatielijst spelobservatie

Naam Leerling:
Geboortedatum:
Naam Leerkracht:
Groep:
Periode waarin geobserveerd is:

Spelkwaliteit

		Aandacht nodig	Geen aandacht nodig	
OMGEVING	Ruimte	te beperkt	☐	☐ goed, normaal
		te expansief	☐	
	Materiaal	te weinig soorten	☐	☐ goed, normaal
		te veel soorten	☐	
	Gebruik van materiaal	te ruw	☐	☐ goed, normaal
		te voorzichtig	☐	

STIJL	Zelfstandigheid	geen eigen inbreng, afhankelijk	☐	☐	voldoende zelfstandig
		erg aarzelend	☐	☐	doelbewust
	Betrokkenheid	eerste de beste	☐	☐	doorleefd, enthousiast
		weinig doorleefd, vlak	☐	☐	
	Activiteit	passief	☐	☐	goed, adequaat
		overactief	☐	☐	

SPELDUUR	Concentratie	kort, weinig geconcentreerd	☐	☐	voldoende, kan spel volhouden en afmaken
----------	--------------	-----------------------------	--------------------------	--------------------------	--

INHOUD	Spelopbouw	eenvoudig	☐	☐	complex
	Repertoire	beperkt	☐	☐	gevarieerd
		verandert voortdurend	☐	☐	
	Regels	houdt zich niet aan de spelregels	☐	☐	houdt zich aan de spelregels

MOTORIEK	Grove bewegingen	beweegt houterig, valt veel	☐	☐	beweegt normaal goed, adequaat
	Fijne bewegingen	onhandig, krampachtig	☐	☐	

Samenspel				
		<i>Aandacht nodig</i>		<i>Geen aandacht nodig</i>
SYMMETRIE	Initiatief nemen tot samenspel	zelden		voldoende
		alleen maar		
	Soort	speelt naast anderen		speelt samen
	Spelideeën naar voren brengen	weinig ideeën, volgbaar		oppert voldoende suggesties
		alleen eigen ideeën		
	Aanpassen	houdt sterk vast aan eigen idee		kan zich voldoende aanpassen aan de inbreng van anderen
		past zich te veel aan, doet na		
	Delen	kan materiaal niet delen met een ander		kan goed met een ander met hetzelfde materiaal spelen
	Winnen en verliezen	kan niet tegen zijn verlies		kan tegen verlies
CONTACT	Voor zichzelf opkomen	Gaat conflicten uit de weg		komt voldoende voor zichzelf op
		Raakt veel en snel in conflicten verzeild		
	Taalgebruik	Kan zich niet voldoende duidelijk uiten tegenover anderen		kan zich voldoende begrijpelijk uiten
		Brengt de eigen spelhandelingen niet onder woorden		verwoordt de eigen handelingen voldoende
		Brengt de eigen spelhandelingen te veel onder woorden		

Met wie speelt het kind graag?	-
	-
	-
	-

Spelniveau			
	<i>(Bijna) nooit</i>	<i>Soms</i>	<i>Vaak</i>
Exploratief spel, c.q. sensopathisch spel (Speelwereld als Lichamelijke Wereld) (SLW)			
Functioneel spel (Speelwereld als Hanteerbare Wereld) (SHW)			
Functioneel spel, met plezier in het op bewuste wijze vormgeven, waarbij afstand tot het materiaal kan ontstaan. (Speelwereld als Esthetische Wereld) (SEW)			
Symbolisch spel (Speelwereld als Illusieve Wereld) (SIW)			

Wat speelt het kind graag?	-
	-
	-
	-

Waarmee speelt het kind graag?	-
	-
	-
	-

BIJZONDERHEDEN in spel:		JA	Nee
	Afkeer van Sensopathisch materiaal	☐	☐
	Overmatig klieren en smeren	☐	☐
	Kapot maken van spelmateriaal	☐	☐
	Zinloos verzamelen van objecten	☐	☐
	Overdreven ordenen en opruimen	☐	☐
	Met alles tegelijk willen spelen (ongedurig)	☐	☐
	Onwerkelijk spel, te veel fantasie	☐	☐
		☐	☐
		☐	☐

Samenvatting	
<i>Spelkwaliteit</i>	<i>Samenspel</i>
Sterkte punten	Sterke punten
Zwakke punten	Zwakke punten
Opmerkingen	

Deze lijst werd samengesteld door Danje Somberg op basis van werk van Bomhof, Goennee en Hellendoorn en ingebracht door Annetje Oomen Rademaker. Daarna is deze verder bewerkt door de laatst genoemde in samenwerking met Aleid Beets Kessens.

Noten

* Indeling komt uit

Bomhof, E., en Trossel, M. (1989). *Leren samenspelen. Een praktijkboek voor (groeps)opvoeders*. Amersfoort/Leuven: Acco

Hellendoorn, J., Berckelaer-Onnes I. (red.) (1991). *Speciaal spel voor speciale kinderen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Bijlage 5 Formulier leerkrachthandelen

Leerkrachthandelen bij het spel in groep drie.		
Nooit Zelden Soms Geregeld Vaak	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	
	02-2014	04-2014
De leerkracht schenkt aandacht aan de basisbehoeften voor een veilige speelomgeving.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht observeert de leerlingen..	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht begeleidt activiteiten vanuit een betekenisvolle context	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht sluit aan bij de interesses van de kinderen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht geeft mogelijkheid tot oriënteren op een thema.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht structureert het spel.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht geeft ondersteuning in het spel.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht zorgt voor herhaling in het spel.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht geeft verdieping in het spel.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht zorgt voor een voorbereide omgeving.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht voegt nieuwe handelingsmogelijkheden toe.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht doet voor.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht brengt problemen in.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht sluit aan bij het spel als toeschouwer.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht sluit aan bij het spel als reporter.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht sluit aan bij het spel in een rol.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht voert ontwikkelingsgerichte gesprekken in de zone van naaste ontwikkeling.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht maakt verbindingen met andere kernactiviteiten	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht geeft complimenten	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht reflecteert met de kinderen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht is spelleider	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
De leerkracht geeft spelsuggesties	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bijlage 6 Agenda focusgroep

Focusgroep 16-12-2013

Aanwezig: collega, intern begeleider, onderwijscoördinator, onderzoeker(tevens participant).

! = richtlijnen onderzoeker/gespreksleider.

AGENDA

1. Inleiding

- Welkom.

! Bedanken voor medewerking aan dit onderzoek.

! Benoem de hoedanigheid van de betrokkenen. De onderzoeker is participant.

! Zijn er bezwaren tegen het maken van opnames?

- Aanleiding onderzoek.
- Doel van het onderzoek.
- Het doel van dit gesprek

! Het doel is om informatie te verzamelen. Aan het einde van dit gesprek heeft de onderzoeker zicht op de ideeën, verwachtingen en opvattingen van deze participanten zodat een prototype werkplan spelen gemaakt kan worden.

2. Coöperatieve werkvorm: placemat.

Om consensus te voorkomen, werk ik met het placemat model (zie bijlage x). In een eigen vak schrijft de participant zijn ideeën, verwachtingen en opvattingen op.

Vervolgens worden **gemeenschappelijke opvattingen** in een vak genoteerd.

3. De overige items worden benoemd. Door de uitwisseling kunnen nieuwe ideeën en discussiepunten ontstaan.

! Hierbij samenvatting maken, noteren, voorlezen en instemming vragen.

4. Afsluiting:

- Voortgang:

! Werkplan en tijdspad tonen.

- Zijn er nog vragen?
- Dank voor dit gesprek.

Bijlage 7 Placemat

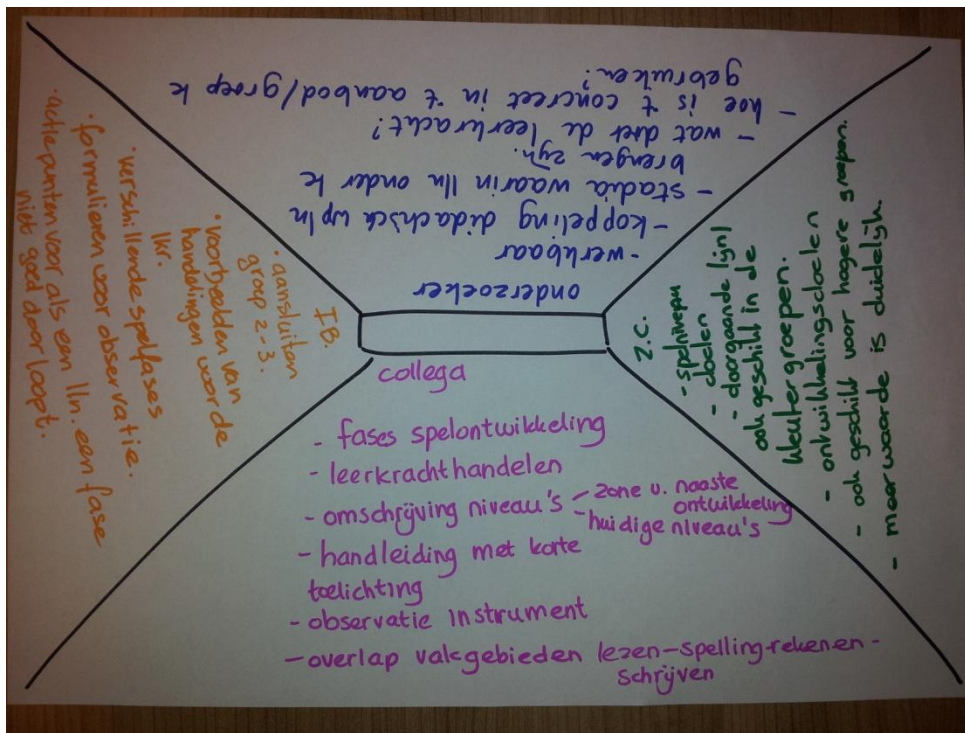


Foto1 placemat

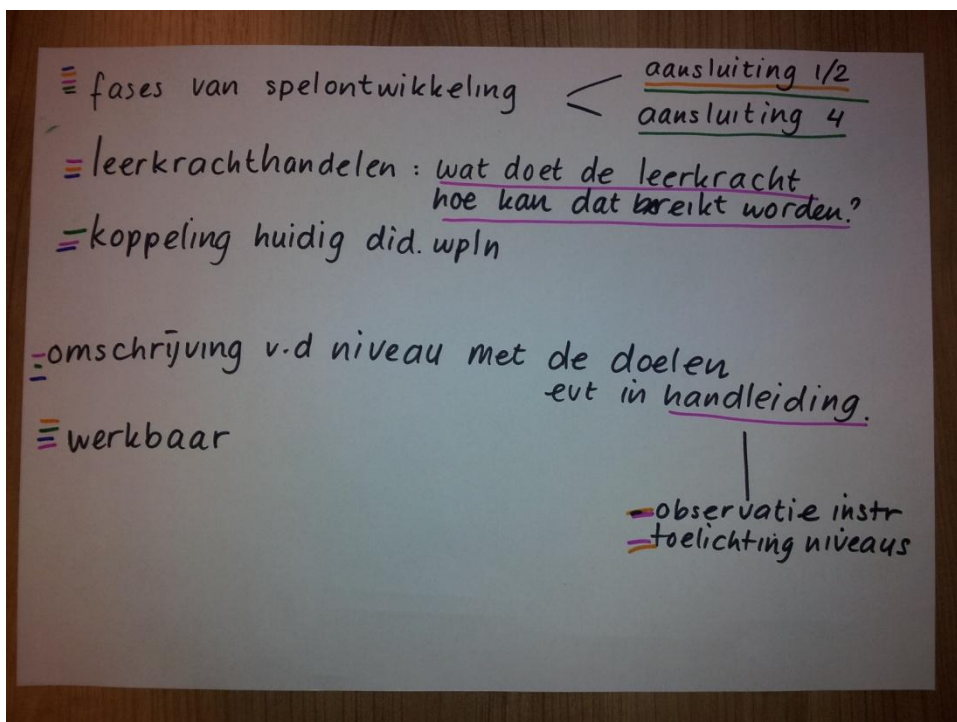


Foto 2 inventarisatie

Bijlage 8 Prototype 1 werkplan spelen en kijkwijzer spelen

Prototype 1 werkplan spelen					
	spel fase	Wie	Doel	Leerlingactiviteiten	Leerkrachthandelen
spel	1 Onderzoekend spel		Idem niveau 2. Kan cognitieve vaardigheden verbinden aan het spel. Verdieping sociale vaardigheden.	Idem niveau 2. Steeds meer leren om te leren. Precies willen weten. Regels begrijpen en toepassen. Strategie bedenken en toepassen. Doorzien van strategieën van een ander.	Kindgesprek waarbij verbindingen gemaakt worden met andere kernactiviteiten. Meer aandacht voor formele leren. Vaardigheden aanleren binnen de toepassing. Opstarten/volgen/meespelen/ adviseren/ leiden/op afstand meespelen/feedback geven/reflecteren. Stimuleren tot eigen activiteit.
	2 Thematisch spel		Zelf bedachte plannen uitvoeren. Technieken en gereedschap op juiste manier gebruiken. Meerdere symbolische handelingen groeperen in zinvolle samenhang met een betekenis. Deelnemen aan een gespeeld verhaal. Deelnemen aan een sociale dynamiek waardoor het thema ontwikkelt, sociale verbanden leggen.	Op zoek en zorgen voor een zinvolle samenhang. Eerst bepalen welke rol gespeeld wordt in overleg met elkaar. Fantasiespel om rol of situatie te verbeelden. Constructie maken vanuit een plan. Sociale verbanden leggen in speelcontext. Regelspel spelen zonder de regels te hanteren.	Oriënteren, structureren en verdiepen. Verbindingen maken met andere kernactiviteiten. Begeleiding vanuit betekenisvolle context binnen het informeel leren. Volgen/aansluiten/uitlokken/meespelen/ adviseren/leiden/op afstand meespelen. Nieuwe handelingsmogelijkheden toevoegen. Reflecteren.
	3 Interactief rollenspelen constructiespel		Spelend tot constructies en spel komen. Oefenen met sociale situaties. Logisch redeneren, vooruitdenken en voorspellen.	Aanzet tot samenspel, meer reageren op elkaar. Rolgebonden handelingen. Rollentaal. Een voorstelling maken van werkelijkheid. Samen thematisch spelidee opbouwen. Vooraf bedenken en afspraken maken. Doelgericht plan voor product maken en realiseren.	
	4 rollenspel/ symbolisch spel		Mogelijkheden van materialen gebruiken en uitbreiden. Een functionele handeling richten op een ander. Imiteren en naspelen van dagelijkse realiteit. Achteraf betekenis kunnen verlenen aan het spel.	Aanzet tot samenspel, meer reageren op elkaar. Rollentaal. Rolgebonden handelingen, imiteren. Een voorstelling maken van werkelijkheid. Samen thematisch spelidee opbouwen. Vooraf bedenken en afspraken maken. Doelgericht plan voor product maken en realiseren.	
	5 Sensopatisch spel Manipulerend spel		Ontdekken en manipuleren. Motorisch ontwikkelen. Plezier beleven in handelen en bewegen.	Lijflijk en zintuigelijk ontdekken en verkennen van mogelijkheden. Spelend bewegen en omgaan met materialen. Parallelspeel waarbij naast een ander gespeeld wordt, zonder echte interactie.	Begeleiding vanuit betekenisvolle context binnen het informeel leren.

Prototype 1 Kijkwijzer werkplan spelen

	Speelfase	Doel	Middelen	Leerlingactiviteiten	Leerkracht-handelen
spel	1 Onderzoekend spel. De bewuste leeractiviteit, volgens de regels en echt. Spel geeft betekenis aan nieuwe leerprocessen.	Idem niveau 2. Kan cognitieve vaardigheden verbinden aan het spel. Verdieping sociale vaardigheden.	Idem niveau 2. Groepspel in verschillende vormen: bordspel, balspel. Ongevormde materialen met dobbelsteen en pionnen.	Idem niveau 2. Steeds meer leren om te leren. Precies willen weten. Regels begrijpen en toepassen. Strategie bedenken en toepassen. Doorzien van strategieën van een ander.	Kindgesprek waarbij verbindingen gemaakt worden met andere kernactiviteiten. Meer aandacht voor formele leren. Vaardigheden aanleren binnen de toepassing. Opstarten/volgen/meespelen/ adviseren/ leiden/op afstand meespelen/feedback geven/reflecteren. Stimuleren tot eigen activiteit.
	2 Thematisch spel. Overgang naar bewuste leeractiviteit in speelcontext. Nieuwe handelingsmogelijkheden worden in veilige speelomgeving toegepast.	Zelf bedachte plannen uitvoeren. Technieken en gereedschap op juiste manier gebruiken. Meerdere symbolische handelingen groeperen in zinvolle samenhang met een betekenis. Deelnemen aan een gespeeld verhaal. Deelnemen aan een sociale dynamiek waardoor het thema ontwikkelt, sociale verbanden leggen.	Materialen en voorwerpen om te experimenteren en producten te maken. voorwerpen uit omgeving die tactiel uitnodigen. Ongevormde materialen zoals water, zand, klei, stokken, stof, blikjes. Echte materialen uit de echte leefwereld. Verkleedkleden. Huishoudelijke taken.	Op zoek en zorgen voor een zinvolle samenhang. Eerst bepalen welke rol gespeeld wordt in overleg met elkaar. Fantasiespel om rol of situatie te verbeelden. Constructie maken vanuit een plan. Sociale verbanden leggen in speelcontext. Regelspel spelen zonder de regels te hanteren.	Oriënteren/ structureren/herhalen/verdiepen/ reflecteren. Kindgesprek waarbij verbindingen gemaakt worden in de zone van naaste ontwikkeling met andere kernactiviteiten. Verbindingen maken met andere kernactiviteiten. Zorgen voor een voorbereide omgeving die uitlokt en stimuleert; nieuwe handelingsmogelijkheden toevoegen. Begeleiding vanuit betekenisvolle context binnen het informeel leren : Aansluiten bij het spel door tonen van echte betrokkenheid en vertrouwen. - Als toeschouwer, eventueel met een suggestie. - Als reporter, meelevend met stem en houding. - Als meespeler in een rol (de juf staat uit)
	3 Interactief rollenspel en constructiespel. Een denkbeeldige situatie kan nagespeeld worden zonder de aanwezigheid van materialen. Constructiespel loopt parallel met rollenspel.	Spelend tot constructies en spel komen. Oefenen met sociale situaties. Logisch redeneren, vooruitdenken en voorspellen.		Aanzet tot samenspel, meer reageren op elkaar. Rolgebonden handelingen. Rollentaal. Een voorstelling maken van werkelijkheid. Samen thematisch spelidee opbouwen. Vooraf bedenken en afspraken maken. Doelgericht plan voor product maken en realiseren.	
	4 Rollenspel/symbolisch spel.. Een rol wordt aangenomen in spel met meerdere kinderen en rollen. Het verhaal hoort bij de rol. Materialen zijn echt aanwezig.	Mogelijkheden van materialen gebruiken en uitbreiden. Een functionele handeling richten op een ander. Imiteren en naspelen van dagelijkse realiteit. Achteraf betekenis kunnen verlenen aan het spel.	voorwerpen uit omgeving die tactiel uitnodigen. Ongevormde materialen zoals water, zand, klei, stokken, stof, blikjes. Echte materialen uit de echte leefwereld. Huishoudelijke taken	Aanzet tot samenspel, meer reageren op elkaar. Rollentaal. Rolgebonden handelingen, imiteren. Een voorstelling maken van werkelijkheid. Samen thematisch spelidee opbouwen. Vooraf bedenken en afspraken maken. Doelgericht plan voor product maken en realiseren.	Observeren, plannen en aansluiten bij de behoeftes van de leerling. Wanneer het spel meer begeleiding nodig heeft: - Als speladviseur met spelsuggesties. - Als spelleider waarbij deze het spel, rolverdeling en materialen bepaalt.
	5 Sensopatisch spel. Manipulerend spel. Manier om de wereld te leren kennen.	Ontdekken en manipuleren. Motorisch ontwikkelen. Plezier beleven in handelen en bewegen.	voorwerpen uit omgeving die tactiel uitnodigen. Ongevormde materialen zoals water, zand, klei, stokken, stof, blikjes.	Lijflijk en zintuigelijk ontdekken en verkennen van mogelijkheden. Spelend bewegen en omgaan met materialen. Parallelspeel waarbij naast een ander gespeeld wordt, zonder echte interactie. wordt, zonder echte interactie.	Begeleiding vanuit betekenisvolle context binnen het informeel leren. Toeschouwer of oprechte speler zijn. Tonen van echte betrokkenheid en vertrouwen. Verwoorden van het spel. Op gang brengen, uitbreiden, spelideeën aandragen, steunen, ombuigen en helpen door meespelen. Afremmen en ingrijpen.

Bijlage 9 Prototype 2 werkplan spelen en kijkwijzer spelen

Prototype 2 Werkplan spelen					
	speelfase	Wie	Doel	Leerlingactiviteiten	Leerkrachthandelen
spel	1 Onderzoekend spel		Idem niveau 2. Cognitieve vaardigheden verbinden aan het spel. Verdieping sociale vaardigheden.	Idem niveau 2. Steeds meer leren om te leren. Precies willen weten. Regels begrijpen en toepassen. Strategie bedenken en toepassen. Doorzien van strategieën van een ander.	Idem. Meer aandacht voor formele leren. Vaardigheden aanleren binnen de toepassing.
	2 Thematisch spel		Zelf bedachte plannen uitvoeren. Technieken en gereedschap op juiste manier gebruiken. Meerdere symbolische handelingen groeperen in zinvolle samenhang met een betekenis. Deelnemen aan een gespeeld verhaal. Deelnemen aan een sociale dynamiek waardoor het thema ontwikkelt, sociale verbanden leggen.	Op zoek en zorgen voor een zinvolle samenhang. Eerst bepalen welke rol gespeeld wordt in overleg met elkaar. Fantasiespel om rol of situatie te verbeelden. Constructie maken vanuit een plan. Sociale verbanden leggen in speelcontext. Regelspel spelen zonder de regels te hanteren.	Begeleiding vanuit betekenisvolle context binnen het informeel leren. Oriënteren, structureren en verdiepen. In kindgesprek verbindingen maken met andere kernactiviteiten.
	3 Interactief rollenspelen constructiespel		Spelend tot constructies en spel komen. Oefenen met sociale situaties. Logisch redeneren, vooruitdenken en voorspellen.	Aanzet tot samenspel, meer reageren op elkaar. Rolgebonden handelingen en taal. Imiteren. Een voorstelling maken van werkelijkheid. Samen thematisch spelidee opbouwen. Vooraf bedenken en afspraken maken. Doelgericht plan voor product maken en realiseren.	Volgen/aansluiten/uitlokken/meespelen/ adviseren/leiden/op afstand meespelen.
	4 rollenspel/ symbolisch spel		Mogelijkheden van materialen gebruiken en uitbreiden. Een functionele handeling richten op een ander. Imiteren en naspelen van dagelijkse realiteit. Achteraf betekenis kunnen verlenen aan het spel.		Nieuwe handelingsmogelijkheden toevoegen. Reflecteren.
	5 Sensopatisch spel Manipulerend spel		Ontdekken en manipuleren. Motorisch ontwikkelen. Plezier beleven in handelen en bewegen.	Lijflijk en zintuigelijk ontdekken en verkennen van mogelijkheden. Spelend bewegen en omgaan met materialen. Parallelspeel naast een ander, zonder echte interactie.	

Prototype 2 Kijkwijzer werkplan spelen

Ieder kind ontwikkelt zich op eigen tempo en doorloopt daarbij iedere speelfase.

Lees dit werkplan van onder naar boven.

In iedere fase blijven de basisbehoeften (doelencirkel) centraal staan in de veilige speelomgeving.

1. Observeer het kind in verschillende spelsituaties .
2. Vul de inventarisatielijst observatie* in.
3. Vul de naam in bij de fase (in de zone van naaste ontwikkeling) in het werkplan spelen.
4. Maak tijdens het spelen verbindingen met het didactische werkplan.
5. Maak indien nodig tussentijdse aanpassingen in dit flexibele model.

	Speelfase	Middelen	Leerkracht-handelen
spel	1 Onderzoekend spel. De bewuste leeractiviteit, volgens de regels en echt. Spel geeft betekenis aan nieuwe leerprocessen.	Idem niveau 2. Groepspel in verschillende vormen: bordspel, gezelschapsspel, balspel. Ongevormde materialen met dobbelsteen en pionnen.	Idem. Meer aandacht voor formele leren. Vaardigheden aanleren binnen de toepassing.
	2 Thematisch spel. Overgang naar bewuste leeractiviteit in speelcontext. Nieuwe handelingsmogelijkheden worden in veilige speelomgeving toegepast.	Idem. Materialen en voorwerpen om producten te maken.	Begeleiding vanuit betekenisvolle context in een voorbereide omgeving die uitlokt en stimuleert binnen het informeel leren : Observeren, plannen en aansluiten bij de behoeftes van de leerling. Kies voor spelbegeleiding in: Het voorbereide spel : oriënteren door aansporen, samen materialen bekijken, spelvoorstel doen, plannen. Samen speelsituatie (mee) opbouwen.
	3 Interactief rollenspel en constructiespel. Een denkbeeldige situatie kan nagespeeld worden zonder de aanwezigheid van materialen. Constructiespel loopt parallel met rollenspel.		Het aansluitende spel : door tonen van echte betrokkenheid en vertrouwen als: • Toeschouwer, eventueel met een suggestie. • Reporter, meelevend met stem (verwoorden) en houding. • Meespeler in een rol (de juf staat uit) Daarbij : Verwoorden van situaties, gebeurtenissen en gevoelens. Samenvatten. Stimuleren door Structureren/steunen/herhalen/verdiepen/ombuigen/afremmen en ingrijpen.
	4 Rollenspel/symbolisch spel. Een rol wordt aangenomen in spel met meerdere kinderen en rollen. Het verhaal hoort bij de rol. Materialen zijn echt aanwezig.	Idem. Verkleedkleden. Echte materialen uit de echte leefwereld. Uitvoeren huishoudelijke taken.	Verbreden door verbindingen te maken met o.a. lezen, schrijven en rekenen. Toevoegen van nieuwe handelingsmogelijkheden om het speelrepertoire te vergroten en nieuwe vaardigheden te ontwikkelen. Input door verhalen, dramatiseren en voorspelen, interessant probleem. Reflecteren , procesgerichte feedback, complimenten en laten evalueren.
	5 Sensopatisch spel. Manipulerend spel. Manier om de wereld te leren kennen.	Voorwerpen uit omgeving die tactiel uitnodigen. Ongevormde materialen zoals water, zand, klei, stokken, stof, blikjes.	Het begeleide spel als: • speladviseur met spelsuggesties. • spelleider waarbij deze het spel, rolverdeling en materialen bepaalt.

Bijlage 10 Evaluatie leerkrachthandelen collega

Leerkrachthandelen bij het spel in groep drie.										
Nooit Zelden Soms Geregeld Vaak										
	02-2014					04-2014				
De leerkracht schenkt aandacht aan de basisbehoeften voor een veilige speelomgeving.				X					X	
De leerkracht observeert de leerlingen..			X						X	
De leerkracht begeleidt activiteiten vanuit een betekenisvolle context			X					X		
De leerkracht sluit aan bij de interesses van de kinderen.				X					X	
De leerkracht geeft mogelijkheid tot oriënteren op een thema.			X						X	
De leerkracht structureert het spel.			X					X		
De leerkracht geeft ondersteuning in het spel.			X						X	
De leerkracht zorgt voor herhaling in het spel.			X					X		
De leerkracht geeft verdieping in het spel.				X					X	
De leerkracht zorgt voor een voorbereide omgeving.				X					X	
De leerkracht voegt nieuwe handelingsmogelijkheden toe.			X						X	
De leerkracht doet voor.			X					X		
De leerkracht brengt problemen in.			X						X	
De leerkracht sluit aan bij het spel als toeschouwer.			X					X		
De leerkracht sluit aan bij het spel als reporter.	X					X				
De leerkracht sluit aan bij het spel in een rol.		X						X		
De leerkracht voert ontwikkelingsgerichte gesprekken in de zone van naaste ontwikkeling.				X					X	
De leerkracht maakt verbindingen met andere kernactiviteiten					X					X
De leerkracht geeft complimenten					X					X
De leerkracht reflecteert met de kinderen			X					X		
De leerkracht is spelleider			X					X		
De leerkracht geeft spelsuggesties			X					X		

Bijlage 11 Evaluatie leerkrachthandelen onderzoeker

Leerkrachthandelen bij het spel in groep drie.										
Nooit										
Zelden										
Soms										
Geregeld										
Vaak										
	02-2014					04-2014				
De leerkracht schenkt aandacht aan de basisbehoeften voor een veilige speelomgeving.				X					X	
De leerkracht observeert de leerlingen..			X						X	
De leerkracht begeleidt activiteiten vanuit een betekenisvolle context			X						X	
De leerkracht sluit aan bij de interesses van de kinderen.				X					X	
De leerkracht geeft mogelijkheid tot oriënteren op een thema.			X						X	
De leerkracht structureert het spel.			X						X	
De leerkracht geeft ondersteuning in het spel.			X						X	
De leerkracht zorgt voor herhaling in het spel.			X					X		
De leerkracht geeft verdieping in het spel.				X					X	
De leerkracht zorgt voor een voorbereide omgeving.				X					X	
De leerkracht voegt nieuwe handelingsmogelijkheden toe.			X						X	
De leerkracht doet voor.			X						X	
De leerkracht brengt problemen in.			X						X	
De leerkracht sluit aan bij het spel als toeschouwer.			X						X	
De leerkracht sluit aan bij het spel als reporter.		X						X		
De leerkracht sluit aan bij het spel in een rol.				X					X	
De leerkracht voert ontwikkelingsgerichte gesprekken in de zone van naaste ontwikkeling.				X					X	
De leerkracht maakt verbindingen met andere kernactiviteiten				X					X	
De leerkracht geeft complimenten					X					X
De leerkracht reflecteert met de kinderen			X					X		
De leerkracht is spelleider			X					X		
De leerkracht geeft spelsuggesties			X						X	

Bijlage 12 Waarneembaar leerkrachthandelen in filmbeelden

Leerkrachthandelen bij het spel in groep drie.						
Nooit						
Zelden						
Soms						
Geregeld						
Vaak						
Observator onderwijscoördinator	collega					onderzoeker
De leerkracht schenkt aandacht aan de basisbehoeften voor een veilige speelomgeving.				X		
De leerkracht observeert de leerlingen..				X		
De leerkracht begeleidt activiteiten vanuit een betekenisvolle context				X		
De leerkracht sluit aan bij de interesses van de kinderen.				X		
De leerkracht geeft mogelijkheid tot oriënteren op een thema.				X		
De leerkracht structureert het spel.				X		
De leerkracht geeft ondersteuning in het spel.				X		
De leerkracht zorgt voor herhaling in het spel.						
De leerkracht geeft verdieping in het spel.			X			
De leerkracht zorgt voor een voorbereide omgeving.				X		
De leerkracht voegt nieuwe handelingsmogelijkheden toe.						
De leerkracht doet voor.				X		
De leerkracht brengt problemen in.						
De leerkracht sluit aan bij het spel als toeschouwer.				X		
De leerkracht sluit aan bij het spel als reporter.						
De leerkracht sluit aan bij het spel in een rol.			X			
De leerkracht voert ontwikkelingsgerichte gesprekken in de zone van naaste ontwikkeling.				X		
De leerkracht maakt verbindingen met andere kernactiviteiten				X		
De leerkracht geeft complimenten				X		
De leerkracht reflecteert met de kinderen						
De leerkracht is spelleider			X			
De leerkracht geeft spelsuggesties						